

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
INGLESA PARA O LETRAMENTO DO ALUNO**

Isabela de Freitas Villas Boas

Brasília
Novembro/2008

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
INGLESA PARA O LETRAMENTO DO ALUNO**

Isabela de Freitas Villas Boas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Brasília
Novembro/2008

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

TESE DE DOUTORADO

**A contribuição do processo de ensino-aprendizagem de produção textual
em língua inglesa para o letramento do aluno**

Isabela de Freitas Villas Boas

Orientadora: Professora Doutora Stella Maris Bortoni Ricardo

Banca : Professora Doutora Ana Antônia de Assis-Peterson (UFMT)
Professora Doutora Lúcia Helena do Carmo Garcez (UnB)
Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas (UnB)
Professora Doutora Albertina Mitjans Martinez (UnB- suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, minha mãe, meu marido, minhas duas filhas e meu falecido amigo e interlocutor de primeira hora sobre o ensino de produção textual em língua inglesa: Luis Humberto Beze.

- Meu pai, Márcio Villas Boas, de família humilde do interior de Minas Gerais, conseguiu atingir um lugar de destaque em sua carreira profissional e acadêmica devido à sua capacidade intelectual, dedicação, ética e perseverança, mas nem por isso deixou de se dedicar à sua família mais do que à sua profissão, dando-lhe todo o apoio intelectual, financeiro e afetivo de que necessitava.
- Minha mãe, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, tem dedicado sua vida à Educação, a quem eu admiro especialmente pela sua disciplina e determinação. Como uma lingüista, professora e pesquisadora da língua inglesa, não posso deixar de admirar a rapidez e eficácia com que aprendeu inglês para fazer seu mestrado nos EUA e francês para ingressar no programa de doutorado da Unicamp.
- Meu marido, Rubens José Dias Jr., tem apoiado todas as minhas aventuras pelo mundo acadêmico. Foi ele quem me incentivou e arcou com o custo financeiro de meu mestrado nos Estados Unidos. Também foi ele que passou os últimos quatro anos fazendo compras no supermercado, levando e buscando as meninas na escola e em suas outras atividades ou indo passear com elas para que eu pudesse utilizar meu pouco tempo livre para trabalhar. Ao mesmo tempo, ele me deu o amor e o equilíbrio que me possibilitaram conciliar o trabalho e os estudos. Sem ele, esta tese não existiria!
- Espero que o tempo que eu deixei de passar com minhas filhas Marina e Renata para me dedicar ao doutorado seja pelo menos em parte compensado pela lição sobre o valor do estudo, da dedicação e da perseverança que esse meu empreendimento certamente lhes deu.
- Ao meu amigo e colega Luis, que adorava ensinar produção textual tanto quanto eu, que construiu junto comigo os primeiros conhecimentos sobre esse assunto tão fascinante e que infelizmente se foi antes que eu começasse essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, minha irmã, meu marido e minhas filhas por todo o apoio que me deram para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos e à minha pesquisa;

à minha querida orientadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, pelo apoio, inspiração e, acima de tudo, carinho e gentileza;

à minha escola pelo apoio que me foi dado para que eu pudesse cursar as disciplinas do programa de doutorado e desenvolver este projeto. Agradeço também pelo apoio e a paciência de meus colegas e interlocutores;

aos dois professores que colaboraram comigo nesta pesquisa e aos alunos que dela participaram;

aos diretores das escolas regulares em que fiz minha pesquisa pelo acolhimento e cooperação. Agradeço também aos professores entrevistados e observados, bem como aos coordenadores das escolas;

a todos os professores e colegas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília com quem tive a oportunidade e o prazer de interagir durante essa jornada;

aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pela disposição e presteza em me ajudar sempre que precisei;

aos meus nove colegas da primeira turma de Doutorado da Faculdade de Educação pelo acolhimento e inspiração, especialmente naquele ano de 2005.

RESUMO

Este estudo de caso em formato de etnografia educacional objetivou analisar a contribuição do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa para o letramento geral do aluno. O estudo de caso dedicou-se a descrever e analisar o processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa ao longo de um ano (dois semestres do Curso Intermediário) em uma escola de inglês. Selecionou-se uma turma composta de 16 alunos entre 13 e 18 anos de idade e acompanhou-se uma proposta pedagógica que permitisse ao aluno percorrer todas as etapas do processo de produção textual, dentre elas a revisão por pares e a reescrita. Informações foram obtidas por meio de: observação participante, quando foram feitas gravações e anotações; entrevistas e questionários aplicados aos alunos; textos produzidos; formulários de revisão; e gravações de interações dos alunos em eventos de revisão por pares. Com isso, pôde-se investigar o progresso e a reação dos alunos ao longo do ano e identificar as estratégias mais eficazes para fornecer-lhes os andaimes para o aprimoramento da sua produção textual. Objetivou-se também investigar como o ensino de produção textual na escola de inglês relaciona-se com o ensino de produção textual em língua materna, nas escolas regulares de uma parte dos alunos da turma pesquisada. Para tal, foi observada uma seqüência pedagógica a partir do texto argumentativo no nono ano do Ensino Fundamental em cada uma das três escolas selecionadas para a pesquisa. Essas foram selecionadas por serem as mais freqüentadas pelos alunos do Curso Intermediário da escola de inglês. Os professores e coordenadores de Língua Portuguesa das escolas também foram entrevistados. Triangularam-se os dados obtidos por meio das observações de aula e entrevistas com aqueles obtidos por meio de entrevistas com os alunos e análise de suas produções textuais. Concluiu-se que, nas escolas regulares participantes da pesquisa, o ensino de produção textual parece estar, em geral, mais voltado para o produto do que para o processo, embora cada escola apresente uma ou outra característica de um ensino mais focado no processo. Com isso, as escolas às vezes deixam de fornecer aos alunos andaimes para o planejamento de idéias e estruturação do texto, bem como oportunidades de revisão e refacção dos mesmos. Como na escola de inglês o professor lida com um número menor de alunos em sala de aula, não sofre as pressões internas e externas que os professores das escolas regulares sofrem e já trabalha com uma proposta de ensino de produção textual voltada para o processo há vários anos, seu ensino de produção textual, mesmo que em língua inglesa, pode contribuir para preencher algumas lacunas deixadas pela escola regular, em seu ensino de produção textual em língua materna. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa, planejado para enfatizar as etapas essenciais do processo de produção textual, pode contribuir para o letramento do aluno ao fornecer-lhe os andaimes que a escola regular ainda não está incluindo em seu processo de ensino-aprendizagem de produção textual.

PALAVRAS-CHAVES: produção textual; língua inglesa; revisão por pares; escrita como um processo; gêneros textuais

ABSTRACT

This case study based on principles of educational ethnography purports to analyze how the writing pedagogy in English as a foreign language (EFL) can contribute to students' literacy development. The purpose of the case study was to describe and analyze the teaching-learning process of writing in EFL throughout a year (two semesters of the Intermediate Course) in an English Language Teaching Institute. A group comprised of 16 students aged 13-18 was selected, and a carefully planned writing pedagogy was followed, allowing students to practice the process of writing in all its necessary stages, including peer revision and rewriting. Data was obtained by way of participant observation, which included note-taking and recordings; interviews with and questionnaires administered to students; texts produced; peer review forms; and recordings of student interactions during peer review activities. This process allowed us to investigate student progress and reactions throughout the year, as well as to identify the most effective strategies in providing students with the scaffolding they need to improve their writing. Another objective of this thesis was to investigate how the teaching of writing in the ELT Institute relates to the teaching of writing in students' native language (L1) in the regular schools attended by some of the students in the group. To that end, we observed a pedagogical sequence around the argumentative text in the ninth grade in the three schools selected for the study. These schools were selected because they are the ones most students in the Intermediate Course attend. The teachers and Portuguese coordinators of the schools were also interviewed. The data obtained by way of observations and interviews was triangulated with that obtained by way of interviews with students and analyses of their writings. It was concluded that, in the participating regular schools, the teaching of writing seems to focus more on the product than on the process, even though in each of them certain features of a process approach were observed. In this sense, sometimes these schools fail to provide students with the scaffolding they need to plan and organize their writing, as well as opportunities to revise and rewrite their texts. Since teachers in the ELT Institute deal with a smaller number of students in the classroom, are free of some of the internal and external pressures that regular school writing teachers face, and have been working with process writing for many years, their teaching of writing, even in English, can fill some of the gaps left by the regular schools in their teaching of writing in L1. Thus, the writing pedagogy in EFL based on a process approach can contribute to students' literacy by providing them with the scaffolding that the regular schools are not yet including in their pedagogy.

KEY WORDS: writing in English as a Foreign Language (EFL); L1 writing; writing as a process; peer revision; text genres

RESUMEN

El presente estudio de caso en forma de etnografía educacional tiene como objetivo analizar la contribución del proceso de enseñanza y aprendizaje de producción textual en el idioma inglés para el desarrollo del letramiento general del alumno. Este estudio de caso se propone describir y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el idioma inglés durante el periodo de un año (dos semestres del curso intermedio) en un instituto de inglés. Se seleccionó una clase compuesta de 16 alumnos con edades entre 13 y 18 años y se acompañó una propuesta pedagógica que permitiese que el alumno atravesase todas las etapas del proceso de producción textual entre las cuales están la revisión en pares y la etapa de reescrita. Las informaciones de este trabajo fueron obtenidas por medio de: observación participante, cuando se hicieron grabaciones y anotaciones; entrevistas y cuestionarios aplicados a los alumnos; textos producidos; formularios de revisión; y grabaciones de la interacción de los alumnos en los eventos de revisión en pares. Con eso se pudo investigar el progreso y la reacción de los alumnos durante el año e identificar las estrategias más eficaces para proveerlos de los pasos necesarios para perfeccionar su producción textual. Se buscó también cómo la enseñanza de la producción textual en el instituto de inglés se relaciona con la enseñanza de producción textual en el idioma materno, en las escuelas regulares de una parte de los alumnos de la clase investigada. Para este fin, fue observada una secuencia pedagógica a partir de texto argumentativo en el noveno año de cada una de las tres escuelas seleccionadas para este estudio. Estas escuelas fueron seleccionadas por ser las más frecuentadas por los alumnos del curso intermedio del instituto de inglés. Los profesores y coordinadores de portugués (idioma nativo de los alumnos aquí estudiados) también fueron entrevistados. Se triangularon los datos obtenidos por medio de observaciones en el aula y entrevistas con aquellos datos que se obtuvieron por medio de entrevistas con los alumnos y el análisis de sus producciones textuales. Se concluyó que en las escuelas regulares participantes de esta investigación, la enseñanza de producción textual parece estar, en general, más enfocado hacia el producto que hacia el proceso, a pesar de que cada escuela presente una u otra característica de una enseñanza que enfoque el proceso. Así siendo, las escuelas, muchas veces dejan de suministrar a sus alumnos los pasos para el planeamiento de sus ideas y construcción del texto, así como oportunidades de revisión y refacción de los mismos. Como en el instituto de inglés el profesor enseña a un número menor de alumnos en aula, no sufre las presiones internas y externas que los profesores de las escuelas regulares sufren y ya trabaja con una propuesta de enseñanza de producción textual enfocada hacia el proceso desde hace varios años, su enseñanza de producción textual, aunque sea en idioma inglés, puede contribuir para llenar algunas lagunas dejadas por la escuela regular, en su enseñanza de producción textual en el idioma materno. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de producción textual en el idioma inglés, planeado para enfocar las etapas esenciales del proceso de producción textual, puede contribuir para el letramiento del alumno al proveerle de pasos que la escuela regular aún no ha incluido en su proceso de enseñanza y aprendizaje de producción textual.

PALABRAS CLAVE: producción textual; idioma inglés; revisión en pares; escrita como proceso; géneros textuales

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| LISTA DE FIGURAS | xiii |
| LISTA DE QUADROS | xiv |
| LISTA DE GRÁFICOS | xv |
| | |
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 OBJETIVO DA PESQUISA..... | 18 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 23 |
| 2.1 LINGÜÍSTICA, SOCIOLINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA TEXTUAL..... | 23 |
| 2.1.1 Lingüística | 23 |
| 2.1.2. Sociolingüística | 26 |
| 2.1.3. Lingüística Textual | 29 |
| 2.1.3.1 Coesão textual..... | 32 |
| 2.1.3.2. Coerência textual..... | 32 |
| 2.1.3.3. Gênero Textual..... | 33 |
| 2.2. PSICOLOGIA..... | 35 |
| 2.2.1. Aprendizagem e desenvolvimento | 35 |
| 2.2.2. Teoria da subjetividade de González-Rey | 39 |
| 2.3. O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL..... | 42 |
| 2.3.1. O ensino de produção textual em língua materna: inglês e português | 43 |
| 2.3.2. O ensino de redação em inglês como segunda língua ou língua estrangeira.. | 52 |
| 2.3.2.1. A revisão por pares..... | 57 |
| 2.3.3. A produção textual na era da Internet | 62 |
| 2.3.4. O que significa ensinar produção textual | 63 |

| | |
|--|------------|
| 3 METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 65 |
| 4 A PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 74 |
| 5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UM ANO DO CURSO INTERMEDIÁRIO..... | 90 |
| 5.1. O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 91 |
| 5.2 OS ALUNOS..... | 94 |
| 5.3. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE..... | 96 |
| 5.3.1. Primeiro semestre..... | 97 |
| 5.3.1.1. A primeira produção textual..... | 97 |
| 5.3.1.2. A segunda produção textual..... | 104 |
| 5.3.1.3. A terceira produção textual..... | 109 |
| 5.3.1.4. Questionário de avaliação do trabalho de revisão por pares no semestre..... | 113 |
| 5.3.1.5. Avaliação do trabalho realizado no primeiro semestre..... | 121 |
| 5.3.2. Segundo semestre | 122 |
| 5.3.2.1. A primeira produção textual..... | 124 |
| 5.3.2.2. A segunda produção textual..... | 136 |
| 5.3.2.3. A terceira produção textual..... | 145 |
| 5.3.3. Avaliação dos alunos acerca do trabalho de produção textual realizado ao longo do ano..... | 156 |
| 5.4. RETOMANDO AS ASSERÇÕES..... | 160 |
| 6 A PESQUISA DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS REGULARES | 168 |
| 6.1. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO SEGUNDO OS ALUNOS..... | 169 |
| 6.2. PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS..... | 185 |
| 6.2.1. Escola A..... | 187 |
| 6.2.1.1. Entrevista com a professora e a Coordenadora de Língua Portuguesa..... | 187 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.1.2. Escola A - Observação de aula..... | 188 |
| 6.2.1.3. Considerações sobre as duas aulas da Escola A..... | 190 |
| 6.2.2. Escola B..... | 190 |
| 6.2.2.1. Entrevista com a professora e o Coordenador de Língua Portuguesa..... | 191 |
| 6.2.2.2. Escola B - Observação de aula..... | 195 |
| 6.2.2.3. Considerações sobre as duas aulas da escola B..... | 198 |
| 6.2.3. Escola C..... | 199 |
| 6.2.3.1. Escola C - Entrevista com o professor..... | 199 |
| 6.2.3.2. Escola C - Observação de aula..... | 202 |
| 6.2.3.3 Considerações sobre as aulas observadas na Escola C..... | 204 |
| 6.2.4. Escola D - Um dado novo na pesquisa..... | 206 |
| 6.3 RETOMANDO AS ASSERÇÕES..... | 210 |
| 6.4 ESTRATÉGIAS EFICAZES UTILIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS.... | 221 |
| 7 A SÍNTESE DOS DOIS CONTEXTOS E A ASSERÇÃO GERAL..... | 224 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 229 |
| REFERÊNCIAS..... | 231 |
| ANEXOS | |
| ANEXO 1 – Questionário preliminar..... | 242 |
| ANEXO 2 – Primeiro semestre – texto 1..... | 244 |
| ANEXO 3 – Primeiro semestre – formulário de revisão do texto 1..... | 247 |
| ANEXO 4 – Primeiro semestre – texto 1: exemplo de texto de um aluno, primeira versão..... | 248 |
| ANEXO 5 – Primeiro semestre – texto 1: formulário de revisão preenchido por um aluno..... | 249 |
| ANEXO 6 – Primeiro semestre – texto 1: segunda versão do aluno..... | 250 |
| ANEXO 7 – Primeiro semestre – texto 1- Formulário com descritores de desempenho preenchido pela professora..... | 251 |
| ANEXO 8 – Primeiro semestre – texto 2..... | 253 |
| ANEXO 9 – Primeiro semestre – Texto usado para modelo de revisão do texto 2..... | 254 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO 10 – Primeiro semestre – formulário de revisão do texto 2..... | 255 |
| ANEXO 11 – Primeiro semestre – texto 2: exemplo de texto de um aluno, primeira versão..... | 256 |
| ANEXO 12 – Primeiro semestre – texto 2: formulário de revisão preenchido por um colega..... | 257 |
| ANEXO 13 – Primeiro semestre – texto 2: Exemplo do aluno, segunda versão..... | 258 |
| ANEXO 14 – Primeiro semestre – texto 3..... | 259 |
| ANEXO 15 – Primeiro semestre – formulário de revisão do texto 3..... | 261 |
| ANEXO 16 – Primeiro semestre – texto 3: Exemplo de um aluno, primeira versão..... | 263 |
| ANEXO 17 – Primeiro semestre – texto 3- formulário de revisão preenchido por dois colegas..... | 264 |
| ANEXO 18 – Primeiro semestre – texto 3: Exemplo de um aluno, segunda versão..... | 265 |
| ANEXO 19 – Questionário respondido ao final do primeiro semestre | 266 |
| ANEXO 20 – Segundo semestre – texto 1..... | 267 |
| ANEXO 21 – Segundo semestre- instruções para a revisão oral do texto 1..... | 269 |
| ANEXO 22 – Segundo semestre – texto 1: texto de G, primeira versão | 270 |
| ANEXO 23 –Segundo semestre – texto 1: Formulário de revisão preenchido por G com os comentários de H..... | 271 |
| ANEXO 24 – Segundo semestre – texto 1: Segunda versão de G..... | 272 |
| ANEXO 25 – Segundo semestre – texto 1: Comentários feitos no <i>blog</i> | 273 |
| ANEXO 26 – Segundo semestre – texto 2..... | 275 |
| ANEXO 27 – Segundo semestre – texto 2 – comentários dos alunos no <i>blog</i> | 277 |
| ANEXO 28 – Segundo semestre – texto 2: exemplo de um aluno, primeira versão e o comentário feito por colegas de outra turma..... | 281 |
| ANEXO 29- Segundo semestre – texto 2: Segunda versão..... | 282 |
| ANEXO 30 – Segundo semestre – texto 3..... | 283 |
| ANEXO 31 – Segundo semestre – modelo para revisão do texto 3..... | 286 |
| ANEXO 32 – Segundo semestre – texto 3: exemplo de E, primeira versão seguida do seu resumo dos pontos positivos e do que precisa ser melhorado..... | 288 |
| ANEXO 33 –Segundo semestre – texto 3: exemplo de E, segunda versão..... | 289 |
| ANEXO 34 – Segundo semestre – texto 3: exemplo de LD, primeira versão, seguida de seus comentários sobre os pontos positivos e o que pode ser melhorado..... | 290 |
| ANEXO 35 – Segundo semestre – texto 3: segunda versão do texto de LD..... | 291 |
| ANEXO 36 – Questionário de avaliação final | 292 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 2.1- Modelo de competência comunicativa proposto por Almeida Filho..... | 26 |
| FIGURA 3.1- Arquitetura da análise de dados..... | 73 |
| FIGURA 6.1- Proposta de produção textual da Escola B..... | 198 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 4.1- Séries, escolas e experiências com reescrita: 7 ^a e 8 ^a séries do Ensino Fundamental e 1 ^o ano do Ensino Médio..... | 76 |
| QUADRO 4.2 - Séries, escolas e experiências com reescrita: 2 ^o e 3 ^o ano do Ensino Médio..... | 77 |
| QUADRO 4.3- Recomendações para a escola de inglês: Colégio A..... | 85 |
| QUADRO 4.4- Recomendações para a escola de inglês: Colégio B..... | 85 |
| QUADRO 4.5 - Recomendações para a escola de inglês: Colégio C..... | 86 |
| QUADRO 4.6 - Recomendações para a escola regular: Colégio A..... | 87 |
| QUADRO 4.7 -Recomendações para a escola regular: Colégio B..... | 87 |
| QUADRO 4.8- Recomendações para a escola regular: Colégio C..... | 88 |
| QUADRO 5.1- Distribuição dos sujeitos de acordo com séries escolares..... | 94 |
| QUADRO 5.2 – Breve descrição de cada sujeito de pesquisa..... | 95 |
| QUADRO 5.3- Texto usado como modelo para a primeira revisão por pares..... | 99 |
| QUADRO 5.4- Resultado da primeira revisão por pares..... | 101 |
| QUADRO 5.5- Comentários dos alunos na primeira revisão por pares..... | 103 |
| QUADRO 5.6- Resultado da segunda revisão por pares..... | 107 |
| QUADRO 5.7- Relevância das perguntas elaboradas pelos reviso..... | 108 |
| QUADRO 5.8- Qualidade da revisão feita pelos autores..... | 109 |
| QUADRO 5.9- Resultado da terceira revisão por pares..... | 112 |
| QUADRO 5.10- Respostas dos alunos sobre as seqüências pedagógicas utilizadas..... | 113 |
| QUADRO 5.11- Reação dos alunos sobre a leitura dos textos dos colegas..... | 114 |
| QUADRO 5.12- Reação dos alunos quanto a terem seus textos lidos pelos colegas..... | 115 |
| QUADRO 5.13- O que os alunos aprenderam com as atividades de revisão..... | 115 |
| QUADRO 5.14- Validade da revisão por pares segundo os alunos..... | 116 |
| QUADRO 5.15- Resultado da quarta revisão por pares..... | 127 |
| QUADRO 5.16- Avaliação dos alunos sobre as etapas seguidas na segunda produção textual do semestre..... | 143 |
| QUADRO 5.17- Percepção dos alunos sobre a qualidade do feedback fornecido e recebido..... | 144 |
| QUADRO 5.18- Pontos positivos e negativos identificados no texto revisado de forma colaborativa..... | 148 |
| QUADRO 5.19- A revisão por pares do ponto de vista dos alunos..... | 164 |
| QUADRO 6.1- Roteiro de entrevista com professores e coordenadores de Língua Portuguesa..... | 186 |
| QUADRO 7.1- Resumo das características de um ensino de produção textual efetivo e o que foi observado | 225 |
| QUADRO 7.2- Inter-relação das asserções confirmadas nos dois contextos..... | 226 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 4.1- Número de alunos que praticam a reescrita..... | 78 |
| GRÁFICO 4.2 – Reescrita na Escola C..... | 78 |
| GRÁFICO 4.3- Reescrita na Escola A..... | 79 |
| GRÁFICO 4.4- Reescrita na Escola B..... | 79 |
| GRÁFICO 4.5- Opinião dos alunos com relação à prática da reescrita no curso de inglês..... | 80 |

1 INTRODUÇÃO

O letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER e COLE, 1981). Street (1993) afirma que “letramentos” (termo que ele prefere usar no plural) são práticas sociais e culturalmente determinadas e, como tais, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Uma das funções da escola é a de inserir o aluno em uma cultura letrada, tornando-o capaz de interagir com e por meio de textos de diversos gêneros e níveis de complexidade. Conforme nos mostra Bazerman,

Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo; fazemos um pedido numa carta comercial; expressamos nosso ponto de vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses. Cada vez que estudantes escrevem um ensaio, que expressa suas aprendizagens e seus novos pensamentos, eles são também agentes individuais. Eles podem ser membros ativos de um diálogo acadêmico sobre idéias com seus colegas de classe e professores, mas mesmo se estiverem somente mostrando seus conhecimentos e habilidades para alcançar uma nota alta, estarão servindo a seus próprios interesses para conseguir um grau acadêmico. Cada vez que uma pessoa escreve para realizar um trabalho profissional, seja como jornalista, advogado, professor ou vendedor, ela está atuando como agente, ao ganhar a vida e ao fazer avançar positivamente o trabalho de sua profissão ou organização da qual faz parte. (...) Assim, da grande agência das figuras históricas ao nosso mero preenchimento de um formulário médico para facilitar nosso tratamento, a escrita nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor. (2006, p. 12-13)

Entende-se o letramento escolar como um processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) abordam como esse processo deve ser trabalhado a cada ciclo de estudos. Existe um certo consenso a respeito da necessidade de se aprimorar esse processo de letramento para que nossos alunos possam alcançar um estágio mais avançado de letramento do que têm comumente alcançado hoje, principalmente no que diz respeito à produção de textos (GARCEZ, 1998), o foco deste trabalho. Pode-se dizer, pois, que o ensino da escrita, especificamente, apresenta lacunas que precisam ser preenchidas e controvérsias que precisam ser resolvidas. Analisemos agora o ensino da escrita numa outra língua aprendida como disciplina escolar, neste caso, a língua inglesa.

A necessidade de se dominar o inglês imposta pelo mercado de trabalho e pelo meio acadêmico no Brasil tem resultado não só em uma multiplicação de escolas de inglês por todo o país como também na reestruturação de muitas escolas particulares, no sentido de introduzir

o inglês nas primeiras séries do ensino fundamental e até mesmo na pré-escola, em casos mais restritos.

São várias as abordagens de ensino de inglês adotadas pelas escolas especializadas, compreendendo desde a abordagem de tradução até a abordagem comunicativa. O papel do letramento em inglês também varia de escola para escola, umas dando pouca ênfase à leitura e quase nenhuma à escrita, já outras procurando equilibrar o enfoque dado à linguagem oral e à linguagem escrita, tanto no âmbito da compreensão quanto da produção. Os cursos de inglês, que complementam o ensino da língua inglesa nas escolas regulares, podem ser divididos em duas categorias básicas: as franquias e as chamadas “escolas tradicionais”, não porque seu ensino seja tradicional, mas porque elas já existem há mais tempo e já formaram gerações de estudantes. A maior parte das franquias trabalha com uma renovação constante no fluxo de alunos, propõe um ensino rápido da língua inglesa e, portanto, não almeja ensinar a escrita em sua plenitude.

As escolas tradicionais, como as Culturas Inglesas e os Centros Binacionais¹, existem há muito mais tempo que a maior parte das franquias e já oferecem uma formação mais completa em língua inglesa. Portanto, elas desenvolvem, além da compreensão oral e a fala, a habilidade de ler e escrever em inglês, isto é, elas também servem como agências de letramento, da mesma forma que a escola regular é uma agência de letramento. Um aprendiz de uma língua estrangeira também precisará expressar “agência” naquela língua, seja preenchendo um formulário, escrevendo uma carta formal ou se relacionando com estrangeiros em uma comunidade virtual.

Como o ensino da escrita na escola regular, o ensino da escrita em língua inglesa tem sido assunto de debates incansáveis na literatura internacional, o que tem provocado muita controvérsia. No âmbito do ensino da escrita em língua inglesa como segunda língua, há um arcabouço teórico bastante desenvolvido no que se refere ao ensino da escrita no ensino médio e superior, devido ao grande número de imigrantes nos EUA e de estudantes estrangeiros que as universidades americanas recebem a cada ano. A grande maioria desses estudos conduzidos nos EUA é realizada em turmas específicas de composição, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Em outras palavras, as pesquisas são desenvolvidas com alunos que estão morando nos EUA e estão inseridos no sistema de ensino fundamental, médio ou superior, de lá. O referencial teórico disponível para o professor de inglês sobre o

¹ Centros Binacionais são instituições reconhecidas pelo Governo dos Estados Unidos da América pela excelência de seu ensino da língua inglesa e por promoverem atividades de divulgação da cultura daquele país, além de possuírem bibliotecas abertas à comunidade e escritório de consultas educacionais.

ensino da escrita em língua inglesa, mesmo no Brasil, baseia-se, fundamentalmente, nessas pesquisas, muitas delas revisadas em Casanave (2004), Ferris e Hedgcock (2005), Figueiredo (2001), Grabe e Kaplan (1996), Hedgcock (2005), entre outros.

Carecemos, portanto, de estudos mais localizados, adequados ao nosso contexto histórico-cultural, que investiguem a eficácia de práticas pedagógicas experimentadas em outros contextos e, mais importante ainda, que estudem como os educandos reagem a essas práticas pedagógicas adotadas no ensino da escrita em língua inglesa e como essas práticas se relacionam com aquelas vivenciadas pelos educandos na sua aprendizagem da escrita em língua materna. Há indícios de que os recursos comunicativos a que o aluno tem que recorrer para produzir um texto coeso e coerente em um determinado tipo de texto, digamos, um texto acadêmico, muitas vezes independem da língua em que se está escrevendo e podem ser transferidos, como mostrou a pesquisa de Almeida Filho (1984).

Da mesma forma, as estratégias desenvolvidas para lidarem com cada etapa do processo de produção de textos em inglês - planejamento da escrita, elaboração de rascunhos, obtenção de feedback², reescrita e avaliação do produto final - podem ser transferidas para a escrita em língua materna. Além disso, com um ensino que utilize não apenas “técnicas de redação”, mas também promova o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico, de reflexão e de auto-avaliação, os estudantes podem progredir no contínuo do letramento, tornando-se indivíduos mais conscientes de suas práticas de letramento em diferentes contextos educacionais e sociais. Adotamos aqui a noção discutida por Britto (2004) de que, ao contrário da noção de alfabetização, que implica uma condição do tipo tudo ou nada, a noção de letramento nos remete a uma multiplicidade de níveis e graus, dependendo do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita. Por isso, usamos o termo contínuo para nos referir a esses níveis e graus, baseando-nos na proposta de Bortoni-Ricardo (2004) acerca do contínuo oralidade-letramento, uma linha imaginária em que, do lado esquerdo, estão os eventos em que não há influência direta da escrita – eventos de oralidade – e do lado direito estão os eventos de letramento, eventos mediados pelo texto escrito.

1.1. OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo deste estudo foi investigar o processo de formação de escritores em inglês como língua estrangeira (LE), a partir de uma abordagem de ensino voltada para o processo

² Optamos por usar a palavra “feedback” sem sua tradução costumeira (retroalimentação), pois essa palavra já consta do Novo Aurélio Século XXI, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (FERREIRA, 1999, p. 888).

de produção textual e congruente com a teoria histórico-cultural de aprendizagem de Vygotsky, e relacioná-lo ao processo de formação desses mesmos escritores em língua materna, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), em sua escola regular. Objetivou-se, portanto, descrever as abordagens e metodologias de ensino adotadas nos dois contextos, com foco principal no ensino de produção textual em língua inglesa e secundário nas escolas regulares.

Objetivou-se também analisar de que forma os alunos lidam com esses dois contextos de aprendizagem e se há interseção dos processos de aprendizagem nos dois contextos, de forma a levar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa textual escrita (BACHMAN, 1990) de forma geral, independentemente da língua, por meio da aprendizagem de estratégias eficazes para a elaboração de textos, tais como o planejamento da escrita, a obtenção e incorporação de feedback de colegas e do professor, a reescrita e a reflexão a respeito dos resultados obtidos. Em sua pesquisa de doutorado, Almeida Filho (1984) comparou textos escritos em língua materna e em língua inglesa pelos mesmos sujeitos, sobre o mesmo tema, e sugeriu que a coerência independe da língua em que se está escrevendo, pelo menos em sujeitos com nível avançado de inglês como língua estrangeira. Logo, há indícios de que um bom ensino de produção textual em língua estrangeira pode contaminar positivamente a produção textual em língua materna.

Diferentemente da pesquisa de Almeida Filho (op. cit.), porém, o foco desta pesquisa não foi o produto de aprendizagem dos alunos – seus textos – e sim o processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para o letramento dos alunos.

Portanto, a pesquisa baseou-se na seguinte pergunta principal:

- O processo de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa como LE pode contribuir para o letramento do aluno?

Essa pergunta principal foi desdobrada em várias perguntas específicas:

- Quais são as características da cultura de letramento da escola de inglês, no que tange à produção textual? E da escola regular? Quais são as interseções dessas duas culturas e quais são as divergências? Quais são as dificuldades encontradas nos dois contextos?
- De que forma as práticas de ensino de redação na escola regular influenciam o trabalho realizado na escola de inglês e vice-versa?
- Como os alunos apreendem e utilizam as estratégias de aprendizagem que podem auxiliá-los no processo de elaboração de textos escritos e

que são trabalhadas no curso de inglês: planejamento da escrita, revisão por pares, reescrita com a incorporação do feedback, avaliação do professor por meio de descritores de desempenho?

- Os alunos utilizam o conhecimento adquirido no curso de inglês na sua escrita em língua materna e vice-versa?
- É possível estabelecer uma ponte entre esses dois contextos de ensino de forma que o ensino de inglês possa contribuir mais para o processo de desenvolvimento da escrita em geral?
- A produção científica sobre o ensino da escrita em língua inglesa, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira, e a metodologia utilizada, têm a contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de redação em português, já há uma tradição maior de pesquisa nessa área em língua inglesa?

Essas perguntas nos levaram à seguinte asserção geral e às seguintes subasserções:

O processo de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno.

⇒ A prática de produção textual na escola regular parece focar mais o produto do que o processo.

⇒ As diferentes etapas do processo da escrita, tais como a pré-escrita, a reescrita, a revisão por pares e o feedback são pouco enfatizados na escola regular.

⇒ A escola regular valoriza mais as provas de redação. Embora os alunos produzam textos em sala ou em casa para praticar, grande parte de sua nota de redação advém do resultado da prova de redação, já no nono ano, visando à preparação para o PAS (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília), que se dá a partir do primeiro ano do Ensino Médio.

⇒ A prática de produção textual na escola regular dá mais ênfase ao uso da gramática do que à coerência e coesão do texto.

⇒ No curso de inglês há ênfase maior no processo de produção textual do que no produto, pois os alunos são levados a percorrer as etapas desse processo: o planejamento para a escrita, a elaboração de rascunhos, as revisões – auto-revisão, revisão por pares e/ou revisão pelo professor – e a avaliação do produto final.

- ⇒ A experiência com a revisão de textos em pares na aula de língua inglesa, no curso de inglês, pode tornar os alunos mais conscientes das características de um bom texto, o que, por sua vez, pode contribuir para o aperfeiçoamento de seu próprio texto.
- ⇒ Por outro lado, como a revisão em pares não é uma prática adotada nas escolas regulares, os alunos são relutantes em aceitar e realizar essa atividade.
- ⇒ O aluno adolescente entende a importância de produzir textos em língua inglesa, mas sente-se inseguro em fazê-lo quando o professor não lhe proporciona os andaimes³ necessários para a realização da tarefa. O mesmo acontece com a produção textual em língua materna.
- ⇒ Alguns alunos utilizam as estratégias aprendidas na escola de inglês na elaboração de textos em português. Outros não. Isso depende da subjetividade de cada aluno e de seu envolvimento com a escrita, isto é, do seu grau de imersão na cultura de letramento.
- ⇒ Motivar os alunos para a escrita é uma dificuldade encontrada nos dois contextos – o do curso de inglês e o da escola regular.

Este estudo difere dos outros na área de letramento porque não se deteve no início do processo de letramento. Os educandos estudados estavam no nível intermediário de inglês e no final do Ensino Fundamental ou início do Ensino Médio. O processo de aquisição da escrita no início do processo de alfabetização tem sido bastante estudado no Brasil desde a década de 80, conforme documentado por Koerner (2003) em sua tese de doutorado. No entanto, considerando-se o número reduzido de pesquisas que acompanham esse processo no final do Ensino Fundamental e a experiência desta pesquisadora como professora de inglês, há indícios de que o ensino de produção textual no ensino regular resume-se a solicitar que o aluno escreva um texto sobre determinado tema, usando um determinado gênero discursivo, e a corrigir seu texto e dar-lhe uma nota. Com isso, o estudante não aprende a lidar com cada fase do processo de produção de textos e não desenvolve estratégias eficazes para tornar-se um escritor competente e autônomo. Rottawa (2004, p. 115) corrobora nossa afirmação ao

³ Tradução do termo em inglês *scaffolding*, usado por Wood, Bruner e Ross (1976) para referirem-se aos suportes que são oferecidos ao aprendiz para que ele possa desempenhar uma dada tarefa que não poderia desempenhar sozinho, suportes esses que são depois retirados para que o aprendiz consiga desempenhar a mesma tarefa com autonomia. Esse conceito de andaimagem, desenvolvido a partir da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky, será discutido mais detalhadamente mais adiante.

dizer que “o ensino da escrita tem se voltado principalmente para os aspectos lingüísticos e/ou gramaticais, decorrente de uma visão de produto, resultado da organização dos elementos lingüísticos de uma determinada língua”.

Neste estudo, não foram considerados aspectos micro da escrita, como uso da gramática em nível de sentença, pontuação ou escolha lexical, pois esses aspectos são mais dependentes da língua em que se escreve do que os aspectos macro, como coesão, coerência e uso de estratégias para solução de problemas na escrita. Além disso, por estarem os aprendizes da língua inglesa em um nível intermediário, não se pode fazer uma comparação direta entre sua escrita na língua inglesa e aquela na língua materna, pois estão longe de ter a mesma competência comunicativa nas duas línguas. Pode-se, no entanto, fazer uma comparação entre os processos de ensino-aprendizagem e a potencial transferência de conhecimentos de um para o outro.

No próximo capítulo, apresentamos o arcabouço teórico no qual esta tese se baseia para, em seguida, apresentarmos a metodologia de pesquisa e a análise dos dados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Grabe (2001, p. 16), qualquer pesquisa sobre a leitura e a escrita precisa primeiramente tornar explícitos alguns preceitos teóricos mais amplos sobre: a) uma teoria de linguagem; b) uma teoria de aprendizagem; c) uma teoria de processamento de linguagem; d) uma teoria sobre motivação e fatores afetivos; e) uma teoria sobre as influências do contexto social; f) uma teoria sobre o conhecimento prévio e seu papel na leitura e na escrita.

Seguindo essa linha, como o foco do nosso estudo é o processo de ensino-aprendizagem de produção textual, tanto em língua materna como em língua estrangeira, torna-se necessário um embasamento teórico que englobe a tríade língua, aprendizagem e ensino, integrando, portanto, três áreas de conhecimento inter-relacionadas: a lingüística, a psicologia e a lingüística aplicada, especialmente no tocante ao ensino de produção textual em língua materna e em segunda língua ou língua estrangeira (LE). Os seis aspectos teóricos apontados por Grabe (op. cit.) permearão essa discussão, embora não separados em seis categorias distintas.

Em primeiro lugar, discutiremos os dois paradigmas da lingüística segundo Figueroa (1994) – a lingüística formal e a lingüística funcionalista –, enfatizando a lingüística funcionalista, na qual baseamos nosso estudo, e discutiremos as contribuições de duas áreas da lingüística relevantes em nosso estudo: a sociolingüística e a lingüística textual. A sociolingüística é relevante, pois estudaremos, também, a sala de aula e as relações discursivas que lá se estabelecem em torno do ensino de produção textual. Sendo o enfoque do nosso estudo o texto escrito, é mister apresentarmos as contribuições da lingüística textual para o ensino da produção de textos.

Em seguida, partiremos para a discussão do que é a aprendizagem e qual a sua relação com o desenvolvimento. Apresentaremos também a teoria da subjetividade de González-Rey (1999) como uma categoria a ser utilizada nas nossas discussões do aluno como sujeito e do contexto de aprendizagem como subjetividade social. Por fim, chegaremos à definição do que significa ensinar a produção de textos tendo em vista as discussões anteriores acerca do que são textos e do que significa ensinar.

2.1. LINGÜÍSTICA, SOCIOLINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA TEXTUAL

2.1.1 Lingüística

Existem dois paradigmas epistemológicos que permeiam a lingüística: a lingüística formal e a lingüística funcionalista. A lingüística formal interessa-se pelo objeto, a língua, e não pelo sujeito, pois não se preocupa com as particularidades de falantes individuais ou eventos de fala. Já a lingüística funcional é centrada no falante e se preocupa com a totalidade do processo de comunicação pela língua, isto é, a forma como ela é usada por falantes reais. Enquanto a lingüística formal é abstrata e autônoma, a lingüística funcional é integradora (FIGUEROA, 1994).

Adotaremos aqui a concepção funcionalista da linguagem, que a considera um fenômeno social, a partir da qual Hymes (1972) propôs a noção de competência comunicativa em oposição à competência lingüística de Chomsky (1965). Este, por um lado, advoga uma teoria lingüística que considera um falante-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como limitação de memória, distrações, mudança de atenção e interesse e erros na aplicação desse conhecimento lingüístico no seu desempenho (*performance*). Para ele, o que interessa é a competência gramatical considerada comum a todos os falantes nativos.

Hymes (op. cit.), por outro lado, argumenta que a linguagem não pode ser separada dos outros sistemas sociais e culturais que operam em uma comunidade. Portanto, descrições lingüísticas exclusivamente gramaticais não são suficientes. Ele critica Chomsky ao afirmar que o lingüista é um ativista por integrar conhecimento social e conhecimento lingüístico, e rejeita a noção de que o lingüista possa transcender conteúdos e contextos sócio-políticos (FIGUEROA, 1994).

Hymes propõe a integração da teoria lingüística a uma teoria mais geral de comunicação e cultura. Os membros de uma comunidade comportam-se e interpretam o comportamento dos outros de acordo com o conhecimento dos sistemas comunicativos disponíveis. Esse conhecimento inclui as possibilidades formais do código lingüístico, mas a elas não se limita. Uma teoria adequada de competência precisa ser geral o suficiente para dar conta de todas as formas de comunicação. Assim sendo, ele propõe quatro parâmetros para os sistemas de regras que são subjacentes ao comportamento comunicativo: 1) ser formalmente possível; 2) ser viável; 3) ser apropriado ao contexto em que é usado e avaliado; 4) ser, de fato, realizado e, ao sê-lo, obter um resultado. Incluídas nesse conceito de competência estão tanto a competência tácita quanto a habilidade de usá-la, como também fatores não-cognitivos, tais como motivação, atitude e competência interacional geral.

Bortoni-Ricardo (2005) amplia o conceito de viabilidade apresentado por Hymes por considerá-lo restrito à noção chomskiana de aceitabilidade, relacionada aos fenômenos ligados ao desempenho, tais como limitação de memória, recursos perceptuais etc. Para ela, é mister que o conceito de viabilidade inclua também todos os recursos lingüísticos à disposição dos falantes: “Se um falante não tiver acesso a recursos lingüísticos necessários para a implementação de um certo ato da fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62). Ela utiliza o termo estresse ou tensão comunicativa para referir-se a um agregado de condições que favorecem ou dificultam o uso da língua e apresenta as condições que influenciam a viabilidade lingüística: 1) apoio contextual; 2) complexidade cognitiva; 3) familiaridade com as rotinas comunicativas.

O lingüista britânico M.A.K Halliday (1970) contribuiu para o aperfeiçoamento da teoria da competência comunicativa ao argumentar que somente analisando a língua em uso, ou o contexto da situação, é que podemos entender as funções de determinada estrutura gramatical. A função refere-se a como a língua é usada, ao objetivo de um enunciado, e não à forma gramatical desse enunciado; uma função lingüística descreve o que é dito em vez de como é dito.

No âmbito da lingüística aplicada, especificamente falando-se de ensino de línguas, o construto competência comunicativa proposto por Hymes já foi operacionalizado por vários lingüistas, dentre eles Canale e Swain (1980), que estabeleceram quatro componentes para a competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. Já o lingüista Bachman (1990) considerou a competência comunicativa constituída de dois principais componentes: competência organizacional (gramatical e textual) e competência pragmática (sociolingüística e funcional). Mais tarde, Bachman e Palmer (1996) optaram por substituir o termo “competência” pelo termo “conhecimento”. O conhecimento gramatical consiste no conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia; o conhecimento textual é o conhecimento das convenções que unem enunciados para formar um texto; o conhecimento funcional permite ao falante interpretar as relações entre os enunciados, frases ou textos e as intenções dos usuários da língua; já o conhecimento sociolingüístico consiste na sensibilidade a, ou controle das convenções de uso da linguagem determinadas pelas características do contexto específico.

Além de questionar a definição de alguns dos componentes descritos acima, Johnson (2004) aponta para a necessidade de se acrescentar a competência interacional, que é a “teoria do conhecimento que os participantes trazem para a interação e realizam na mesma e que

inclui uma descrição de como esse conhecimento é adquirido” (YOUNG, 1999, p. 118). O princípio fundamental da competência interacional é que competência geral não existe; o que existe é somente a competência local, isto é, dependente do contexto, o que nos remete ao conceito de viabilidade proposto por Hymes (1972) e ampliado por Bortoni-Ricardo (2005).

Almeida Filho (2007) condensa as contribuições dos autores acima e de outros e propõe o seguinte modelo de competência comunicativa:

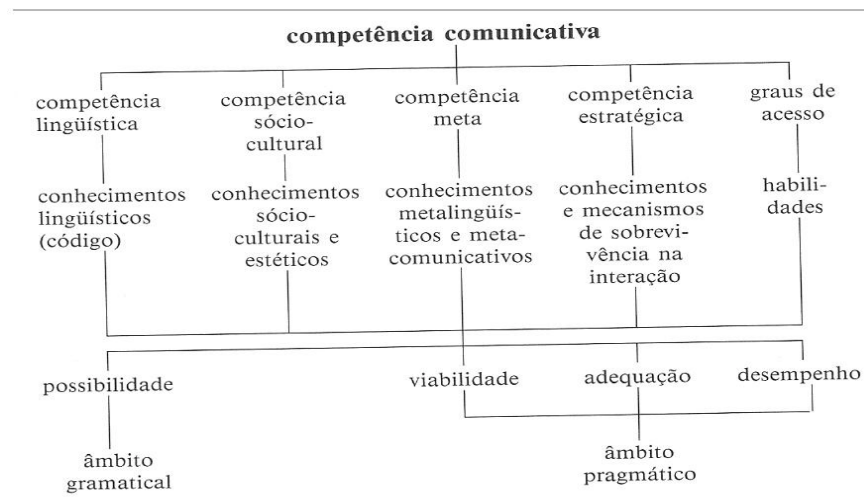


Figura 2.1- Modelo de competência comunicativa proposto por Almeida Filho (2007 [1993], p. 9)

No âmbito da discussão acerca do que vem a ser a competência comunicativa, é importante destacarmos as contribuições da sociolingüística, discutidas a seguir.

2.1.2. Sociolingüística

Segundo Marcuschi (2008, p.16),

as noções de *língua*, *texto*, *gênero*, *compreensão* e *sentido*, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da *visão sociointeracionista da língua*. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Aqui, a linguagem é vista como *um conjunto de atividades e uma forma de ação*. (grifos do autor)

A sociolingüística interacional é o estudo da construção lingüística e social da interação (SCHIFFRIN, 1996). Ela oferece um quadro de referência para a análise do contexto social, incorporando o próprio entendimento de contexto dos participantes na inferência de significado. Os principais precursores da sociolingüística interacional, segundo Schiffrin (1996), são Erving Goffman (1967) e John Gumperz (1982; 1985). Schiffrin

(ibidem) discute as principais contribuições dos dois sociolinguistas para a sociolinguística educacional, que serão resumidas a seguir.

Goffman (1967) aplicou as idéias de vários teóricos clássicos da sociologia, entre eles Emile Durkheim e Georg Simmel, ao estudo da interação face a face, com o objetivo de localizar a relação entre o “eu” (nosso senso de quem somos, tanto pessoalmente quanto socialmente) e a sociedade, em um nível micro de análise, isto é, nas nossas interações do dia a dia. O que somos é um produto não só dos processos sociais que ocorrem em nível das instituições sociais, como também dos processos sociais que são subjacentes às situações, ocasiões, encontros e rituais cotidianos. Nossos comportamentos e interações diários são fundamentais na criação e na manutenção dos papéis que desempenhamos, das nossas identidades sociais. As nossas identidades também ajudam a manter a ordem social e a estabilidade, contribuindo, portanto, para dar às instituições sociais seus significados e estruturas fundamentais. A sociolinguística educacional se ocupa, entre outros aspectos, de estudar as relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e alunos e entre os próprios alunos, focalizando como a comunicação verbal e não verbal constitui essa relação (SCHIFFRIN, 1996).

Para Goffman (1967), a noção da “face” é a única forma de ver o “eu” como uma construção social. Trata-se do valor social positivo que a pessoa efetivamente reivindica para si por meio da linha que os outros subentendem que ela assume durante um contato específico. A “face” não está localizada na psique humana, mas está localizada de forma difusa no fluir dos eventos no encontro e se torna evidente somente quando esses eventos são lidos e interpretados pelas aprovações expressas neles.

Os rituais interpessoais contribuem para a manutenção da face. Existem dois tipos de rituais: rituais de apresentação – em que o indivíduo atesta especificamente aos interlocutores a forma como os vê - e rituais de evitação – formas de deferência que levam o ator a se manter distante do receptor.

A forma como usamos a linguagem busca equilibrar um ou os dois aspectos da face. O uso de atos de fala indiretos, por exemplo, é comum quando queremos pedir que alguém faça algo por nós, mas queremos manter nossa face positiva.

Os recursos materiais e simbólicos presentes nos ambientes sociais também ajudam na manutenção da face, como a forma em que as escolas são organizadas, a disposição dos móveis na sala de aula, bem como normas de vestuário e comportamento. O arranjo dos assentos em sala de aula, por exemplo, já demonstra quais são os esquemas de participação favorecidos naquele ambiente. Um arranjo menos convencional demonstra a valorização da

interação entre alunos e da definição menos rígida de papéis entre professor e alunos.

A interação social é fundamental não só para manter nosso senso de ordem e estabilidade social como também para facilitar o significado lingüístico. Nós compartilhamos a responsabilidade de manter a face uns dos outros em rituais, por exemplo. Essa dependência interpessoal também pode ser aplicada à construção do significado durante as interações verbais. Nosso conhecimento a respeito do que fazer com a linguagem e como e quando fazê-lo é, também, baseado no leva-e-traz da interação social cotidiana.

O conhecimento sobre a ordem interacional pode guiar a análise dos passos socialmente constituídos que ajudam a criar o senso de realidade em uma interação específica e uma série de expectativas com relação ao que se seguirá. Essas expectativas são semelhantes às pressuposições contextuais e, portanto, são fundamentais à forma pela qual inferências situacionais são feitas a partir das pistas de contextualização, definidas por Bortoni-Ricardo (2005) como marcadores contextuais, isto é, marcadores que “fornecem-nos informações sobre a maneira como o comportamento verbal e não-verbal deve ser produzido e interpretado” (p. 64). As análises de situações sociais, interações sociais, e papéis e status dos participantes fornecidas pela sociolingüística interacional contribuem para nossa compreensão das pressuposições contextuais que nos ajudam a usar pistas de contextualização para inferirmos de forma situacional o que os outros dizem, querem dizer e fazem.

Para Gumperz (1982), o significado, a estrutura e o uso da linguagem são socialmente e culturalmente relativos. Ele sugere que nosso comportamento verbal, bem como a estrutura do código lingüístico subjacente a esse comportamento, estão sujeitos a influências externas (sociais e culturais). Para entender essas influências, é necessário que se integre o que sabemos sobre gramática, cultura e convenções interacionais em uma teoria geral de comunicação verbal. O autor utiliza três conceitos fundamentais para o seu quadro de referências: pista de contextualização, pressuposição contextual e inferência situacional. As pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais (GUMPERZ, 1982). Mal-entendidos muitas vezes ocorrem em interações entre pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos ou sociais por não compartilharem das mesmas pressuposições contextuais. Esses mal-entendidos podem ter conseqüências sociais devastadoras, principalmente para membros de grupos minoritários, que podem ter seu acesso a recursos valiosos negado pela inabilidade daqueles em situação de poder e controle de utilizarem as pistas de contextualização dos interlocutores como base para inferir o significado pretendido. Gumperz (1985) reformula a competência comunicativa de Hymes no intuito de incluir o conhecimento de convenções lingüísticas e comunicativas

necessárias para a criação e sustentação da cooperação conversacional.

A conexão entre pistas de contextualização e face revela a importante interdependência entre o trabalho de Goffman e de Gumperz. O que a análise lingüística de Gumperz acrescenta à dissecação do eu feita por Goffman é o conhecimento de alguns dos recursos que demonstram mudanças no status do participante, para o qual ele atribui o termo *footing* (GUMPERZ, 1982), traduzido para o português como alinhamento (BORTONIRICARDO, 2005), e a visão de como a forma como uma fala é produzida permite a inferência situacional de um novo alinhamento participante.

Outro ponto de interdependência entre os dois pesquisadores é a análise do envolvimento. Não podemos entender uns aos outros se não pudermos atrair e sustentar a atenção uns dos outros. Ainda que a compreensão requeira o envolvimento, a manutenção do envolvimento também exige que se compartilhem conhecimento lingüístico e sociocultural. No âmbito educacional, portanto, a falta de envolvimento dos alunos em lições em salas de aula onde as culturas dos alunos são diferentes daquela do professor pode se dar devido à falta de conhecimento social e cultural compartilhado, o que pode prejudicar a aprendizagem. O não-entendimento do educador a respeito dos estilos diferentes de envolvimento em culturas diferentes pode levá-lo a fazer interpretações errôneas a respeito do comportamento dos alunos. Os rituais de envolvimento (Goffman) também são importantes para estudos de sala de aula. Em alguns contextos, levantar a mão é uma pista de contextualização de que o aluno deseja falar; em outros contextos, não se levanta a mão para falar. Estudos em salas de aula demonstram como esses rituais mudam entre meninos e meninas, por exemplo. Portanto, o enfoque de Goffman na interação social complementa o de Gumperz na comunicação verbal (SCHIFFRIN, 1996).

Como pretendemos analisar os processos de ensino-aprendizagem de redação segundo uma concepção de ensino-aprendizagem em que a interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos é de fundamental importância, faz-se necessária uma análise desses processos interativos em sala de aula e das pistas de contextualização fornecidas pelo professor para favorecer a interação e a aprendizagem.

2.1.3. Lingüística Textual

De acordo com van Dijk (1997), o discurso é uma forma de interação verbal que possui três dimensões: a) o uso da linguagem; b) a comunicação de crenças (cognição); c) e a interação em situações sociais. O autor esclarece que, embora o uso da linguagem não se

limite à oralidade, muitos analistas do discurso se dedicam especificamente ao estudo da linguagem falada (*talk*). No entanto, é importante que os textos escritos (*text*) também sejam incluídos no conceito de discurso, já que existem muitas semelhanças entre as formas com que as pessoas falam e escrevem quando usam a língua para comunicar suas idéias. Outro elemento importante no estudo do discurso é o contexto, isto é, as características da situação social ou do evento comunicativo que influenciam a fala ou o texto escrito. Portanto, van Dijk (ibidem) enfatiza que os estudos do discurso tratam de *text and talk in context* (texto e fala em contexto). Embora van Dijk refira-se a *text and talk*, como se fossem distintos, costuma-se chamar de texto o discurso encadeado tanto na forma oral quanto na forma escrita (BEAUGRANDE, 1997; HALLIDAY, 1970).

A Lingüística Textual surgiu em meados dos anos 60 e, assim como foi mostrado acima com relação à lingüística, passou por várias fases, que serão descritas a seguir, a partir da trajetória traçada por Koch (2006).

A primeira fase foi caracterizada por estudos voltados para os mecanismos interfrásicos que formam o sistema gramatical da língua e que garantem a duas ou mais seqüências o estatuto de texto. Os fenômenos estudados incluíam a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a ordem das palavras, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, aspectos prosódicos, entre outros. O texto era visto como a unidade lingüística mais alta, superior à sentença, o que levou lingüistas a se dedicarem à construção de gramáticas textuais e a postularem a existência de uma competência textual. Segundo Koch (ibidem), um dos pioneiros da Lingüística Textual que também contribuiu para a construção de gramáticas textuais foi Teun van Dijk, em 1972, para quem a gramática textual tem por objetivo especificar as estruturas profundas, as quais ele denominou macroestruturas textuais. Koch explica ainda que diversos autores trataram, nessa época, dos fenômenos semânticos ligados ao texto. Nessa fase, a coerência estudada pelos lingüistas limitava-se à coerência sintático-semântica.

Na segunda fase, denominada por Koch (ibidem) de virada pragmática, os textos deixaram de ser vistos como produtos acabados, que poderiam ser analisados sintática e semanticamente, e passaram a ser vistos como instrumentos por meio dos quais intenções comunicativas são realizadas, isto é, formas de ação verbal. Nesse sentido, o aspecto pragmático determina o sintático e o semântico, e a linguagem deixa de ser primariamente um sistema de signos, tornando-se um sistema de atividades ou de operações realizadas no intuito de alcançar um determinado fim comunicativo.

A década de 1980 foi palco da virada cognitiva, uma vez que o texto passou a ser

considerado resultado de processos mentais, segundo uma abordagem que enfoca os esquemas mentais para a formulação e interpretação de textos. Os interlocutores trazem para a situação comunicativa conhecimentos prévios e, portanto, expectativas com relação àquela situação. Há várias denominações para esses modelos cognitivos, entre elas *frames*, *scripts*, *cenários*, *esquemas*, *modelos mentais* e *modelos episódicos ou de situação*. São “estruturas complexas de conhecimentos que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais” (KOCH, 2006, p. 23).

Era inevitável, histórico-culturalmente falando, que a lingüística textual passasse da fase cognitivista para uma fase sociointeracionista, ou sociocognitivo-interacionista, como define Koch (2006). Modelos mentalistas que tratavam a cultura como mera subsidiária e dependente do conjunto de mentes que a compõem deram lugar a uma visão que incorporasse aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo. Muitos processos cognitivos acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. A cognição passa a ser vista como um fenômeno situado, o que nos remete ao argumento de Young (1999) de que a competência geral não existe; o que existe é a competência situada, dependente do contexto. Resumindo essa visão que orienta os estudos contemporâneos da Lingüística Textual:

As abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos). (KOCH, 2006, p. 32).

Beaugrande (1997) discute o conceito de textualidade, que vem a ser não somente um conjunto de unidades ou regras teóricas, mas uma conquista humana em estabelecer conexões em que eventos comunicativos ocorrem. As conexões entre formas lingüísticas, como palavras, formam a coesão, e aquelas entre os significados ou conceitos formam a coerência; a intencionalidade, como o próprio nome diz, refere-se às intenções do falante, ou do escritor, e aceitabilidade diz respeito ao que os ouvintes, ou leitores, se dedicam a fazer; a novidade do conteúdo relaciona-se à informatividade; a situacionalidade aplica-se às circunstâncias da interação; finalmente, intertextualidade trata das relações com outros textos, particularmente aqueles do mesmo tipo textual ou de um tipo textual parecido.

O texto não é mais visto como uma frase ampliada, ou uma sucessão coesa e coerente de enunciados. O texto é uma unidade teoricamente nova (MARCUSCHI, 2008). Para Bronckart (2006, p. 139), “os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos

/ lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico de uma determinada ação de linguagem”. Como é a ação geradora do texto que determina suas condições de abertura e fechamento, o texto não é, em si mesmo, uma unidade lingüística. Ele é, portanto, uma unidade comunicativa. Como esta pesquisa não está centrada fundamentalmente na Lingüística Textual, não entraremos em maiores detalhes com relação a todos os princípios de construção textual. No entanto, abordaremos três temas da Lingüística Textual que nos interessam aqui, especificamente, a fim de podermos definir claramente os construtos que serão utilizados posteriormente.

2.1.3.1 Coesão textual

A coesão é “a forma como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam (...) de modo a formar um tecido, uma unidade de nível superior à frase, que dela difere qualitativamente” (KOCH, 2006, p. 35). Os recursos coesivos são classificados hoje em dia em dois grandes grupos: a coesão remissiva e/ou referencial, que faz remissão a elementos anteriores, e a coesão seqüencial, a qual garante a continuidade do texto. A coesão referencial pode ser realizada por elementos de ordem gramatical, como os pronomes, os numerais, o artigo definido e alguns advérbios locativos. Ela pode também ser realizada por elementos de ordem lexical, como a repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e formas nominais. A coesão seqüencial “diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (...), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2006, p. 39). Ela pode ser realizada por meio de diversos recursos de seqüenciação existentes na língua e também pela progressão tópica. Entre os recursos de seqüenciação podemos citar o uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical e o encadeamento de enunciados, o qual pode se dar por justaposição ou por conexão (KOCH, 2006).

2.1.3.2. Coerência textual

A coerência era tradicionalmente vista como o modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos, ou, segundo van Dijk, “como os sentidos das sentenças – isto é, das proposições – em um discurso sustentam uns aos outros” (1997, p. 9). Essas relações de coerência poderiam ser estudadas com relação a sentenças que se sucedem imediatamente – análise de nível micro – ou com relação ao

sentido do discurso como um todo – análise de nível macro. Em ambos os casos, o objetivo era explicar o que dá sentido aos discursos, ou aos textos, e de que forma um discurso, ou um texto, é diferente de um conjunto arbitrário de sentenças.

Hoje, a coerência é vista como uma construção situada dos interlocutores, não somente a partir dos elementos do texto em si (KOCH, 2006). Nos primeiros momentos da *Linguística Textual*, os conceitos de coerência de coesão praticamente se confundiam. Hoje reconhecemos que a coerência não se encontra no texto; ela constrói-se a partir do texto, na interação. Reconhecemos, também, que a coerência pode ser analisada sob uma perspectiva pragmática, relacionada com os atos e macroatos da fala (KOCH, 2006).

2.1.3.3. Gênero Textual

Mikhail Bakhtin conceitua os gêneros textuais da seguinte forma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) O enunciado reflete a condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo (1953, p. 179).

Essas formas-padrão são os gêneros, que são constituídos em um processo histórico-cultural. Bakhtin salienta que há gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles presentes em situações comunicativas cotidianas, enquanto que os secundários estão presentes em outras esferas públicas e mais complexas de interação social, geralmente mediadas pela escrita.

Congruente com a proposta Bakhtiniana é a conceituação de gêneros dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio de gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.

A noção do gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21 e 22)

Swales (1990, p. 58) também contribui para o entendimento de gêneros com sua definição, com a tradução livre a seguir:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham do mesmo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva afim, e, portanto constituem a lógica do gênero. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influi na e limita a escolha de conteúdo e estilo. Propósito comunicativo é um critério privilegiado e também um critério que opera para manter o escopo do gênero, da forma em que é concebido aqui, estreitamente focado em uma ação retórica comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas são atendidas, o exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva afim.

O estudo de Swales é voltado para a análise do discurso acadêmico, tanto oral quanto escrito. O autor propõe que o gênero seja o núcleo do ensino de inglês para fins acadêmicos.

Bazerman (2006) apresenta uma visão de gênero que, segundo ele, “vai além do gênero como construto formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros” (p. 10). O autor define gêneros da seguinte forma (BAZERMAN, 2006, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Para Bronckart (2006), os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística. O produtor de um novo texto se depara com uma situação de ação de linguagem, desenvolvendo um duplo processo. Um deles é a escolha ou adoção de um modelo de gênero que lhe parece o mais adequado à situação de ação. O outro processo é o de adaptação desse modelo escolhido, em função das particularidades da situação. Como resultado surge um novo texto empírico, que apresentará

tanto os traços do gênero escolhido, como os do processo de adaptação.

Faz-se necessário estabelecer a distinção entre gênero e tipo textual. O tipo “se caracteriza por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes” (TRAVAGLIA, 2004, p. 123). São exemplos de tipos: narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, injuntivo, entre outros. Já o gênero,

(...) se caracteriza por exercer uma função social específica de natureza comunicativa. São exemplos de gêneros romances, novela, conto, fábula, apólogo, parábola, mito, lenda, caso, biografia, piada, notícia, certidão, atestado, mandado, procuração, artigo, tese, dissertação, resenha, tragédia, comédia, drama, farsa, auto, esquete, edital, convite, prece, oratório, didático, contrato, correspondência (TRAVAGLIA, op cit, p. 123-124).

O ensino de gêneros textuais será abordado na seção que trata do ensino de produção textual.

2.2. PSICOLOGIA

2.2.1. Aprendizagem e desenvolvimento

Compatível com a teoria de linguagem descrita acima é a abordagem de aprendizagem a partir da qual discutiremos o ensino de redação – a abordagem histórico-cultural. Essa abordagem desenvolvida na psicologia soviética rompeu com uma visão centrada no indivíduo, destacando o lugar do social com relação à formação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos (GONZÁLEZ-REY, 2004). Vygotsky é o principal representante da teoria histórico-cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou do psiquismo humano, teoria que enfatiza o caráter constitutivo da criança na cultura. Segundo essa teoria, o homem só se torna homem e desenvolve suas funções psicológicas superiores na cultura tendo esse desenvolvimento se dado ao longo da história do gênero humano – por isso a denominação histórico-cultural. São as leis culturais que governam o desenvolvimento do homem, não as leis biológicas:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas em formas naturais de pensamento e fala. (VYGOTSKY, 1993, p. 44)

Para Vygotsky (1983), para se estudar o homem, há que se estudar exatamente o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores, que abarcam dois grupos de fenômenos: os processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, que são a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho; e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas a, mas que englobam a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, entre outros. Todas as funções psicológicas superiores são processos mediados, sendo os signos o meio básico para dominá-las e dirigi-las (VYGOTSKY, 1993). Da mesma forma, Bakhtin (1977, p. 49) argumenta que:

(...) o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo.

Vygotsky (1983) critica tanto a psicologia subjetiva quanto a psicologia objetiva, afirmando que não passam de psicologias dos processos elementares, pois se dedicam apenas ao estudo do desenvolvimento infantil na primeira idade. Ele dá o exemplo da linguagem, argumentando que, para a maioria dos pesquisadores, a história da evolução da linguagem é finalizada numa idade tenra, quando, na verdade, o que termina é o processo do estabelecimento dos hábitos articulatórios, o processo do domínio do aspecto externo, natural da linguagem. A criança deu apenas os primeiros passos para o desenvolvimento da linguagem como forma superior e complexa do comportamento. Em outras palavras, investigam-se as funções psíquicas básicas, elementares.

De fato, os livros de lingüística que abordam a aquisição da linguagem, tais como o de O'Grady, Dobrovolsky e Aronoff (1997), descrevem em detalhes o processo de aquisição por parte de crianças desde bebês até a idade em que consideram a aquisição “completa”, isto é, por volta dos seis anos de idade. Descrevem, por exemplo, como os bebês são capazes de distinguir qualquer som possível em línguas humanas e, aos poucos, vão perdendo essa capacidade, podendo, então, distinguir somente os sons que estão presentes em seu ambiente. Explicam como a linguagem já está presente quando os bebês balbuciam, quais os sons que são capazes de produzir primeiro, quais os sons que vêm em seguida, as primeiras palavras, as primeiras frases. Elucidam como a sintaxe vai se construindo durante as várias fases de aquisição, os conceitos que são adquiridos primeiro e quais elementos aparecem de forma mais tardia. Quando a criança chega à idade em que já é capaz de articular todos os sons da língua e construir frases completas, considera-se o processo de aquisição da linguagem

encerrado. O foco, então, se concentra nas funções psíquicas elementares, naturais, e não nas funções superiores. Os pesquisadores de aquisição da linguagem não estão interessados em saber como essa linguagem continua desenvolvendo-se à medida que a criança participa de interações e aprende operações cada vez mais complexas, nem como a linguagem continua desenvolvendo-se quando se aprendem conceitos científicos, por exemplo.

Para Vygotsky, a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. Ao deixarem de estudar o que acontece com a criança depois que o processo natural de aquisição da linguagem está encerrado, os pesquisadores deixam de investigar o desenvolvimento cultural dessas crianças. É interessante então traçar um paralelo entre a psicologia criticada por Vygotsky por não estudar as funções psíquicas superiores e os estudos de letramento conduzidos nos dias de hoje. A grande maioria das pesquisas acerca do letramento concentra-se na fase de alfabetização, quando as crianças aprendem o que é chamado de tecnologia da escrita. Após a aquisição da escrita, os estudos se tornam mais escassos. Embora essas contribuições sejam de grande relevância, para estudar-se exatamente o desenvolvimento dessa função psicológica superior que é o uso do signo escrito para comunicar sentidos e significados ao outro, tornam-se importantes, também, contribuições que enfoquem estágios mais avançados do letramento do que o estágio inicial e básico, que é o da alfabetização.

Outro aspecto importante da teoria de desenvolvimento de Vygotsky (1993) é como o pensamento se desenvolve na cultura. Ele critica o esquema behaviorista de desenvolvimento do pensamento, que aponta o movimento da fala oral para o sussurro e, finalmente, a fala interior. Questiona também a epistemologia genética de Piaget, a qual propõe que o desenvolvimento parte do pensamento autístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, por meio do pensamento e da fala egocêntricos. Vygotsky afirma que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Estudioso da linguagem, dentro da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (2006) salienta que a linguagem é o instrumento fundador e organizador dos processos de percepção, cognição, sentimentos e emoções, em suas dimensões especificamente humanas:

Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* a que elas estão associadas são o resultado da *seminotização de um psiquismo primário*, herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores). Conseqüentemente, nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma

como unidades de análise a *linguagem, as condutas ativas* (ou o “agir”) e o *pensamento consciente* (...) (BRONCKART, 2006, P. 122)

Outra grande crítica de Vygotsky à epistemologia construtivista de Piaget é o fato de ela considerar a aprendizagem como sucessora do desenvolvimento, isto é, só se pode aprender determinado conceito, por exemplo, quando o estágio de desenvolvimento do aprendiz o permite. Em outras palavras, o ensino deve orientar-se a partir do desenvolvimento já produzido, na etapa já superada.

Ainda outra proposta da relação aprendizagem-desenvolvimento criticada por Vygotsky (2000) é a de que aprendizado é desenvolvimento, como as teorias que se baseiam no conceito de reflexo, sendo o desenvolvimento visto como o domínio dos reflexos condicionados. Similar a essa concepção é aquela que reduz o processo de aprendizagem à formação de hábitos. Uma terceira posição teórica acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é a explicação de que, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. O desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado.

Contrariando essas três visões, Vygotsky contrapõe ao conceito de desenvolvimento efetivo o conceito de área de desenvolvimento potencial, que nos permite “determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY, 2001, p. 113). Segundo essa concepção, o desenvolvimento cognitivo depende das interações que a criança tem com as pessoas e os instrumentos que fazem parte do seu mundo; o conhecimento, as idéias, as atitudes e os valores da criança se desenvolvem por meio da interação com os outros:

(...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas na criança. (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

No âmbito do aprendizado da escrita, a adoção dessa teoria de aprendizagem implica um entendimento de que a habilidade de produzir textos se constrói não só individualmente, mas sim coletivamente. O papel do professor, dentro dessa perspectiva, torna-se importante. Segundo Vygotsky, na presença de um participante mais capaz, o novato é levado a elevar o seu nível de processamento estratégico para a solução de problemas ao nível do participante mais experiente. O espaço entre o nível de desenvolvimento de fato do aprendiz e o nível do

participante mais experiente chama-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O uso da linguagem na interação seria o mecanismo crítico para a mediação do desenvolvimento cognitivo. Como o foco do nosso estudo é aprendizagem da escrita, mais especificamente da produção de textos, cumpre ressaltar que Vygotsky afirma que o processo de aprender a escrever ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, originando uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. Em suma, para o psicólogo russo, a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. Assim sendo, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (*op cit*, p. 116).

Embora aborde o ensino da escrita na pré-escola, especificamente, os preceitos de Vygotsky (2000) para o ensino da escrita podem ser transferidos para o ensino da escrita e de redação em todas as etapas da Educação Básica. Ele apresenta três aspectos fundamentais para o ensino efetivo da escrita (VYGOTSKY, 2000, p. 155-156):

- O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança; a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessita.
- A escrita deve ter significado para as crianças; uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.
- É necessário que a escrita seja ensinada naturalmente, isto é, que o escrever seja “cultivado” em vez de “imposto”.

Essa visão do ensino da escrita é compatível com a teoria da escrita como um processo, que deve ser mediado pelo professor, por meio da provisão de andaimes, em suas várias etapas, conforme veremos mais adiante.

2.2.2. Teoria da subjetividade de González-Rey

O psicólogo González-Rey propõe uma teoria da subjetividade a partir do enfoque histórico-cultural de Vygotsky, como um avanço às próprias idéias do renomado psicólogo russo. Ele julga o conceito de interiorização que Vygotsky apresenta em alguns momentos de sua obra como um conceito mecanicista e afirma que a idéia de que o indivíduo é o reflexo do social supõe que tudo que ocorre em nível psicológico depende necessariamente de influências externas, fato que desconsidera a capacidade geradora da psique, a qual acaba se tornando um mero reflexo do externo em vez de ser uma produção própria, constituída de

elementos de sentido diferentes, alguns deles pertencentes à própria história do sujeito e outros advindos do contexto no qual atua. Para González-Rey (2004, p. 25), “o caráter social do psíquico não responde a um processo de interiorização, e sim de constituição, de configuração”. No entanto, González-Rey acaba por reconhecer, ao analisar o conjunto da obra de Vygotsky, a superação desse determinismo mecanicista e uma representação dialética da complexa relação entre a psique e o social. González-Rey trabalha com a categoria de sentido já proposta por Vygotsky na última etapa de seus escritos. Para Vygotsky, o sentido representa “uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência diante da expressão de uma palavra” (op cit, p. 48). No entanto, nada indica que esses sentidos só aconteçam diante do uso da palavra, necessariamente.

Para González-Rey, quando Vygotsky apresenta em *Pensamento e Linguagem* uma representação da psique humana “como um sistema complexo e integrado a partir de sua representação de sistemas de sentidos” (p. 51), ele já abre espaço para o desenvolvimento da teoria da subjetividade a partir de sua definição de sentido:

Nessa nova ordem a definição de sentido não se produz por qualquer influência externa ao sistema psíquico, e sim como resultado de um processo que tem lugar em um nível psíquico, dentro do qual toda influência externa atua através das possibilidades geradoras de sentido da subjetividade em seu momento atual. Essa definição da psique, com efeito, conduz a uma visão diferente sobre a ação do social sobre a psique, visão que rompe definitivamente com a dicotomia social/individualidade. (GONZÁLEZ-REY, 2004, p. 51)

González-Rey (1999) define a subjetividade como uma “organização de processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. Em outras palavras, é a maneira em que o psicológico humano se organiza de forma complexa, uma expressão de como o psicológico humano funciona. A subjetividade engloba a subjetividade individual e a subjetividade social, sendo que uma constitui e está constituída na outra. A subjetividade individual se manifesta por meio do sujeito e de sua personalidade. González-Rey (2003) rompe com a definição tradicional da personalidade na psicologia - um sistema intrapsíquico de unidades invariáveis - e propõe a definição da personalidade como “o sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto” (p. 241). A personalidade, para González-Rey, é a forma de organização da subjetividade individual. Ele apresenta o conceito de subjetividade social como “um sistema de sentidos subjetivos procedentes de diferentes zonas do social, que estão presentes em qualquer experiência social concreta” (p. 216). Assim sendo, a subjetividade individual se

produz nos diferentes espaços sociais constituídos historicamente, da mesma forma que ela também atua nesses diversos espaços sociais. Trata-se de um processo dialético que rompe com o determinismo do social no individual e com a noção de externalidade.

A ação do sujeito nos espaços sociais produz elementos de sentidos e significados dentro desses espaços, tornando-os elementos da subjetividade individual. O sujeito ativo, por meio do qual essa subjetividade individual se manifesta, produz novos significados e sentidos que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais, que produzem, por sua vez, novos elementos de sentidos nos espaços sociais nos quais ele atua. Assim sendo, a subjetividade social constitui a subjetividade individual e vice-versa, caracterizando uma relação de integração e ruptura, de constituído e constituinte.

Essa teoria da subjetividade resumida acima implica uma prática pedagógica que não negue a mente, como o fez o Behaviorismo, mas que também não enfatize o caráter operacional da mente, como o fez o cognitivismo. Há que se recuperar o sujeito que aprende, integrando a subjetividade como aspecto importante desse processo. Há também que se considerar que o sujeito aprende como sistema, que é constituído pelo intelecto, mas não se reduz somente a ele. Para que a aprendizagem seja significativa, ela precisa produzir um sentido subjetivo para o sujeito que aprende. Os sentidos subjetivos “são expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas” (GONZÁLEZ-REY, 2006, p. 35). As emoções que se apresentam em um determinado processo de aprendizagem não estão associadas apenas àquele processo, mas a outras experiências relacionadas a aprender, em outros tempos e espaços, que influenciarão esse processo concreto de aprendizagem. O sentido subjetivo só pode aparecer quando o ensino é personalizado e leva o sujeito a refletir e a exercer um papel ativo nesse processo de aprendizagem.

No nosso caso específico, o estudo do processo de aprendizagem de produção de textos escritos, as experiências que o sujeito já teve com a produção escrita, em outros espaços e outros momentos históricos, terão influências em sua aprendizagem. A representação social da escrita e da prática de redação que faz parte da subjetividade social dos diferentes espaços em que o estudante atua também exercerá influência sobre sua aprendizagem. No entanto, o que a teoria da subjetividade nega é que esses fatores exerçam uma influência *a priori*, ou determinista, nessa aprendizagem, pois o sujeito concreto, ativo, reflexivo pode mobilizar sentidos subjetivos individuais que favoreçam sua aprendizagem, apesar de todo o contexto externo e historicamente constituído se apresentar desfavorável a

essa aprendizagem.

González-Rey (2004- 1) aponta para a importância do outro no desenvolvimento e na aprendizagem, mas não um outro apenas instrumental, como ele afirma ser o lugar do outro na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, o qual, para o autor, não considera a qualidade do relacionamento afetivo do outro com a criança. Ele propõe o entendimento do outro como “espaço social complexo, momento de uma subjetividade social que se delimita como campo simbólico e de sentido” (p. 7). Esse outro deve produzir um sentido subjetivo para que seja uma figura significativa para o desenvolvimento, e não um objeto, uma coisa a ser emulada pelo sujeito, como os behavioristas veriam o outro. González-Rey aponta como um dos maiores méritos de Vygotsky a valorização das emoções e o seu esforço em mostrá-las como parte integrante da psique como produção social e cultural. O seu “outro”, portanto, é um outro portador e gerador de emoções.

A teoria da subjetividade de González-Rey tem potencial para dar conta da análise dos processos psicológicos envolvidos na aquisição de uma segunda língua, ou melhor, da subjetividade na aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira. Como ele mesmo aponta (GONZÁLEZ-REY, 2005-a), essa teoria tem valor heurístico na investigação psicológica em diversas áreas. Da mesma forma, parece-nos que tal teoria tem valor heurístico para a investigação do psicológico na aquisição de uma L2, uma vez que esse processo de aquisição mobiliza sentidos subjetivos que se constituem na subjetividade individual e na subjetividade social e que se movimentam na história do sujeito de acordo com as experiências de aprendizagens, formando configurações subjetivas. Deixando de lado as categorias típicas da psicologia tradicional, tais como personalidade e identidade, e lançando mão da teoria da subjetividade, que admite a complexidade do fenômeno de aquisição de uma L2, sem reducionismo, sem procurar separar as partes do todo e sem lançar mão da lógica indutivo-dedutivo-identitária, pode-se realizar um estudo qualitativo e interpretativo da subjetividade na aquisição de uma L2 e, em particular, da subjetividade na aprendizagem de redação em L2.

Portanto, o que nos interessa é saber qual o sentido subjetivo da aprendizagem de produção textual em língua materna e em língua inglesa para os nossos sujeitos. Interessa-nos saber, também, quais os elementos da subjetividade social da escola regular do sujeito que favorecem essa aprendizagem e quais são aqueles que a desfavorecem. É relevante, por fim, averiguar o papel do outro nesse processo de aprendizagem de redação.

2.3. O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Olson (2008) inicia sua viagem pela história da escola e da escrita na escola afirmando que a escola é o exemplo perfeito de uma instituição letrada, não somente em virtude de seu virtual monopólio sobre o ensino das habilidades de ler e escrever, como também porque é organizada por meio de documentos escritos – leis, diretrizes, currículos, textos e testes. Antes da era industrial, em muitos contextos sociais, a escola era restrita a uma pequena porcentagem da população e utilizava métodos tutoriais e, portanto, mais orais de ensino e aferição da aprendizagem. Ao tornar-se uma instituição voltada para a massa, a escola desenvolveu métodos para grupos grandes que deram uma nova ênfase à escrita como um meio conveniente de disseminação e controle, isto é, para acompanhar as atividades acadêmicas e o aprendizado de um grupo grande de estudantes. No entanto, o ensino de produção textual tal como é visto hoje surgiu muito mais tarde, conforme exposto a seguir.

2.3.1. O ensino de produção textual em língua materna: inglês e português

Antes de meados dos anos 1960, pouco tempo era dedicado ao ensino de redação em língua materna nos Estados Unidos. A maior parte do tempo em sala de aula era gasto após os estudantes terem produzido seus textos. Em outras palavras, ensinar a escrever significava corrigir redações. Os procedimentos seguidos em uma aula de produção de textos eram: 1) Ensinar princípios rígidos de retórica e organização de idéias; 2) Discutir, analisar e interpretar um texto escrito; 3) Exigir uma produção de texto baseado no texto lido e acompanhado de um esquema de organização de idéias, que deveria ser produzido antes do texto; 4) Ler, comentar e criticar o texto do aluno (KROLL, 1991, p. 246). O ensino era voltado para o produto final da escrita e era baseado na concepção de que textos são escritos de forma linear: o autor faz um esquema com as idéias a serem apresentadas, produz o texto baseado nesse esquema e, finalmente, o professor avalia a qualidade do texto. O mesmo pode ser dito acerca do ensino de redação no Brasil, quando ele de fato acontecia, pois historicamente o ensino da Língua Portuguesa no Brasil tem se concentrado no ensino de terminologia gramatical, um ensino sobre a língua, em vez do ensino da língua em si (GERALDI, 1991).

Segundo Grabe e Kaplan (1996), o primeiro estudo de relevância a focar o processo de produção escrita foi aquele realizado por Janet Emig em 1971 (EMIG, 1971). Em um estudo de caso, a pesquisadora analisou a escrita de oito alunos concluintes do ensino médio (*high school seniors*), aos quais foi solicitado que compusessem em voz alta para que fossem

gravados em fita de áudio. Emig também anotou suas observações dos sujeitos escrevendo, entrevistou cada um, e coletou dados documentais, tais como os rascunhos, notas e esquemas de planejamento dos alunos, bem como o produto final de seu processo de composição. Esse estudo foi considerado inovador à época devido às opções metodológicas adotadas, tais como a abordagem de estudo de caso, o uso de protocolos verbais e o estudo das pausas e dos tipos e números de revisões feitas pelos escritores.

Mais tarde, em 1981, Flower e Hayes (FLOWER & HAYES, 1981) realizaram um estudo semelhante, também com análise de protocolos verbais, em que questionaram a descrição tradicional do processo de produção de textos escritos como um processo linear, que segue uma hierarquia de habilidades compartimentadas. Sugeriram que a produção de textos escritos é um processo discursivo, um ato de descoberta. Os escritores não planejam tudo o que escreverão antes de iniciar o ato de escrever conforme o modelo tradicional de ensino supunha. Muitas idéias surgem durante o processo de produção do texto. Essa pesquisa levou ao desenvolvimento do modelo cognitivo do processo de produção de textos escritos, processo esse dividido em três componentes principais: o processador responsável pela composição do texto, o contexto da tarefa de composição de texto e a memória de longo alcance do escritor.

Quase que simultaneamente, Sommers (1980) realizou um estudo para identificar as características dos bons escritores e concluiu que estes eram mais favoráveis a processos recursivos do que a processos lineares. Essa fase se caracterizou como uma fase cognitivista, com o olhar primordial no sujeito cognitivo, conforme aponta Rojo (2005). A autora contrapõe o esquema de Flower e Hayes - um modelo que vê a produção de textos como “um conjunto (hierarquizado) de comportamentos regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória e ativados pelo ‘contexto’ (de tarefa)” (ibidem, p. 193) - ao modelo de Schneuwly (1998, apud ROJO, 2005), que apresenta “um deslocamento bastante relevante de foco, da cognição individual para a interação social” (ibidem, p. 194).

Podemos afirmar, portanto, três fases na história do ensino de produção textual: a fase estrutural e behaviorista, a fase cognitivista e a fase interacionista. Não queremos sugerir, no entanto, que o aparecimento de uma nova fase significou o desaparecimento da fase anterior. Essas três tendências coexistem ainda nos dias de hoje. No entanto, nas três últimas décadas, estudos sobre a aquisição da escrita e de produção textual têm se pautado primordialmente na abordagem cognitiva ou na abordagem sócio-construtivista. A abordagem cognitiva enfatiza o caráter solitário, autônomo, da escrita, enquanto que a abordagem sócio-construtivista encara

as dimensões sociais e culturais da escrita como diretamente relacionadas a outras práticas de letramento que ocorrem em sala de aula (BOSCOLO, 2008).

Uma das autoras que mais influenciaram o ensino de redação em língua inglesa como língua materna no ensino básico foi Lucy McCormick Calkins, com o seu clássico *The Art of Teaching Writing* (1994). Nessa obra, a autora aborda a missão de transformar alunos em escritores, desde o jardim de infância até o ensino médio. Calkins é não só uma educadora e pesquisadora renomada nos EUA, como também uma verdadeira escritora que nos mostra que a arte de ensinar a escrever começa, exatamente, com a arte de ver beleza nas coisas mais triviais da vida e ver beleza nos textos mais rudimentares que os aprendizes produzem. Seu enfoque ao longo de sua densa obra é sempre o de valorizar o que o aluno já sabe para, em seguida, partir para a estimulação da descoberta, jamais para a pura transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Tal enfoque é congruente com a perspectiva construtivista da aprendizagem que Calkins adota, bem como com o paradigma denominado nos EUA de *whole language*:

A whole language tem sua origem em um conjunto de princípios teóricos, com raízes basicamente psicolinguísticas, sobre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino, que se difundiu nos Estados Unidos nos anos de 1970 sob a liderança de Kenneth Goodman, tendo se concretizado em proposta pedagógica. (SOARES, 2004, p. 10)

Calkins propõe o ensino de redação segundo o formato de oficinas de produção de textos que estimulam o ato de escrever como um ato de descoberta, um processo recursivo, sendo o papel do professor aquele de facilitador dessa aprendizagem. Ela tira o foco do ensino da escrita do uso de exercícios mecânicos voltados para a gramática e pontuação e o desloca para o uso da escrita como o ato de comunicar algo que se tem a dizer. Portanto, o foco principal passa a ser o processo de aprimoramento do conteúdo e não apenas o produto final ou tampouco a forma. Isso não significa que a autora seja contra qualquer prática pedagógica focada na forma. O que a autora contesta é o ensino sobre a linguagem, ensino de terminologia gramatical, ou a supervalorização da gramática nos textos em detrimento de outros aspectos importantes. Calkins mostra como o professor pode ajudar o aluno a editar seu próprio texto desde a primeira série por meio de listas de verificações (checklists), por exemplo. Como a ortografia é uma preocupação central nos EUA devido à não correspondência letra-fonema em inglês, a autora lista formas não-mecanicistas de se focar a ortografia⁴.

⁴ Stubbs (1980) explica que o sistema ortográfico da língua inglesa não se baseia em um único princípio, como, por exemplo, o princípio de correspondência som-letra. Trata-se de um sistema misto, baseado em vários

Nesse seu clássico, Calkins versa sobre como devem ser estruturadas as oficinas de redação nas diferentes etapas da Educação Básica, sendo que os elementos principais dessa estrutura devem estar presentes em qualquer série, seja no início do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Em primeiro lugar, o ambiente das oficinas deve ser previsível, com etapas relativamente fixas, de forma que se estabeleça uma rotina de trabalhos que compreenda as seguintes etapas: mini-lições, tempo escrevendo e em conferências com colegas e professor, sessões de compartilhamento e celebrações de publicação. As mini-lições são momentos importantes na oficina de aprendizagem em que o professor deve abordar assuntos, sugestões ou dúvidas que dizem respeito à turma em geral. Por exemplo, o momento da mini-lição pode ser usado para fornecer os andaimes necessários para as conferências entre alunos, ou para apresentar estratégias de revisão. Podem também focar as características de um bom texto, ou talvez as diferentes formas de se escrever uma introdução. O importante, no entanto, é que o professor não transforme a mini-lição em uma maxi-lição e desvirtue todo o processo construtivo e centrado no aluno subjacente à abordagem de se ensinar redação por meio de oficinas.

A autora também ensina o professor a conduzir conferências com alunos sobre os textos escritos de forma que ele possa levar o aluno à descoberta, em vez de ser prescritivo. Ela ressalta a importância do professor controlar seu ímpeto natural de opinar demais sobre os textos e transformá-los em seus próprios textos, com sua própria voz, em vez das vozes dos alunos. É fundamental que o professor também ajude o aluno a estabelecer a conexão entre a leitura e a escrita ao sugerir, por exemplo, um autor que utilize uma determinada técnica que o aluno está tentando dominar.

Calkins discute como essas etapas devem ser conduzidas nas diversas séries. Como o enfoque do nosso trabalho é o final do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, resumimos aqui as recomendações de Calkins para essa etapa, correspondente ao *High School*⁵ americano.

Adolescentes têm necessidade de entender suas vidas, formar sua identidade, e uma das melhores formas de se alcançar esse objetivo é por meio da escrita. No entanto, Calkins

princípios organizacionais diferentes que estão sempre inevitavelmente em conflito. A complexidade desse sistema se dá devido aos diferentes sub-grupos de regras, que tendem a ser relativamente consistentes, mas que não são obviamente relacionadas. O sistema ortográfico da língua inglesa está relacionado a fonemas e morfemas, mas ignora alternâncias morfo-fonêmicas previsíveis, como é o caso dos plurais e do -ed como marcador de passado.

⁵ O *High School* americano engloba desde a sétima até a décima segunda série, dividindo-se, em alguns estados, em *Junior High School* e *Senior High School*. Em outros estados, há a *Middle School* no lugar do *Junior High School*.

mostra que grande parte dos professores que se propõe a fazer oficinas de redação no ensino médio acaba desistindo após algumas semanas, achando que essa metodologia não funciona com adolescentes. Ela insiste que o professor não pode abandonar a prática de envolver os alunos no processo de planejamento, escrita e revisão de textos, da mesma forma que nenhum professor abandona o ensino de Shakespeare só porque os alunos o acham chato. O que o professor precisa fazer é adaptar as oficinas de redação às normas da escola secundária e torná-las viáveis nesse contexto em que o número de alunos por sala é maior. O primordial nessa fase é trazer os interesses dos alunos para a sala de aula.

Outra reflexão de Calkins importante para o nosso trabalho é que a escrita pode transformar alunos passivos em alunos ativos e envolvidos no seu processo de aprendizagem e que a escrita é uma forma de dar sentido ao mundo, uma forma de construção e investigação de hipóteses, um palco para reflexões. Assim sendo, o “escrever para aprender” (writing to learn) precisa estar mais presente em todas as disciplinas. Escrever para aprender não significa fazer exercícios escritos, mas sim escrever para organizar o pensamento, compor idéias, escrever como um andaime para novas idéias, não como uma forma de responder a perguntas pré-definidas e com respostas corretas.

A conexão entre a casa e a escola também se torna preponderante para um trabalho de letramento bem sucedido. Muitas vezes os professores se perguntam se o trabalho que é feito hoje vai se perpetuar ao longo da vida de seus alunos, isto é, se eles se tornarão leitores e escritores por toda a vida. Calkins aconselha que se pense não só na importância da leitura e da escrita por toda a vida do aluno, de forma vertical, como também na horizontalidade da leitura e da escrita, na importância da leitura e da escrita ao longo de cada dia, não somente na escola. Daí vem a necessidade de se aliar o trabalho da escola ao que é feito em casa. Em uma pesquisa com pais de alunos de Middle School (o equivalente mais ou menos ao quarto ciclo do ensino fundamental), Calkins percebeu o quanto havia sido fácil para eles estimular a leitura e a escrita quando seus filhos eram pequenos, mas eles não sabiam mais fazê-lo com seus filhos adolescentes. Eles mal sabiam de que seus filhos gostavam, o que colecionavam, sobre o que conversavam. Para Calkins, é importante que a atividade de escrever se torne uma atividade socialmente relevante também em casa, congruente com as necessidades reais da família e dos alunos.

Essas reflexões de Calkins nos remetem não só ao pensamento de Vygotsky acerca do ensino da escrita, descrito anteriormente, como também à teoria da subjetividade de González-Rey (1999, 2003, 2004, 2005) e sua repercussão para a organização do trabalho pedagógico. A concepção de Calkins traz o sujeito para o centro do processo de ensino-

aprendizagem e enfatiza a necessidade de se estimular sua participação ativa e a reflexão. A escrita, para Calkins, embora ela não use, obviamente, essa terminologia, só será desenvolvida efetivamente se ela tiver um sentido subjetivo para o aprendiz, sentido esse constituído pela sua subjetividade individual e pela subjetividade social não somente da sala de aula, como também dos outros espaços sociais onde o aluno atua, a sua casa sendo um dos mais importantes. O professor que atua da forma que Calkins propõe torna-se um outro portador e gerador de emoções, portanto um outro significativo, segundo as idéias de González-Rey apresentadas anteriormente.

É nessa mesma tônica que Leal (2005) conclama os educadores brasileiros a redimensionar o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito na escola de forma a dar lugar à interlocução: “(...) o que aqui preconizamos é um modo de se relacionar com o texto que, por sua vez, é um modo de se relacionar com as pessoas e, conseqüentemente, com a própria existência” (p. 54). A autora afirma que determinadas práticas pedagógicas invertem essa lógica. Em vez de a produção do aluno ser lida, ela é apenas corrigida. Essa lógica elimina a atitude responsiva ativa. O aluno sabe que não pode esperar uma resposta efetiva ao que produziu. Quando muito, a resposta é direcionada a problemas lingüísticos:

O que precisamos deixar claro é que o ‘querer dizer’ do aluno não pode ser suplantado pelos ‘quereres’ escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz da sua condição de sujeito que produz textos, inserindo-o muito mais na condição de um sujeito que produz uma ‘língua’ (LEAL 2005, p. 64).

É claro que nem Leal nem nós preconizamos aqui a total exclusão da correção de erros gramaticais, ortográficos e estruturais. Mas não precisamos nos polarizar entre o “tudo” e o “nada”. Cabe ao professor buscar esse equilíbrio na sua recepção interativa dos textos produzidos pelos alunos, de modo que o que o aluno tem a dizer tenha, pelo menos, a mesma importância da forma como ele o disse. O professor precisa ser um mediador capaz de estabelecer diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos, o que nos remete ao “outro significativo” ao qual González-Rey se refere, conforme discutido anteriormente.

É exatamente o papel do professor que João Wanderley Geraldi discute em *Portos de Passagem* (1991), no qual o autor discorre acerca do papel de “capataz” a que grande parte dos professores é relegada, com suas cargas de trabalho exaustivas e a expectativa de que se tornem meros seguidores da “parafernália” didática adotada pelas escolas atualmente:

Em face ao desenvolvimento tecnologicado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o tempo de exercício

e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (GERALDI, 2003 [1991], p. 94).

Logo em seguida, o autor explica como o novo papel do texto no ensino da Língua Portuguesa tem o potencial de dar uma nova dimensão ao trabalho do professor. O texto hoje é visto como uma produção de sentidos que está condicionada não só às condições histórico-culturais de seu produtor como também às mesmas condições de seus leitores, sendo inevitável a existência de espaços em branco. Assim sendo, “considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, seu professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia” (GERALDI, 2003 [1991], p. 112). A sala de aula torna-se um lugar de produção de sentidos, o que não está no manual do professor. O foco passa a ser a interação, a interlocução, a reflexão: “Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto” (ibidem, p. 112).

Geraldi junta sua voz às vozes de Rui Barbosa e Celso Luft, entre outros, para mostrar o quão antiga é a crítica aos métodos e programas de ensino da língua materna, que enfocam o saber sobre a língua em vez do saber a língua. Geraldi propõe que o ensino da língua materna seja voltado não somente para a leitura de textos, sendo a leitura vista como uma produção de sentidos, como também, e primordialmente, para a produção de textos. Para ele, a produção de textos tanto orais quanto escritos deve ser o ponto de partida e também de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua. O enfoque passa a ser no sujeito produtor de discursos. O autor salienta que, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003 [1991], p. 137)

Geraldi critica as tarefas de redação que prescrevem o que tem que ser dito e como tem que ser dito, tarefas essas que ele denomina de trabalhos de redação, não de produção de textos. Para ele, os trabalhos de redação são aqueles em que os alunos devolvem à escola o que a escola diz. Já a produção de textos é aquela que atende aos quatro requisitos citados acima, sendo a melhor forma de concretizá-la o trabalho com projetos de produção de textos

com destinação a leitores reais e possíveis.

A proposta pedagógica para leitura de produção de textos de Geraldi aproxima-se da proposta de Calkins discutida acima, sendo coerente com a idéia do sentido subjetivo de González-Rey. A produção de texto a que Geraldi se refere é aquela que mobiliza as configurações subjetivas do sujeito e estabelece uma interlocução entre o aluno e o professor, que se torna um outro significativo para o aluno quando ele se interessa genuinamente pelo que o aluno tem a dizer, em vez de se interessar somente em como o aluno diz o que tem a dizer. Britto (1997) nos lembra que o caráter interlocutivo é próprio da linguagem, já que é a língua o meio primordial de interação entre os homens. Para Geraldi (1997), só há coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação quando o professor se torna interlocutor do aluno, agindo como seu parceiro, no sentido de interagir com ele da forma em que usamos a linguagem para interagir em situações autênticas, a saber, para concordar, discordar, acrescentar, questionar, perguntar etc.

Uma questão que tem causado muita polêmica ao longo dos anos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa como língua materna é o ensino da metalinguagem, da terminologia gramatical. Possenti (1997) argumenta que o domínio efetivo e ativo de uma língua prescinde do domínio da metalinguagem, uma vez que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Para ele, o papel da escola é ensinar o uso efetivo da língua padrão, o que é possível sem conhecer os termos técnicos utilizados para analisar a língua. Geraldi (1997) compartilha desse pensamento de Possenti e sugere que o trabalho da metalinguagem seja substituído pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção dos textos dos próprios alunos. Assim também sugere Calkins (1994), conforme já exposto anteriormente. Em outras palavras, se os estudantes passassem mais tempo produzindo textos e os reescrevendo de acordo com as orientações de seus professores, não seriam esses alunos melhores usuários da chamada “língua padrão”, ou, como prefere Bortoni-Ricardo (2004), o estilo monitorado?

Grannier (2006) já sugere uma abordagem alternativa ao ensino da língua portuguesa que permita ao aluno “(1) tornar-se um bom usuário da modalidade escrita; (2) ter informações sobre a linguagem, línguas em geral e sobre fatos externos da língua portuguesa; (3) saber refletir sobre fatos internos da língua portuguesa” (p. 76). Ela trabalha na perspectiva do foco-na-forma e da reflexão sobre a língua e propõe que a expressão escrita seja realizada de acordo com um modelo interativo, isto é, que seja usada para a comunicação entre, pelo menos, o aluno e o professor, sendo o papel do professor aquele de interlocutor, que dá o retorno comunicativo ao aluno. Ele deve, portanto, responder ao que foi escrito, demonstrando interesse, fazendo perguntas, solicitando detalhamento e refutando com

argumentos pertinentes, quando for o caso.

Grannier recomenda que o texto produzido para esse tipo de interlocução não seja usado como instrumento de avaliação, nem sequer seja corrigido pelo professor. Ela sugere outros tipos de atividades em que o foco é a forma, atividades indutivas que levam o aluno a perceber os aspectos lingüísticos que o professor deseja enfatizar. Com relação ao papel do professor como interlocutor do aluno, a pesquisadora está em consonância com o pensamento de Geraldi (1991). No entanto, Grannier já apresenta um posicionamento mais radical com relação à correção de textos escritos do que Geraldi, o qual sugere que os textos dos alunos sejam utilizados para auto-correção, em substituição ao ensino da metalinguagem. Grannier já dispensa a correção, dizendo que o papel do professor é garantir a participação efetiva dos alunos nas atividades de leitura, produção de textos e foco na forma / reflexão sobre a língua, sendo que a mente do aluno dará conta do resto, isto é, da aprendizagem.

Tal ponto de vista alinha-se à corrente nativista de aquisição de linguagem, da qual Chomsky é o principal proponente. Essa abordagem enfatiza a capacidade inata do ser humano de adquirir línguas e valoriza os mecanismos internos do aprendiz para dar conta dessa aquisição (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Adotamos aqui uma abordagem mais voltada para a teoria histórico-cultural de Vygotsky, para quem não é o desenvolvimento que leva à aprendizagem, mas sim a aprendizagem que leva ao desenvolvimento. Portanto, o papel do professor na condução da aprendizagem e até mesmo na correção de erros torna-se importante. No entanto, salientamos que essa correção de erros não pode se sobrepor ao papel do professor como interlocutor do aluno. O foco da produção de textos, segundo a nossa proposta, apoiada por vários autores, dentre eles Brown (2004), deve ser tanto o conteúdo quanto a forma, não somente um ou outro.

Ao fazer uma revisão sobre o estado da arte do ensino da escrita na escola primária, Boscolo (2008) aponta três dimensões que têm trazido uma nova perspectiva ao ensino da escrita e às pesquisas sobre esse ensino. A primeira é a continuidade do processo de aquisição da escrita, ou do letramento, nas experiências escolares e de vida das crianças. A segunda dimensão é a complexidade da escrita, que pode ser tão grande a ponto de exceder a capacidade de processamento de um escritor jovem e novato. Por isso, questiona-se a visão tradicional voltada para o produto da escrita, que é avaliado pela qualidade do texto escrito, e propõe-se uma visão voltada para o processo, enfatizando o desenvolvimento da competência textual e a aquisição de estratégias cognitivas e auto-reguladoras. A terceira dimensão diz respeito à escrita como uma atividade social, corroborando a visão de texto que os lingüistas textuais assumem atualmente.

Considerando-se os gêneros textuais como ações comunicativas (BRONCKART, 2006), portanto atividades sociais, torna-se fundamental que o ensino de produção textual seja pautado no gênero. Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que o domínio do gênero é o domínio da situação comunicativa e que é possível desenvolver esse domínio por meio do ensino-aprendizagem das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. Trata-se de uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, conseqüentemente, aos educandos. Para eles, a maestria textual exige a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, inspirados no trabalho dos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, entre os quais se destaca o próprio Schneuwly, assim como Bronckart, Dolz e Pasquier (KOCH, 2006), advogam o trabalho com os gêneros, salientando como um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa que o aluno possa ler e produzir textos de diversos gêneros. Trata-se de uma abordagem que objetiva introduzir os alunos aos muitos usos da escrita com propósitos outros que não somente os da escrita da escola (BAZERMAN, 2006).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem seqüências didáticas para ordenar o ensino de gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita, seguindo um caráter modular, em que são criadas situações reais, contextualizadas, visando reproduzir a situação concreta de produção textual. Sua proposta de seqüência pedagógica inclui, necessariamente: 1) a apresentação da situação de produção textual e de exemplares do gênero a ser realizado, que seria o gênero adequado para a situação apresentada; 2) a elaboração de um esboço inicial, que é o primeiro contato com o gênero e deverá ser revisado tantas vezes quantas forem necessárias; 3) o trabalho em módulos voltados para o tratamento dos problemas apresentados na primeira produção dos alunos, a observação e a análise de textos e o trabalho com a linguagem; 4) a produção do produto final. Em sua análise da seqüência pedagógica proposta pelos autores franceses, Marcuschi (2008, p. 218) afirma que “a atividade modular pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita”.

2.3.2. O ensino de redação em inglês como segunda língua ou língua estrangeira

O objetivo do ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira é desenvolver a competência comunicativa (HYMES, 1972) de seu falante. Em maior ou menor grau, o aluno de inglês como língua estrangeira tem como meta ser capaz de dominar não só as regras que

regem a formação da sentença, como também que lhe permitem saber o que falar (ou escrever) e como falar (ou escrever), dependendo do seu interlocutor e das circunstâncias, além de estratégias compensatórias características da língua-alvo.

Tendo em vista que o objetivo do ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira é desenvolver a competência comunicativa⁶, torna-se clara a necessidade de ensinar o aluno não só a compreender e produzir textos orais, bem como a compreender e produzir textos escritos. A expressão escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que, da mesma forma que, no ato da fala, é necessário que o falante use recursos comunicativos diversos, isto é, recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc. (BORTONI-RICARDO, 2004), no ato da escrita esses recursos também são necessários.

Além disso, estando nossos alunos inseridos numa cultura de letramento, é importante que o ensino de inglês seja uma extensão de seu letramento. Afinal, conforme exposto acima, como os suportes situacional e expressivo que permeiam a fala não estão presentes na escrita, a comunicação por escrito só se torna possível por meio de palavras e suas combinações, tornando-se, então, uma atividade mais complexa (VYGOTSKY, 1993)⁷. O aprendiz de uma língua só pode se considerar um comunicador efetivo naquela língua, portanto, se também puder engajar-se em eventos comunicativos complexos, o que justifica a necessidade de se desenvolver essa competência.

Widdowson (1978) destaca a inter-relação inevitável entre a leitura e a escrita. O aluno precisa aprender a compor no ato de escrever, compreender no ato de ler, bem como aprender técnicas de leitura ao escrever e técnicas de escrita ao ler. Dentro da abordagem comunicativa⁸, há um certo consenso acerca da necessidade de ensinar-se a produção de

⁶ Para desenvolver a competência comunicativa, propõe-se o ensino comunicativo. Almeida Filho (2007 [1993]) define o ensino comunicativo como “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades / tarefas de real interesse e /ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; ou: O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz” (p. 47-48)

⁷ Conforme explica Bortoni-Ricardo (2005), a escrita tende a ser menos repetitiva, ou redundante, e mais explícita do que a interação face a face. Há uma maior precisão lexical e um uso de recursos sintáticos mais complexos, que fazem com que a informação possa ser mais condensada. Se, por um lado, os recursos de envolvimento são mais escassos na escrita, por outro, os recursos de planejamento prévio estão mais disponíveis. A autora salienta que a tendência atual é de tratar as modalidades oral e escrita não como dicotômicas, mas sim distribuídas num *continuum*, onde as práticas sociais de oralidade e letramento são distribuídas em função de características tais como grau de dependência do contexto, grau de redundância, grau de explicitação, entre outros.

⁸ Em nossa discussão acerca do ensino de LE especificamente, utilizaremos a definição proposta por Almeida Filho (2005, p. 93), segundo o qual o construto abordagem é formado pelos seguintes elementos: “1) um

textos enfatizando o processo, e não somente o produto, proposta denominada na literatura especializada *Process Writing Approach* e preconizada em textos veiculados internacionalmente sobre o ensino da escrita (*teaching writing*) em livros de metodologia de ensino de inglês voltados para o professor de inglês em formação (SEOW, 2002; HADLEY, 2001; SOKOLIK, 2003; UR, 1996; SCRIVENER, 2005; BROWN, 2001).

Conforme explicado por Boscolo (2008), é mais adequado utilizar-se o termo abordagens⁹ – ou propostas – que enfatizam o processo, no plural (*process approaches*), do que abordagem, no singular, pois há uma grande variabilidade nos formatos de ensino da escrita com foco no processo, que se caracteriza pelo uso de estratégias de ensino que visam levar o aluno a organizar suas idéias antes de escrever e a revisar seus textos. Em sua versão original e “forte”, tal proposta apresenta as seguintes características: a) aulas expositivas são minimizadas e o trabalho em grupos pequenos é valorizado; b) aos alunos deve ser permitido escolher o tema da produção textual, para motivá-los a escrever; c) o professor não é um avaliador, mas sim um leitor que dá feedback aos alunos em conferências individuais; d) a dimensão social da escrita é enfatizada, pois os alunos trabalham em grupos e suas produções devem ser lidas pelos colegas. Tais preceitos são congruentes com aqueles apresentados por Calkins (1994).

Nos anos 1990, o *process approach* foi criticado por vários motivos, entre eles a rigidez da pré-escrita e da seqüência seguida para a reescrita, além do foco excessivo no autor em detrimento do leitor e do gênero textual, uma vez que tal proposta visa levar o aluno a expressar sua voz por meio da escrita em vez de aprender estruturas textuais. Autores como Cope e Kalantzis (1993) defendem o ensino explícito de gêneros textuais. Segundo Hyland (2003), as abordagens baseadas no gênero (*genre-based approaches*) tratam a escrita como respostas socialmente situadas a contextos e comunidades específicas e podem complementar o ensino da escrita como um processo (*process writing*).

Seguindo essa linha, as práticas de ensino da escrita em L2 foram definidas por

conceito de aluno aprendiz da língua como pessoa em processo de socialização humanizadora; 2) um conceito de língua estrangeira e linguagem humana; 3) um conceito de aprender língua outra que não L1; 4) um conceito de ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela; 5) um conceito de sala de aula de língua estrangeira (ou de representação do lugar de aprendê-la); 6) um conceito de papéis a desempenhar no processo seja como aluno seja como professor”.

⁹ O termo “approach” – abordagem – é utilizado na literatura em língua inglesa sobre o ensino de produção textual de uma forma distinta daquela mais restrita utilizada por Almeida Filho (op cit) para referir-se ao ensino de LE. Quando falamos de abordagem baseada no processo ou abordagem baseada no gênero, estamos nos referindo a propostas pedagógicas que são desenvolvidas em torno do processo de produção textual, ou do gênero textual.

Raimes (1998), em um artigo sobre o estado da arte da disciplina, de acordo com quatro focos principais: a forma, o autor, o conteúdo e o leitor. Embora essas propostas tenham surgido em diferentes momentos da história do ensino da escrita, elas ainda coexistem em diferentes contextos e são muitas vezes combinadas, embora haja sempre uma ênfase maior em um desses componentes do processo.

A proposta voltada para a forma é centrada no produto final e na maneira de ele evidenciar o domínio de regras gramaticais, semânticas e retóricas. A proposta voltada para o autor, também chamada de proposta cognitiva (GARCEZ, 1998; ROTTAWA, 2004), se atém ao processo e uso de estratégias cognitivas de produção de textos. Por isso, é chamada de proposta, ou abordagem, “processual”, que enfatiza uma pedagogia voltada para o planejamento e desenvolvimento de idéias e produção de múltiplos rascunhos de um texto, dando relevância ao caráter recursivo, não linear, da escrita. Apesar de ser definida por Canagarajah (2002) como a abordagem atualmente utilizada em quase todos os cursos de composição nos EUA, no Brasil ainda não é a abordagem dominante no ensino da escrita em língua materna (GARCEZ, 1998) e seu uso no ensino da escrita em L2 também é limitado.

As duas outras propostas são mais aplicáveis ao contexto de ensino da língua inglesa para fins acadêmicos. A abordagem voltada para o conteúdo liga a escrita ao conteúdo da área de estudo do aluno, buscando ensinar as convenções retóricas específicas da disciplina. Já a abordagem focada no leitor entende que a escrita é influenciada pelos valores, expectativas e convenções das comunidades de discurso que irão consumir o trabalho escrito do aluno. Busca, portanto, familiarizar os alunos com os estilos de pensamento e discurso típicos de sua comunidade acadêmica para que possam se comunicar como participantes ativos dessa comunidade.

Reid (2001) argumenta que, no início do terceiro milênio, o ensino da escrita se caracteriza por uma perspectiva mais equilibrada da teoria da composição e uma nova pedagogia começa a se desenvolver: abordagens centradas no professor dão lugar a abordagens centradas no aluno e a escrita acadêmica é vista como um ato social de comunicação; a maior parte dos escritores em L2 pratica processos para atingir produtos finais, estabelecendo-se então um equilíbrio entre processo e produto; os cursos enfatizam a comunidade da sala de aula e a participação do aluno na construção de sua escrita e da escrita do outro, por meio de atividades de revisão por pares, escolha de tópicos e critérios de avaliação e participação em projetos colaborativos; finalmente, há um enfoque no leitor e no propósito comunicativo da escrita, isto é, na interação autor-leitor. Essas concepções são consoantes com propostas pedagógicas para o ensino da escrita na língua materna,

principalmente no que diz respeito ao papel do outro, tanto o professor como os colegas, no processo de desenvolvimento da escrita: “Partindo-se do pressuposto de que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação se constituem seus elementos fundadores, compreende-se que o domínio da própria autonomia nesta área é também construído na interação social” (GARCEZ, 1998, p. 68).

Seguindo a mesma tendência do ensino de produção textual em L1, discutido na seção anterior, o papel do gênero discursivo está se tornando cada vez mais relevante no ensino de línguas estrangeiras em geral e da escrita especificamente (HAMMOND e DEREWIANKA, 2002). Portanto, é imprescindível que o currículo voltado para o desenvolvimento da escrita seja planejado a partir das necessidades dos alunos, buscando-se enfatizar os gêneros de discurso que eles usam ou terão que usar em seu uso comunicativo da língua inglesa no âmbito pessoal, acadêmico e profissional (REID, 2001).

Ferris e Hedgcock (2005, p. 8) denominam de pós-processo o paradigma atual para o ensino de produção textual. A base para esse paradigma pós-processo foi estabelecida pelos cognitivistas, que reconheceram que a escrita, como uma forma de letramento, é um processo inerentemente social e transacional que envolve a mediação entre o escritor e seu leitor. Como tal, a escrita representa um processo que deve ser empreendido tendo-se em mente a visão de mundo, o conhecimento prévio e as necessidades e interesses do leitor. Compreendendo seus leitores e antevendo suas expectativas, os escritores moldam seus textos de forma a atender a essas expectativas de forma efetiva. De acordo com essa visão construtivista social, o público-leitor e a comunidade discursiva determinam o conhecimento, a linguagem e a natureza tanto do discurso falado quanto do discurso escrito. Tal enfoque é congruente com a proposta da competência interacional descrita acima, de que a competência geral não existe; o que existe é somente a competência local, isto é, dependente do contexto.

Várias decisões são importantes para a organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da escrita. Os objetivos da aprendizagem e a ideologia dos organizadores do trabalho pedagógico são dois fatores de grande relevância. Quanto aos objetivos, é necessário definir aspectos tais como: Os alunos precisam passar em um exame formal que valoriza a escrita em uma determinada fórmula retórica e acuidade no uso da gramática? O principal objetivo é que o aluno demonstre domínio do uso da forma ou que o aluno experimente a língua, observe suas experiências e reações e gere e comunique idéias? Ou o objetivo é aumentar a autoconfiança do aluno como produtor de textos? Quanto à ideologia, é

imprescindível que se pergunte qual inglês¹⁰ e que tipos de escrita pretende-se ensinar, a que tipo de conteúdo os alunos estão expostos e o que esperamos que os nossos alunos possam fazer com o que aprendem, isto é, quais os papéis que nosso ensino está preparando-os para desempenhar na sociedade - o de reprodutores de conhecimento ou o de questionadores (RAIMES, 2002).

Várias controvérsias permeiam também as discussões a respeito do ensino da escrita. Uma delas diz respeito ao feedback que o aluno recebe no seu primeiro rascunho. Em primeiro lugar, quem deve fornecer esse feedback – somente os professores ou os colegas devem participar desse processo também? Que forma deve ter esse feedback, isto é, deve enfatizar o conteúdo, a forma ou ambos? Que tipos de textos devem ser trabalhados? Até que ponto os padrões retóricos¹¹ da língua alvo devem ser ensinados? (CASANAVE, 2004). Esses são alguns dos muitos questionamentos que ainda permeiam o ensino da escrita em língua inglesa como segunda língua e se tornam ainda mais controversos em um contexto de ensino da língua inglesa como língua estrangeira porque os aprendizes em idade escolar convivem com os dois tipos de letramento escolar – na sua língua materna e na língua inglesa. Entraremos em maiores detalhes acerca da revisão por pares, por ser uma etapa do processo do ensino da escrita que consideramos de primordial importância.

2.3.2.1. A revisão por pares

Conforme visto acima, uma das controvérsias a respeito do ensino de redação em

¹⁰ Referimo-nos à reflexão acerca do caráter localizado da competência comunicativa. Nesse sentido, torna-se impossível o ensino de uma “língua geral”, mas sim o ensino de modalidades da língua inglesa para diferentes fins e usos.

¹¹ A autora refere-se ao conceito de Retórica Contrastiva (*Contrastive Rhetoric*) proposto por Robert Kaplan em 1966 em um artigo intitulado “*Cultural thought patterns in intercultural communication*” e que se tornou um campo de estudo por si só. Segundo a proposta de Kaplan, as línguas mostram preferências diferentes por certos tipos de padrões de discurso; por exemplo, um texto expositivo em inglês tem um padrão retórico essencialmente linear, com um tópico claramente definido na introdução, um corpo (*body*) que explica todo o tópico, mas nada além dele, parágrafos encadeados e uma conclusão que diz ao leitor o que foi discutido. Não há espaço para digressões, mesmo que interessantes. Já línguas de origem românica, por exemplo, permitem a inserção de informações tangenciais no discurso (KAPLAN & OSTLER, 1982, apud SWALES, 1990). Casanave (2004) faz um apanhado das várias críticas às idéias de Kaplan: o pesquisador é acusado de etnocêntrico ao considerar a escrita em língua inglesa linear e a das outras línguas, não; suas análises são consideradas superficiais e baseadas em redações em inglês como segunda língua, quando, na verdade, ele teria que ter analisado textos nas várias línguas às quais ele se refere; suas concepções do falante nativo e do mito de grupos linguísticos e culturais claramente demarcados são consideradas errôneas; o fato de Kaplan ter estudado apenas textos escritos e se restringido a construções gramaticais específicas o levou a ignorar a intencionalidade pragmática dos autores; a proposta de Kaplan baseia-se na crença de que os supostos erros em produção escrita em língua inglesa como segunda língua (L2) advêm da interferência da língua nativa, o que resulta em um modelo estático de escrita em L2, no qual apenas background linguístico, educacional e cultural do escritor e do leitor é relevante, quando, na verdade, há outros fatores que devem ser analisados, tais como a variação dialetal do escritor e do leitor, a classe socioeconômica, conhecimento do assunto e experiências passadas de produção de textos.

segunda língua ou língua estrangeira reside na seguinte pergunta: devem-se envolver os alunos na revisão dos textos de seus colegas? Prática comum no ensino de redação em língua materna nos EUA, sua aplicabilidade ao ensino de inglês como segunda língua ainda é questionada. No entanto, há numerosos argumentos a favor dessa prática. White e Arndt (1990) julgam imperativo que o aluno adquira o hábito de considerar o que o autor precisa aprimorar em seu texto para fazê-lo o mais compreensível possível para o leitor. Desta forma, o aluno adquire a consciência da necessidade de se pensar no leitor, que não deve ser apenas o professor. Campbell (1998) acredita que os alunos são capazes de oferecer sugestões uns aos outros de uma forma que o professor jamais pensaria em fazer. Além disso, os alunos aprendem a linguagem e os usos de revisão de textos. Com isso, eles passam a ver problemas semelhantes em seu próprio texto, como também adotar idéias criativas a que são expostos por meio da leitura de textos dos colegas. Outra vantagem é que eles aprendem a aceitar críticas (GRABE & KAPLAN, 1996).

Componente fundamental da proposta de ensino de produção textual que enfoca o processo (*Process Writing Theory*), a prática de revisão por pares tem como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de aprendizagem, segundo a qual a aprendizagem ocorre primeiramente no plano social, para depois se tornar individual, sendo o signo, isto é, a linguagem, o instrumento de mediação dessa aprendizagem (VYGOTSKY, 1993). Segundo essa linha de raciocínio, o diálogo com o colega a respeito de sua escrita levará o aluno a, em um estágio posterior, dialogar consigo mesmo, tornando-se, pois, um revisor mais independente de seus próprios textos:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Vygotsky concebeu sua teoria para descrever o desenvolvimento da criança e suas relações com os adultos, mas Wood, Bruner e Ross (1976) conceberam o termo “andaime” (*scaffolding*) para descrever os suportes que ocorrem dentro da ZDP. Essa abordagem teórica do ensino da escrita é compatível com a teoria da escrita como um processo, que deve ser mediado pelo professor, por meio da provisão de andaimes, em suas várias etapas.

Liu e Hansen (2002) apontam ainda como referencial teórico para a prática de revisão por pares a teoria da aprendizagem colaborativa, um tipo de aprendizagem que enfatiza a comunicação entre pares. No âmbito de práticas pedagógicas em geral, a revisão por pares se

constitui em uma prática desejável devido à centralidade que o aluno adquire nesse processo:

O espaço social da sala de aula deve deixar de ser visto como o espaço coletivo de um sujeito “coletivo” e estático para dar espaço a uma representação que se defina, entre outras coisas, pela participação e pelo diálogo, não só professor-aluno, mas dos alunos entre si (GONZALEZ REY, 1999).

A revisão por pares é também uma forma de garantir que o escritor tenha um interlocutor além do professor. Para Bakhtin (1977), a palavra é exatamente o produto da interação do locutor e do ouvinte: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (ibidem, p. 113).

Para que a revisão por pares seja efetiva, especialmente no tocante a redações em língua estrangeira, a atividade tem que ser demonstrada, ensinada e controlada (KROLL, 1991). Grabe e Kaplan (1996) enumeram vários aspectos que precisam estar presentes para que a revisão por pares seja bem sucedida: os alunos precisam estar motivados para essa proposta, eles precisam ser bem preparados para desempenhar esse trabalho em pares ou em grupos, eles precisam ter sido instruídos sobre o tipo de linguagem que devem usar para que suas críticas e sugestões sejam construtivas, eles precisam ser assistidos em sua tarefa de revisão por pares e o feedback oferecido por eles tem que ser revisado pelo professor. A revisão por pares não deve ser vista como substituta da revisão feita pelo professor, mas sim como uma adição a ela (CAULK, 1994).

Em um estudo acerca do que acontece durante as revisões em pares e como elas afetam a revisão feita pelos alunos, Mendonça e Johnson (1994) concluíram que a revisão por pares leva os alunos a exercitarem o pensamento crítico e a desenvolverem a preocupação com o leitor, bem como os encoraja a negociar suas idéias. Os sujeitos de pesquisa levaram os comentários dos colegas em consideração quando revisaram seus textos e tiveram uma atitude positiva perante a revisão por pares.

A prática pedagógica de envolver os alunos na revisão dos textos uns dos outros contribui também para a abordagem de ensino da escrita voltada para a produção de diferentes gêneros textuais, uma vez que um dos elementos da revisão pode ser justamente a identificação da ação comunicativa do colega por meio daquele gênero específico. Em outras palavras, pode-se pedir que o revisor identifique características do gênero proposto, tornando, assim, ainda mais explícito o ensino das características de cada gênero. Por exemplo, no caso de uma carta formal, ao revisor caberia certificar-se de que o colega utilizou os enunciados de abertura e fechamento da carta adequados ao contexto comunicativo. No caso de uma notícia

jornalística, o revisor teria que identificar todas as informações importantes com relação à notícia no primeiro parágrafo, chamado de *lead*. Segundo Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 113), “o texto escrito pelo autor ou especialista, mas também por algum aluno, presta-se a uma análise aprofundada, à comparação, à crítica. Trata-se de um objeto estável”.

Para sua tese de doutorado, Figueiredo (2001) realizou um estudo de caso com dez alunos do quinto ano do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás, matriculados em uma disciplina voltada para o aprimoramento da competência em língua inglesa. Seu objetivo era analisar as negociações ocorridas durante a correção com os pares e a forma como essas negociações influenciam o processo de revisão de textos escritos em língua inglesa. Sua pesquisa mostrou que, por não terem o hábito de reescrever seus textos, os alunos realizaram revisões mais superficiais em seus textos, sugerindo que eles procuraram preservar o seu plano inicial de escrita. Além disso, os autores somente acataram as sugestões dos revisores quando julgaram-nas necessárias, o que também reforçou a tendência detectada de os autores procurarem resguardar a autoria de seus textos. Esse fato contrasta com o que geralmente ocorre com relação a sugestões dos professores, pois os alunos sentem-se obrigados a acatá-las. Figueiredo constatou também que os erros mais facilmente detectados pelos revisores foram os relativos à informação incorreta e os que tornavam a comunicação difícil. Outra importante constatação foi que todos os participantes consideraram a atividade de correção frutífera.

Com relação às implicações pedagógicas de seu estudo, o autor concluiu que: a) os alunos participaram do processo de correção ativamente e exercitaram sua capacidade de reflexão; b) os alunos passaram a prestar mais atenção ao que escrevem e também passaram a ficar mais críticos com relação aos seus textos e aos textos dos colegas; c) a atividade de correção com os pares influenciou a atitude dos alunos com relação à escrita, pois o acesso a outros textos e a oportunidade de corrigir os seus próprios possibilitaram aos alunos internalizar critérios para uma escrita bem-sucedida; d) a oportunidade de reescrever seus textos despertou nos alunos a consciência da necessidade de revisar textos; e) os alunos passaram a refletir sobre o processo da escrita, abandonando a idéia de que um texto é apenas um produto; f) os alunos tiveram também a oportunidade de praticar a língua oralmente e de refletir sobre ela.

A revisão por pares pode ser feita de forma mais aberta, permitindo aos alunos focar os aspectos que escolherem, ou pode ser realizada a partir de um formulário de orientação. Em sua tese, Figueiredo (2001) permitiu que os alunos dialogassem sobre os textos uns dos outros e sugerissem modificações, sem o uso de um formulário de orientação.

Se o professor deve ou não utilizar o formulário de orientação é uma questão ainda controversa, o que levou Figueiredo (2006) a realizar uma pesquisa entre seus alunos universitários, matriculados em disciplina de redação. O pesquisador promoveu quatro atividades de revisão por pares de quatro redações distintas, duas sem o uso do formulário e duas com seu uso. Constatou que o formulário permitiu que os alunos abordassem um leque maior de erros do que a correção em pares sem o formulário, que os limitou a discutirem erros de aspectos gramaticais e de vocabulário. Figueiredo constatou também que as crenças dos alunos a respeito da correção em pares modificaram-se ao longo do tempo. Anteriormente reticentes quanto à sua capacidade de perceber erros nos textos dos colegas, os alunos desenvolveram sua autoconfiança ao perceberem que eram, sim, capazes de apontar falhas nas redações dos colegas e ajudá-los a aprimorá-las. Conclui seu estudo afirmando que o formulário se constitui em um elemento a mais para auxiliar os alunos a descobrirem seu potencial como revisores textuais durante as interações colaborativas proporcionadas pela correção com os pares.

Por outro lado, em seu estudo sobre os modos de participação dos interlocutores em eventos de revisão por pares, Garcez (1998) optou por investigar modos de participação espontânea dos interlocutores, sem roteiro prévio. Isso se justifica pelo foco na análise sociointeracionista do discurso dos interlocutores e também pelo fato de a pesquisadora estar trabalhando com alunos de terceiro ano do ensino médio em turma de redação em língua materna. De fato, há autores que criticam propostas como a do formulário de revisão por ser condutista, pois o professor já apresenta para o aluno os elementos a serem considerados (ROCHA, 2005). Para Rocha, “o significado da revisão como estratégia constitutiva, que auxilia no processo de reflexão / reelaboração do texto, se constitui na interação do sujeito com o texto” (p. 83).

No entanto, adotamos aqui a perspectiva de que os alunos precisam, sim, ser primeiramente conduzidos para depois se tornarem revisores mais capazes. Vemos propostas muito soltas e sem direcionamento como práticas pedagógicas um tanto quanto espontaneistas, que partem do princípio de que o aluno vai aprender por si próprio, espontaneamente, por meio de suas interações com o texto, a ser produtor e revisor competente de textos. Essa crença contraria a teoria de desenvolvimento de Vygotsky, que preconiza, conforme vimos acima, que a aprendizagem promove o desenvolvimento.

É importante relacionar, também, essa metodologia de ensino de produção de textos, a qual enfoca o aspecto processual da produção, a reescrita e, principalmente, dá ênfase no papel do feedback tanto do professor quanto do colega, como uma metodologia congruente

com a proposta de avaliação formativa. Segundo Sadler (1989), para que o processo de avaliação formativa seja efetivo, o professor precisa ter critérios bem definidos, segundo os quais possa julgar a qualidade do trabalho do aluno, e o aluno precisa também ter uma concepção de qualidade similar à do professor, para que seja capaz de monitorar a qualidade daquilo que está produzindo durante o ato de produção. Além disso, o aluno precisa ter acesso a um repertório de estratégias às quais possa recorrer de forma a poder regular o que está fazendo. Portanto, é essencial que o aluno saiba o que se espera dele, seja capaz de comparar o seu desempenho com aquele esperado e aja de forma a diminuir a distância entre o esperado e sua produção. Trata-se de um auto-monitoramento, que é importante, juntamente com o feedback, para a avaliação formativa. Sadler (ibidem) propõe que o aluno desenvolva a habilidade de avaliar a qualidade de seu próprio trabalho, para que este não dependa somente da orientação do professor. Para facilitar essa transição entre o feedback professor-aluno e o auto-monitoramento do aluno, a avaliação por colegas se constitui em um elemento importante. Trata-se de um primeiro passo para a auto-avaliação, pois ao avaliarem as atividades dos colegas, os alunos desenvolvem a habilidade de avaliar seu próprio trabalho (VILLAS BOAS, 2006).

Trocando em miúdos, segundo Grabe (2001), é fundamental que o ensino de produção textual inclua: a prática extensiva; o planejamento curricular ao longo prazo visando o desenvolvimento de habilidades; a exposição consistente a um universo amplo de textos e tarefas; oportunidades para feedback e revisão apropriados; oportunidades para discutir a produção textual e sua revisão em relação aos objetivos propostos; modelos de textos que representem soluções razoáveis para as tarefas propostas; tarefas que motivem os alunos.

2.2.3. A produção textual na era da Internet

O uso de tecnologias da informação e comunicação (*Information and Communication Technology – ICT*) tem se tornado mais importante no ensino contemporâneo. O acesso à Internet está cada vez mais fácil e essa rede mundial tornou-se uma parte natural da vida de jovens que cresceram utilizando-na. A Internet oferece oportunidades para a realização de tarefas autênticas e excelentes oportunidades de colaboração e comunicação entre aprendizes separados geograficamente (DUDENEY & HOCKLY, 2007). Os jovens já se comunicam com seus pares via e-mail, MSN e sítios de relacionamento. Portanto, uma forma de motivar os alunos a produzir textos com maior autenticidade é o uso de ferramentas da rede mundial. De acordo com Chapelle (2001), as tecnologias modernas permitem que os alunos trabalhem

de forma colaborativa, em vez de trabalharem sozinhos com uma máquina.

Uma ferramenta que permite a realização de projetos de produção textual e torna os textos de todos os alunos naturalmente públicos é o *blog*. O *blog* é considerado um software social, uma vez que os usuários publicam seus textos e seus leitores podem interagir com eles publicando comentários. *Blogs* usados para fins educacionais são chamados de *edublogs* e podem ser usados de várias formas, entre elas o *blog* do aluno e o *blog* da turma.

Bloch (2008, p. 155-156) considera o *blog* um recurso ideal para o ensino de produção textual, pelos seguintes motivos: a) ele é mais fácil de criar e manter do que sítios tradicionais; b) *blogging* está se tornando uma forma de escrita importante, o que pode motivar os alunos a escreverem mais; c) os *blogs* têm uma arquitetura aberta, o que possibilita o compartilhamento mais fácil das produções escritas; d) eles oferecem aos alunos uma quantidade de espaço ilimitada onde eles podem escrever fora da sala de aula; e) eles podem ser usados para introduzir outros aspectos hipertextuais, tais como *links* e imagens; f) comparados a listas de e-mails, eles são mais permanentes e podem ser usados de formas variadas; g) eles permitem que os trabalhos dos alunos sejam lidos e comentados por pessoas dentro e fora da sala de aula; h) eles podem ser criados e mantidos individualmente ou em grupos, fornecendo aos alunos uma variedade de conceitos de autoria e permitindo aos professores a oportunidade de usá-los de formas diferentes.

2.3.4. O que significa ensinar produção textual

Em suma, uma abordagem de ensino da produção de textos fundamentada na base teórica descrita acima precisa necessariamente considerar os seguintes pressupostos:

- Ensinar a escrever não é sinônimo de ensinar gramática.
- Para escrever um bom texto o estudante precisa lançar mão de um conjunto complexo de conhecimentos, que vão desde conhecimentos sobre a formação de palavras, passando pela formação de frases, coesão entre frases, encadeamento de idéias, até conhecimentos macro como as características do público alvo, suas expectativas, e as características daquele gênero discursivo específico.
- O estudante precisa ser exposto a diversos gêneros discursivos, principalmente aqueles que ele mais usa ou poderá vir a usar.
- Cada gênero discursivo tem sua estrutura organizacional própria e privilegia um certo tipo de escolha lexical, estrutura gramatical e conectivos. Esses elementos precisam ser ensinados. Portanto, não se aprende a escrever apenas escrevendo. Há uma fase

anterior à produção do texto em si que precisa ser abordada em sala de aula.

- A produção textual é um processo que envolve várias etapas que não são necessariamente lineares e que devem ser incluídas no ensino de produção textual:
 - Leitura de textos relacionados ao tema ou do mesmo gênero; debates sobre o tema.
 - Planejamento da escrita, por meio de diversos tipos de estratégias, tais como escrita livre (*freewriting*), *brainstorming*, mapas conceituais, roteiros, elaboração de perguntas, entre outras.
 - Revisão do texto tanto em nível micro – para corrigir erros de gramática, ortografia e pontuação – como em nível macro – para revisar a coerência e a coesão do texto.
 - Avaliação do produto final.
- O processo de ensino /aprendizagem se torna mais efetivo quando a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor é estimulada e quando o professor proporciona os suportes, ou andaimes, necessários para a construção efetiva desse conhecimento. No ensino da escrita, textos do mesmo gênero discursivo a ser posteriormente usado na escrita podem servir de andaimes, isto é, podem ser analisados, ressaltando suas características, já que os enunciados usados em gêneros discursivos específicos são relativamente estáveis.
- Ensinar a escrita enfatizando o processo, em vez de apenas o produto, e mediando as fases desse processo, corresponde a ensinar ao aluno estratégias que lhe possibilitarão regular seu trabalho no futuro e se tornarem autônomos.
- É importante que o ensino de produção textual incorpore as novas tecnologias, pois os alunos já as utilizam em outros contextos sociais.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A grande maioria das pesquisas sobre o aprendizado da escrita em uma segunda língua tem-se concentrado em questões relacionadas à abordagem de ensino adotada e aos efeitos dessa abordagem na escrita dos alunos. Em um estudo acerca do ensino da escrita em língua materna, Garcez (1998) investigou os modos de participação de alunos na construção de textos, descrevendo e analisando comentários de professores e alunos diante de textos em progresso para definir o papel do professor e dos colegas na ampliação do universo lingüístico do aluno. A pesquisa de Garcez já se configura como uma pesquisa voltada para o aluno, mas se ateve ao contexto daquela sala de aula em que a etnografia educacional foi realizada.

Em sua análise do corpo de pesquisas sobre a escrita em segunda língua, Hedgcock (2005) conclui que há uma lacuna que deve ser examinada e abordada: as dimensões processuais do ensino de produção textual do dia-a-dia são raramente examinadas. Os detalhes relativos ao planejamento e ao ensino de produção textual são tópicos que merecem pesquisas mais extensivas e mais discussões para orientar o professor mais explicitamente. Pretende-se, neste trabalho, demonstrar como é configurado o ensino de produção textual em língua inglesa no dia-a-dia, a cada etapa, atendendo aos anseios expressos por Hedgcock.

O aspecto inovador desta tese a respeito do papel do ensino da escrita em língua inglesa na formação de escritores em língua materna é que: 1) ela se constituiu uma análise de processos de letramento e práticas de ensino em duas línguas; 2) ela não se limitou a estudar uma sala de aula e sim partir dela para construir as relações entre as práticas de ensino da escrita em língua inglesa e as práticas de ensino da escrita em língua portuguesa do ponto de vista dos alunos, o que nos obrigou a estudar também os contextos educacionais dos sujeitos de pesquisa, levando-se em conta os aspectos relevantes da subjetividade social dos dois contextos; 3) ela se deu ao longo de um ano, possibilitando a análise do processo de desenvolvimento da escrita nos dois contextos.

Existem dois paradigmas que se opõem quanto ao caráter do conhecimento: o positivismo, que considera o conhecimento absoluto, e o relativismo, que, como o próprio nome sugere, relativiza a certeza absoluta. O relativismo pode chegar ao extremo de assumir que o conhecimento se constitui apenas na consciência particular do indivíduo, um relativismo subjetivo que beira o ceticismo. O relativismo objetivo, no entanto, se situa no meio dos dois extremos – o positivismo e o relativismo subjetivo – pressupondo que não somos capazes de conhecer a realidade em si, somente suas relações com o sujeito cognoscente, e que só podemos conhecer as coisas em suas relações recíprocas espaciais, temporais e causais

(MARTINS, 2002). Esta pesquisa se situa nesse meio termo definido por Martins, em que tanto o controle empírico das informações coletadas quanto o reconhecimento dos fatores subjetivos foram levados em conta. Esse tipo de abordagem de pesquisa abarca não apenas modos científicos de razão embasados em epistemologias objetivistas, como também modos de razão que são mediados lingüisticamente (ou semioticamente) e fundados nas experiências de “estar no mundo” - *being in the world*, tradução dada por Kamberelis e Dimitriadis (2005) ao termo *dasein* usado por Heidegger para se referir ao ser humano individual, um sujeito situado, que só conhece o mundo por meio das suas experiências nele. Embora esta pesquisadora procure sistematizar a sua metodologia de planejamento da pesquisa e coleta de dados, sua subjetividade individual, isto é, sua posição no mundo, suas experiências como professora e suas crenças a respeito do objeto de estudo – o ensino da escrita – foram feixes que influenciaram o caráter da pesquisa.

Três atividades genéricas e interligadas definem o processo de pesquisa (qualitativa), as quais têm recebido uma variedade de denominações, incluindo *teoria, método e análise*, e *ontologia, epistemologia e metodologia*. Por trás desses termos está a biografia pessoal do pesquisador, que fala da perspectiva da comunidade social e cultural em que está inserido ou, para González-Rey, da subjetividade social que configura os espaços sociais em que convive, os quais constituem e são constituídos por sua subjetividade individual. O pesquisador histórico e socialmente situado se debruça sobre o mundo com um conjunto de idéias, um arcabouço teórico (*teoria, ontologia*) que determina o seu conjunto de perguntas (*epistemologia*) que são então examinadas de formas específicas (*metodologia, análise*) (DENZIN e LINCOLN, 1994).

Neste estudo pretendeu-se observar o processo de aprendizagem da escrita em língua inglesa por alunos do curso Intermediário de uma escola de inglês de Brasília que cursavam desde o oitavo ano do Ensino Fundamental até o segundo ano do Ensino Médio e a relação desse processo com o processo de aprendizagem da escrita em língua materna. Foi selecionada para esta pesquisa uma turma do nível intermediário que tinha o maior número de estudantes cursando o nono ano do Ensino Fundamental ou o primeiro ano do Ensino Médio e que eram provenientes de escolas regulares diferentes. Todos os alunos foram considerados na pesquisa do processo de aprendizagem de produção textual na turma de inglês, mas para o estudo do processo de aprendizagem de produção textual em língua materna, nas escolas regulares dos alunos, fechou-se o foco no nono ano do Ensino Fundamental, por ser esse o ano com o maior número de alunos na turma.

Foram estudados os vários letramentos desses alunos, segundo a concepção de Street

(1993), tendo como ponto de partida o letramento em língua inglesa. O curso intermediário foi escolhido porque é a partir dele que a escola de inglês onde o estudo foi conduzido coloca mais ênfase no ensino da escrita. Além disso, nesse nível adota-se a abordagem processual de ensino da escrita, conforme descrito acima. Foram escolhidos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental pelas seguintes razões: a) para obter maior rigor metodológico no sentido de não trabalhar com variáveis que podem interferir nas interpretações dadas, a idade sendo uma delas; b) porque há um grande contingente de estudantes dessa faixa-etária no curso intermediário; c) porque em termos de ensino da escrita em língua materna, os estudos têm-se concentrado, em sua grande maioria, no ensino da escrita em séries iniciais ou, em menor proporção, no ensino médio, mas raramente no final do Ensino Fundamental.

Segundo Van Lier (2005), as pesquisas contemporâneas tendem a considerar mais detalhadamente fatores contextuais em seus esforços para compreender fenômenos complexos como o aprendizado de uma língua. Após décadas de pesquisas dominadas pelo reducionismo cartesiano, em que fenômenos complexos são quebrados em partes pequenas e investigados em condições de controle, a maior parte dos pesquisadores atualmente reconhece a necessidade de considerarem-se fatores contextuais. É exatamente essa a nossa intenção ao relacionarmos o processo de ensino-aprendizagem de produção textual no curso de inglês ao processo de ensino-aprendizagem de produção textual dos mesmos alunos em língua materna.

Como foi estudado o processo, e não particularmente o produto da aprendizagem da escrita, esta tese tem características etnográficas na medida em que seguiu os seguintes preceitos da pesquisa etnográfica descritos por Hammersley (1997, p. 1-2):

- a) Foi estudado o contexto natural da sala de aula.
- b) Foram coletados dados de uma variedade de fontes, mas a observação e as conversas relativamente informais foram os recursos mais enfatizados.
- c) A abordagem de coleta de dados foi apenas parcialmente estruturada, de modo a não envolver apenas a implementação de um plano rigoroso estabelecido a priori. As categorias usadas para interpretar o que as pessoas dizem e fazem também não foram estabelecidas a priori. Não significa, no entanto, que o estudo não foi sistemático; significa apenas que os dados foram coletados de uma forma ainda crua.
- d) O foco foi em um grupo único, de pequena escala.
- e) A análise dos dados envolve a interpretação de significados e funções das ações humanas e tem a forma de descrições verbais e explicações, com quantificação e análises estatísticas desempenhando um papel secundário.

Adicionamos a esses elementos de uma etnografia descritos por Hammersley as características da etnografia escolar, conforme apresentadas por Erickson (1984, p. 51). Segundo o pesquisador, a etnografia escolar é um processo inquisitivo deliberado e guiado por um ponto de vista. As técnicas de pesquisa utilizadas em campo são determinadas pelo processo explícito e implícito de questionamento por parte do pesquisador, tendo como base de referência sua experiência no campo de pesquisa e seu conhecimento de pesquisas anteriores. O trabalho em campo é altamente indutivo, mas não há induções puras, já que o etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, sejam elas implícitas ou explícitas. À medida que se familiariza com o campo estudado, o pesquisador pode abandonar algumas perguntas e elaborar outras novas. Esse tipo de pesquisa etnográfica, além de outros tipos de pesquisa tais como estudos de caso, observação participante, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros, se situa dentro de um termo maior denominado de Interpretativismo.

Erickson (1986, p. 119) prefere esse termo porque é mais inclusivo, evita a dicotomia pesquisa quantitativa – pesquisa qualitativa e aponta para a característica-chave dessa família de pesquisas – interesse em pesquisar os significados que os seres humanos atribuem à vida social e em elucidá-los e explicá-los. González-Rey (2003) define a epistemologia qualitativa como um processo construtivo-interpretativo, no qual o pesquisador rompe com o “hermetismo epistemológico apriorístico, e se situa, na intenção de descobrir aspectos novos na sua relação com os sujeitos investigados” (p. 269). Para ele, trata-se de um processo permanente de formulação de hipóteses que definirão os diferentes eixos de construção de informação à medida que a investigação avança. As asserções definidas no início desse trabalho foram um ponto de partida para a nossa investigação, que não se limitou a confirmar essas asserções feitas *a priori*.

Cumpramos ressaltar que, embora o estudo parta das atividades pedagógicas relacionadas ao ensino de redação em uma sala de aula, ele não se limitou ao contexto dessa sala de aula. Objetivou-se estudar o contexto da escola regular dos alunos para que se pudessem verificar as práticas de letramento em que o aluno está envolvido nesses diferentes contextos e de que forma a prática de letramento da escola de inglês interage com essas outras práticas (BARTON e HAMILTON, 1998).

Como o objetivo deste estudo foi o de analisar o processo de aprendizagem da escrita do aluno com a utilização da abordagem processual de ensino, tornou-se importante que todas as características dessa metodologia de ensino estivessem presentes no planejamento do professor de inglês. Portanto, a pesquisadora trabalhou lado a lado com os dois professores-

colaboradores no planejamento do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e na análise de seus resultados. Objetivou-se também analisar como o professor interpreta e coloca essas diretrizes em prática, bem como analisar como o aluno também interpreta as ações do professor, já que estudos anteriores referentes ao aprendizado da escrita mostram que, principalmente na fase de feedback, a intenção do professor nem sempre é corretamente interpretada pelo aluno (CASANAVE, 2004). Entendemos que essa colaboração entre a pesquisadora e o professor é consoante com as tendências atuais da pesquisa etnográfica em educação, pois a etnografia vem evoluindo no sentido de tentar romper o distanciamento pesquisador - grupo pesquisado e envolver cada vez mais o professor no processo de pesquisa (ERICKSON, 1989).

Pode-se também categorizar este estudo como um estudo de caso. Segundo Van Lier (2005), estudos de caso na área de ensino-aprendizagem em segunda língua enfocam contexto, mudança ao longo de um determinado período de tempo e estudantes ou turmas específicos. Em outras palavras, quando queremos compreender como uma unidade específica – pessoa ou grupo – funciona no mundo real por um período de tempo significativo, a abordagem de estudo de caso pode ser a melhor opção. Van Lier afirma, ainda, que etnografias e pesquisas-ação podem ser consideradas estudos de caso. Havendo pouco ou nenhuma intervenção, são etnografias; quando há intervenção, são pesquisas-ação.

Sendo este, portanto, um estudo de caso com fortes características de etnografia educacional e, portanto, interpretativista, foi feito uso preponderante de métodos qualitativos de coleta de dados, mas também utilizaram-se, em escala mais reduzida, métodos quantitativos. De acordo com Haguette (2001, pp 63), “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. Gostaríamos de salientar que o uso de métodos quantitativos é legítimo na produção do conhecimento contanto que os resultados sejam submetidos à reflexão do pesquisador (GONZÁLEZ-REY, 2005- 2). A crítica que os proponentes de uma epistemologia qualitativa fazem ao uso de métodos quantitativos refere-se ao que González-Rey (op cit, p. 2) chama de instrumentalismo, isto é, quando os instrumentos e as técnicas prescindem de uma representação teórica e convertem-se em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles. Nesse sentido, “a medição e a quantificação se elevam como um fim em si mesmas, deixando de lado os processos de construção teórica acerca da informação que aparece nos instrumentos” (op cit, p. 2). No nosso caso, em vez de serem um fim em si mesmos, os dados obtidos por meio de métodos quantitativos apenas auxiliaram o

processo construtivo-interpretativo da pesquisa. A justificativa para o uso de um ou outro método é oferecida a seguir, conforme os procedimentos de coleta de dados.

Os seguintes procedimentos de coleta de dados foram usados:

- 1) Foi aplicado um questionário a alunos do nível intermediário para mapear as séries que cursam e as escolas que freqüentam e averiguar sua percepção com relação ao ensino da escrita na escola de inglês e em suas escolas regulares. O resultado desse questionário gerou dados quantitativos e qualitativos que mostraram o que pensam, de forma, geral, os alunos, comparáveis entre si, por estarem participando da mesma experiência de aprendizagem da escrita. Os dados do questionário levaram à definição das escolas regulares em que a pesquisa seria aprofundada e a série.
- 2) No segundo semestre de 2006, foi realizada uma pesquisa exploratória em forma de observação participante dos eventos de revisão por pares em uma turma do nível intermediário, composta por alunos da faixa etária pretendida. Essa primeira fase, a exploratória, foi de fundamental importância para a definição de procedimentos na etapa principal, a observação participante. Com os dados dessa etapa exploratória, foi possível tornar a observação participante um processo de coleta de dados mais deliberado, já guiado pelos dados apresentados anteriormente.
- 3) O método principal de coleta de dados e o que definiu o uso dos outros métodos foi a observação participante, que aconteceu durante o ano de 2007, nas aulas que envolveram o ensino da escrita, desde o planejamento para a escrita até o retorno das redações com a avaliação do professor. Foram registradas as observações de aproximadamente vinte horas de aula.
- 4) Gravação das interações entre os sujeitos de pesquisa em eventos de interação em pares sobre os textos produzidos (revisão por pares) para a posterior transcrição e análise sociolinguística interacionista dos modos de participação dos estudantes.
- 5) Entrevistas orientadas com os alunos da turma ou aplicação de questionários. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador focaliza sua atenção sobre uma experiência dada e os seus efeitos (PÁDUA, 1996). Ao final de cada processo de elaboração de uma redação, um ciclo de entrevistas foi realizado ou um questionário foi aplicado. Essas entrevistas não seguiram um roteiro rígido e pré-definido, pois procuramos nos distanciar da lógica instrumental, em que o foco da pesquisa são os instrumentos utilizados (GONZÁLEZ-REY, 2005-2). O nosso foco foi os sujeitos pesquisados, não os instrumentos.
- 6) Análise das redações dos alunos realizadas no curso de inglês, com o objetivo de

identificar transferências de aprendizagem e / ou dificuldades, bem como identificar a incorporação das sugestões oferecidas pelos pares e / ou pelo professor.

- 7) Análise dos cadernos ou blocos com as redações dos alunos realizadas em suas escolas regulares, nas aulas de redação ou Língua Portuguesa, com o objetivo de identificar como o texto do aluno é tratado pela escola: Há indícios de planejamento para a escrita? Há o processo de elaboração de rascunhos? Há reescrita, ou refação?
- 8) Entrevistas orientadas com os professores de redação e coordenadores de Língua Portuguesa das escolas regulares dos componentes da turma escolhidos como sujeitos de estudo.
- 9) Observação de um ciclo de produção textual em turmas do nono ano nas três escolas regulares mais freqüentadas pelos alunos do Curso Intermediário da escola de inglês, dado constatado na aplicação do questionário que foi aplicado no início da pesquisa. Essas três escolas de Brasília, da rede privada, serão denominadas doravante como Escola A, Escola B e Escola C.
- 10) O diário de pesquisa, que é um registro cotidiano dos acontecimentos observados, como atividades desenvolvidas, conversas, rotinas diárias no grupo estudado, manifestações de comportamento, etc. (PÁDUA, 1996).

Foram transcritas aproximadamente oito horas de entrevistas com os alunos, os dois professores da escola de inglês e os professores e coordenadores de Língua Portuguesa das escolas regulares que participaram da pesquisa, bem como com a monitora de redação de uma das escolas.

Os dados coletados foram triangulados com o objetivo de confirmar ou não uma asserção. De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), pode-se realizar uma triangulação de acordo com as perspectivas dos diversos atores, tais como alunos, professores e pais, por exemplo. Bortoni-Ricardo aponta ainda para a necessidade de incluir um número suficiente de dados para que se possa identificar se as ações são típicas ou atípicas.

Os próximos três capítulos são dedicados à apresentação e análise dos dados. Por questões metodológicas, optou-se por apresentar os dados da seguinte forma: Primeiramente, no Capítulo 4, são apresentados os dados obtidos pelo questionário preliminar que orientou a escolha da turma que seria pesquisada e das três escolas regulares visitadas. Esse questionário contribuiu também para que se fizesse um apanhado de como os alunos do curso intermediário que freqüentam o Educação Básica avaliam, de forma geral, o ensino de produção textual em suas escolas regulares e no curso de inglês. Os dados quantitativos oriundos da análise do questionário indicaram caminhos para o estudo qualitativo desses

contextos de ensino.

Em seguida, no Capítulo 5 descrevemos a pesquisa de etnografia educacional realizada ao longo de um ano com a turma selecionada. Nessa descrição, procurou-se preservar os detalhes acerca dos procedimentos adotados em sala de aula e do comportamento e reações dos alunos, partindo do princípio de que esses dados oferecem pistas importantes sobre a subjetividade social da turma, a subjetividade individual dos alunos e a subjetividade individual do professor, com o entendimento também de que essas subjetividades estão constituídas umas nas outras. O processo de constituição dos sujeitos como revisores de textos e participantes mais ativos do processo de ensino-aprendizagem é enfatizado nessa descrição. Também merecem destaque as estratégias utilizadas em sala de aula para formar alunos-revisores de seus textos, mais conscientes de seu processo de produção textual. Ao final do capítulo 5, são retomadas as asserções referentes ao ensino de produção textual no curso de inglês.

A terceira etapa de apresentação e análise dos dados consta do Capítulo 6, em que tratamos da observação e das entrevistas realizadas nas Escolas A, B e C, em turmas de nono ano do Ensino Fundamental. Ao final do Capítulo 6, são retomadas as asserções acerca do ensino de produção textual nas escolas regulares.

O Capítulo 7 conclui a pesquisa ao ser dedicado à síntese do que foi analisado na escola de inglês e nas escolas regulares, levando à discussão da asserção geral, com base na triangulação dos dados e das asserções confirmadas, negadas, ou geradas nos três capítulos anteriores.

A ilustração a seguir mostra a arquitetura da análise dos dados:

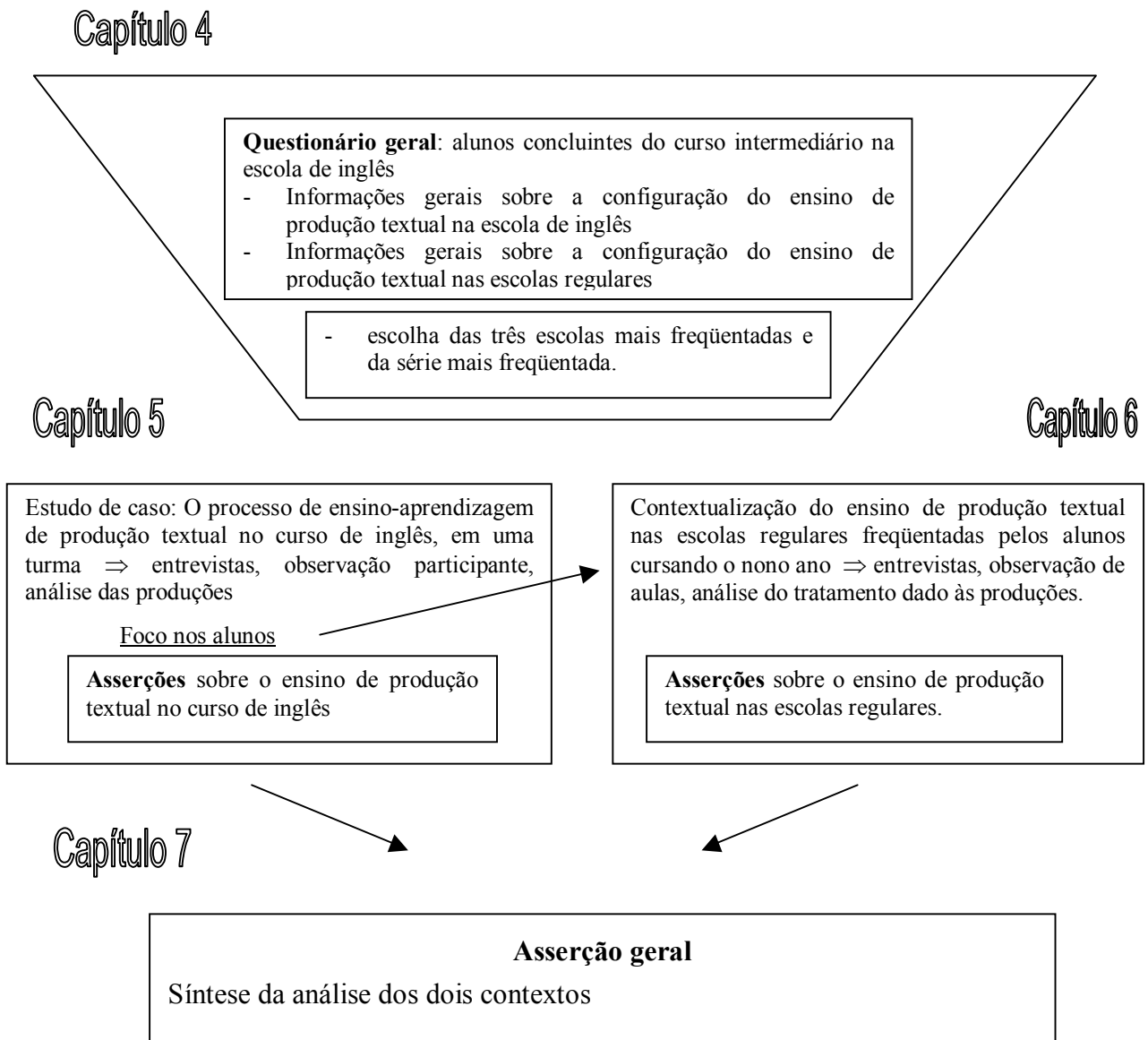


Figura 3.1 – Arquitetura da análise dos dados

4 A PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Conforme mencionado no capítulo anterior, o primeiro instrumento de coleta de dados foi o questionário (Anexo 1) distribuído a todos os alunos da segunda maior unidade da escola de inglês que cursavam o Ensino Fundamental ou Médio e estavam terminando o Curso Intermediário no segundo semestre de 2006. O seu propósito foi obter uma visão panorâmica do perfil dos alunos nesse curso no tocante à série cursada e escola freqüentada, bem como obter maiores detalhes acerca de como se configura o ensino de redação nas escolas e como ele se compara com o ensino de redação na escola de inglês. Interessava-nos saber, também, a freqüência da prática da reescrita nas escolas regulares. Esse questionário geral serviu como um ponto de partida para o planejamento da pesquisa, nos ajudando a selecionar as três escolas que seriam estudadas, além da escola de inglês, bem como a série na qual a pesquisa seria focada.

O uso desse questionário como instrumento de pesquisa configura-se dentro do conceito que González-Rey (2005, a) dá a instrumentos de pesquisa, a saber: que os instrumentos são apenas um meio pelo qual provocamos a expressão do outro sujeito; que representam apenas uma fonte de informação; que não produzem resultados, mas sim informação; que devem envolver as pessoas emocionalmente para que possam expressar seus sentidos subjetivos; que não seguem regras padronizadas de construção.

O questionário aberto foi usado para que permitíssemos a expressão dos sujeitos e pudéssemos já perceber elementos da subjetividade individual dos respondentes, bem como de sua subjetividade social. No entanto, não foi possível seguir a recomendação de González-Rey de que a aplicação de questionários seja realizada apenas depois da configuração de um clima facilitador da participação das pessoas envolvidas, pois o questionário foi respondido por mais de cem alunos, os quais não estavam envolvidos no processo da pesquisa. De qualquer forma, ele serviu ao seu propósito, que era de gerar dados quantitativos e qualitativos que mostrassem o que pensam, de forma, geral, os alunos, acerca do ensino de redação na sua escola regular e na escola de inglês. Com o questionário, pudemos, também, traçar um perfil geral do aluno do Curso Intermediário da escola de inglês estudada, na faixa etária pretendida.

Em primeiro lugar, faremos uma análise quantitativa dos resultados do questionário, atendo-nos, para isso, às escolas freqüentadas e às perguntas de número seis e sete, voltadas para o processo de reescrita, um dos focos da nossa proposta de ensino de redação, conforme

defendido anteriormente. As outras questões serão analisadas posteriormente.

Cento e quatro alunos responderam ao questionário. No entanto, quatorze deles ou não escreveram os nomes de suas escolas regulares ou já são alunos universitários. Portanto, esses quatorze questionários foram desprezados, totalizando noventa o número de questionários analisados. O quadro nas páginas a seguir (Quadro 1) oferece um apanhado geral das escolas freqüentadas e séries cursadas pelos alunos. Essa separação por escolas é fundamental, pois nos fornece pistas acerca de padrões de respostas que variam de acordo com a escola freqüentada e sua metodologia de ensino de redação. O mesmo ocorre com a separação por séries.

Conforme o quadro nos mostra, 16 alunos cursavam a sétima série, 28, a oitava série, 27 cursavam o primeiro ano do Ensino Médio, 14, o segundo ano, e 5, o terceiro ano. Esses números corroboram a escolha de alunos da oitava série (agora nono ano) do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio como sujeitos de pesquisa e a escolha do nono ano para a observação de aulas nas escolas. Mantivemos o sigilo do nome das escolas, denominando-as por letras. O quadro que se segue mostra quantos alunos de cada escola responderam ao questionário. Cumpre ressaltar a existência de apenas um aluno da rede pública de ensino.

Quadro 4.1- Séries, escolas e experiências com reescrita: 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 1^o ano do Ensino Médio

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | Outras | Total |
|----------------|-------|----|---|---|---|---|---|---|---|-------|---|--------|-------|
| 7 ^a | # | 5 | 3 | | | | 3 | | | | | 2 | 16 |
| | r.s.. | 3 | 1 | | | | | | | | | | 4 |
| | r.n | 2 | 2 | | | | 3 | 3 | | | | 1 | 11 |
| | g.s | 2 | 1 | | | | 3 | 3 | | | | 1 | 10 |
| | g.n | | | | | | | | | | | | |
| 8 ^a | # | 10 | 7 | 2 | 3 | 1 | | | 2 | | | 3 | 28 |
| | r.s | 2 | 1 | 2 | | 1 | | | 1 | | | 1 | 9 |
| | r.n | 8 | 5 | | 3 | | | | 1 | | | 2 | 19 |
| | g.s | 6 | 3 | | 3 | | | | 1 | | | | 13 |
| | g.n | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 | 2 |
| 1 ^o | # | 3 | 7 | 7 | | 1 | 2 | | | 2 | | 5 | 27 |
| | r.s | | 1 | 3 | | | | | | | | 2 | 6 |
| | r.n | 3 | 6 | 3 | | 1 | 2 | | | n têm | | 3 | 18 |
| | g.s | 2 | 5 | 2 | | 1 | 2 | | | reda- | | 3 | 15 |
| | g.n | 1 | 1 | | | | | | | ções | | | 2 |

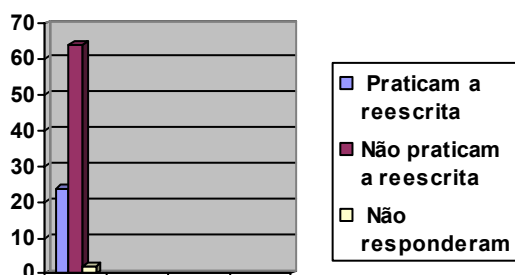
Legenda: r.s.= reescrita sim; r.n = reescrita não; g.s. = gostaria sim; g.n. = gostaria não

Quadro 4.2 - Séries, escolas e experiências com reescrita: 2º e 3º ano do Ensino Médio

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | Outros | Totais |
|----|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|--------|
| 2º | # | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | | | | | 1 | 3 | 14 |
| | r. s | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | 3 |
| | r. n | 3 | 1 | 3 | 1 | | | | | | 1 | 2 | 11 |
| | g. s | 3 | 1 | 1 | | | | | | | 1 | 1 | 7 |
| | g. n | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 2 |
| 3º | # | 1 | | 2 | | | | | | | 1 | 1 | 5 |
| | r. s | | | | | | | | | | | | 0 |
| | r. n | 1 | | 2 | | | | | | | 1 | 1 | 5 |
| | g. s | 1 | | 1 | | | | | | | 1 | | 4 |
| | g. n | | | 1 | | | | | | | | 1 | 1 |

Podemos demonstrar a prática da reescrita nas escolas com o seguinte gráfico:

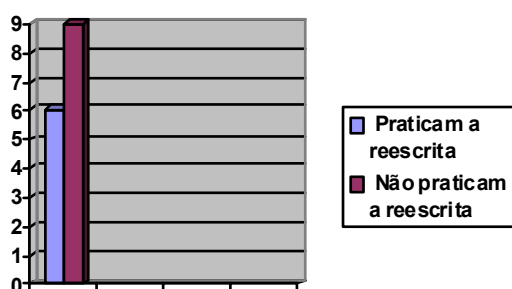
Gráfico 4.1- Número de alunos que praticam a reescrita



Dos 90 alunos respondentes, 24 praticam a reescrita. Do restante, 64 afirmaram que não têm a oportunidade de reescrever suas redações. Dois respondentes ou não responderam ou não foram claros em suas respostas. Trocando em miúdos, apenas 26,6% dos respondentes afirmaram praticar a reescrita, enquanto 71 % disseram que não. No entanto, 54 % afirmaram que gostariam de trabalhar com a reescrita em suas escolas (g.s. significa “gostaria, sim”).

Discriminando por escolas, percebemos que, entre as três escolas com maior representatividade, o colégio C é o colégio que mais trabalha com a reescrita. Dos 15 alunos respondentes, seis afirmaram trabalhar com a reescrita, sendo a maioria exatamente os alunos que cursavam a oitava série e o primeiro ano.

Gráfico 4.2 – Reescrita na Escola C

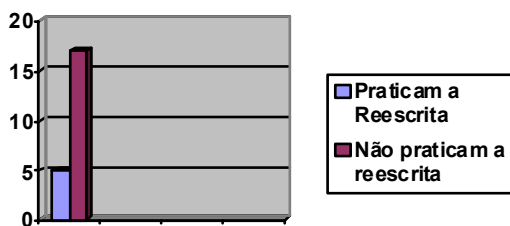


No entanto, é curioso perceber que há uma inconsistência na resposta dos alunos da mesma série. Como alguns podem praticar a reescrita e outros não? As respostas dos alunos esclarecem que há um plantão de redação no turno contrário e uma obrigação de levar pelo menos uma redação por mês para ser revisada pelo professor plantonista. A reescrita é solicitada apenas quando o plantonista julga necessário, não se tratando, pois, de uma rotina

de trabalho com redação. Por isso talvez alguns alunos julguem esse procedimento uma oportunidade para a reescrita e outros, não.

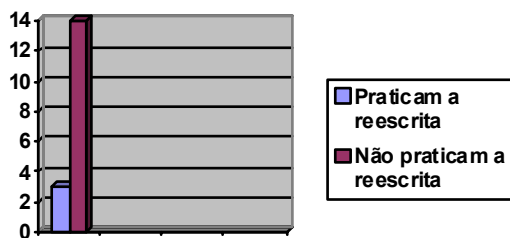
No colégio A, apenas cinco dos 22 alunos disseram praticar a reescrita, todos eles no Ensino Fundamental. Ficou claro que não havia prática de reescrita no Ensino Médio na época em que o questionário foi respondido.

Gráfico 4.3- Reescrita na Escola A



Quanto ao Colégio B, um aluno da sétima série e um da oitava afirmaram ter a oportunidade de reescrever suas redações. Um aluno do primeiro ano do Ensino Médio disse fazer isso às vezes.

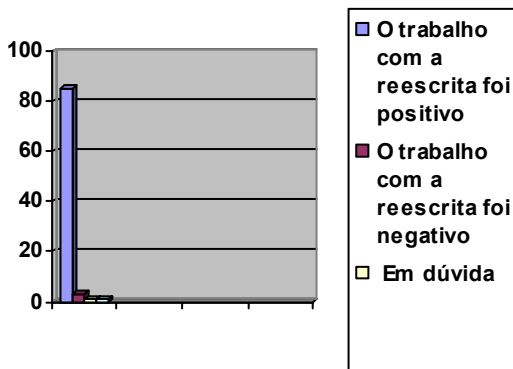
Gráfico 4.4- Reescrita na Escola B



Com relação à pergunta “O que você achou de poder reescrever seus textos a partir dos comentários do professor? Por quê?”, a grande maioria dos alunos respondeu que achou ótimo, muito bom, bom, legal, bacana, ou interessante (ou alguma resposta parecida): 85, isto é, 94%. Dos cinco restantes, um disse que achou “um saco” porque intervém na sua criatividade, um disse que não, embora a pergunta não solicitasse resposta “sim ou não”, um respondeu que não achou legal porque a professora sempre acha muitos erros, um respondeu que é bom e ruim, mas não prestou maiores esclarecimentos, e ainda um quinto aluno não

respondeu a essa pergunta.

Gráfico 4.5- Opinião dos alunos com relação à prática da reescrita no curso de inglês



As justificativas mais frequentemente usadas para a satisfação com o procedimento didático de trabalhar com a reescrita foram que: assim se aprende mais, que ajuda a melhorar o texto e que ajuda a melhorar a nota. Algumas das justificativas interessantes dadas por alunos são:

Você pode rever a sua escrita e melhorar o texto.

Com esses comentários eu tenho uma chance de corrigir os meus erros para não os cometer novamente.

É uma forma de orientação para os alunos desenvolverem cada vez mais a capacidade de criar bons textos.

Assim aprendemos com os erros e essa é uma ótima forma de aprendizado.

Assim tenho mais idéias de como produzir minha redação.

Você pode ter uma visão mais ampla do tema.

Pois liberta a minha imaginação.

Pois dá os parâmetros necessários para escrevermos nossa redação.

Assim, nós mesmos nos corrigimos, algo que, na minha opinião, facilita a fixação do conteúdo.

Assim eu vou aprendendo as expressões corretas para cada situação e isso nos dá a chance de corrigir nossos erros e escrever uma redação melhor.

Com essa ajuda você sabe que caminho seguir.

Ótima forma de rever os erros e corrigi-los, melhorando cada vez mais a fluência na língua.

Para uma análise qualitativa dos outros itens do questionário, nos limitaremos aos

alunos cursando as duas séries com maior representatividade: o último ano do Ensino Fundamental (oitava série até 2006 e nono ano a partir de 2007) e o primeiro ano do Ensino Médio e das três escolas também com maior representatividade: Colégios A, B e C.

Em todos os três colégios, os alunos têm cinco aulas de língua portuguesa por semana. Na oitava série, tanto os alunos do Colégio A quanto os do Colégio B têm um professor de Língua Portuguesa (LP), mas no Colégio C, já na oitava série os alunos têm três professores: um para gramática, outro para produção de texto e ainda outro para literatura. No primeiro ano do Ensino Médio, há quatro professores de LP no Colégio C: dois para gramática, um para produção de texto e um para literatura. No Colégio B há três: redação, gramática e literatura. No Colégio A, Ensino Médio, surpreendentemente e ao contrário da tendência geral, os alunos do primeiro ano têm apenas um professor de LP.

Com relação ao número de redações escritas no ano, para a escola regular, pudemos verificar alguma discrepância nas respostas, até mesmo porque os alunos podem, de fato, ter escrito um número diferente de redações dependendo de sua disposição e interesse, já que muitos afirmam que nem todas as redações são lidas pelo professor ou monitor de redação. No entanto, verificamos que uma escola destoa drasticamente das outras nesse quesito: os alunos do Colégio B, tanto de oitava série quanto de primeiro ano, afirmaram ter escrito de três a oito redações naquele ano, enquanto que os do Colégio C responderam algo entre 15 e 25, sendo que a maioria citou um número maior que 20, e os do Colégio A citaram entre nove e 25. A maior parte dos alunos alegou ter escrito entre 10 e 15 textos. Esse fato a respeito da prática de redação no Colégio B, somado a uma afirmação de um aluno de que “a redação no Colégio B é como se fosse uma avaliação”, sugere que há pouca produção de textos e, quando há, é para avaliação, como uma prova de redação.

A pergunta de número quatro solicita o posicionamento do aluno quanto à sua segurança ao escrever redações para a escola regular e a razão da segurança ou não-segurança. O objetivo da pergunta é avaliar, ainda de forma preliminar, os suportes que a escola dá para o aluno sentir-se um produtor de textos mais confiante, ou, por outro lado, os suportes que a escola deixa de fornecer, no caso daqueles que não se sentem seguros.

Todos os alunos do colégio A que cursavam a oitava série afirmaram ter segurança em produzir textos para a escola. As razões foram:

- facilidade em escrever (5 alunos);
- gosto pelos temas propostos (2 alunos);
- a certeza do que está escrevendo (1 aluno).

Destacam-se as respostas de dois outros alunos, que demonstram um nível de

conscientização maior do que os outros: “Sim, porque o professor corrige indicando os erros” e “Sim. Pois eu gosto muito de ler e escrever, e com a leitura adquiri facilidade e organização ao fazer minhas redações”.

Os três alunos do primeiro ano do Ensino Médio também responderam sim a essa questão. Um afirmou dominar bem a forma que o professor pede a redação, o segundo justificou sua facilidade pelo fato de sua língua materna ser o português, já fazendo, neste caso, um paralelo com o inglês, e o terceiro disse que presta atenção nas explicações e pergunta quando tem dúvidas.

Dos sete alunos do colégio B que cursavam a oitava série, três responderam sim, sendo as razões as seguintes:

- “porque os professores ensinam bem”
- “porque eu adoro escrever redações”
- “porque quando se lê muito, tem maior facilidade no escrever”.
- Três responderam não e as razões foram:
- “porque não sei escrever”
- “porque não tenho idéias”
- “porque não gosto de redações”.

Já um outro afirmou sentir-se seguro somente quando tem domínio do conteúdo.

Entre os sete alunos do primeiro ano, cinco afirmaram sentir-se seguros, um por ter facilidade, outro pelo fato de os assuntos abordados estarem mais próximos do cotidiano dos alunos e pelo conhecimento das regras gramaticais, e dois justificaram sentirem-se seguros porque precisam aprender a escrever melhor. Dos dois que responderam não à questão, um disse não ter facilidade e outro disse que se prepara mal e não conhece bem o assunto.

Sete alunos respondentes ao questionário cursavam o primeiro ano do colégio C e apenas dois cursavam a oitava série; ambos afirmaram sentirem-se seguros, um por ter facilidade e outro pelo fato de escreverem muitas redações e as apresentarem no plantão para que seus erros sejam vistos e melhorados. Dos sete alunos do primeiro ano, seis afirmaram sentirem-se seguros, sendo que três apresentaram os seguintes motivos:

- “por ter facilidade”
- “por adorar escrever e fazer isso com frequência na escola, tornando o ato de escrever normal”
- “por saber o que escrever”.

Dois alunos não deram justificativa e outra afirmou sentir-se segura embora não goste de escrever. Somente um aluno respondeu negativamente à questão, dizendo que escreveu

somente seis das 22 redações propostas, por não gostar de escrever.

Comparando as respostas gerais dos alunos das três escolas, há indícios de que há um número de alunos maior na escola B que não se sentem seguros em escrever redações para a escola. O cruzamento desses dados com os dados referentes ao número de redações produzidas no ano, bem mais baixo na escola B, sugere que há, de fato, uma prevalência da redação avaliativa na escola B, não da produção de textos em maior número para aprimorar a prática, o que torna os alunos menos confiantes em suas habilidades como escritores. Essa abordagem do colégio B também pode ser percebida na resposta de dois alunos que afirmaram sentirem-se seguros em produzir redações para a escola porque precisam aprender a escrever melhor. Há nessas duas respostas uma demonstração de que para aprender a escrever melhor, é preciso que se escreva.

Quando indagados acerca de sua segurança em produzir textos na escola de inglês, os alunos do colégio A já não são unânimes em dizer que sim; cinco o fizeram, justificando sua resposta com afirmações tais como:

- “não tenho dificuldade nessa área”
- “tenho um inglês decente para o nível em que estou”
- “sim, mas não como no português, pois o meu vocabulário em inglês não é tão extenso”
- “porque os temas são fáceis”
- “porque a professora corrige, indicando os erros, e depois pede para fazer outra, corrigindo os erros”.

Para os quatro alunos que não se sentem seguros, a maior barreira é a falta de vocabulário, apontada por dois. Já outro afirmou achar mais difícil e o quarto disse que não se sente seguro porque faz as redações em cima da hora.

Quatro alunos deram uma resposta mais no centro do eixo “sim” e “não”. Um disse que “não muito”, porque tende a traduzir da língua materna para o inglês; outro disse que por um lado é fácil, mas que por outro tem que caprichar muito, pois elas são para nota; outro disse que depende do tema e o último afirmou precisar de um dicionário. Duas dessas respostas corroboraram o aspecto que mais gera insegurança, segundo aqueles que responderam não à pergunta: a falta de vocabulário.

Entre os alunos do colégio B, as respostas configuraram-se da seguinte forma: sete alunos responderam afirmativamente, cinco negativamente e quatro nem um nem outro. As respostas afirmativas mencionaram a facilidade em escrever, em sua maior parte. Uma aluna afirmou sentir-se segura por saber que estará se preparando para o futuro e dois alunos não

deram justificativa.

As respostas negativas mencionaram a falta de domínio da língua, a falta de idéias, o não gostar de escrever, o não saber escrever e a falta de preparo para escrever. É importante mencionar que desses cinco alunos, quatro também afirmaram não se sentirem seguros quanto à produção de textos para a escola regular.

As respostas intermediárias, isto é, que não indicam nem um sim nem um não claro, consistiram dos seguintes argumentos:

- medo de errar (2 alunos)
- pouco suporte para redação dado pela escola de inglês
- insegurança com relação ao conhecimento de gramática e vocabulário.

Já entre os alunos do colégio C, apenas um afirmou categoricamente que não se sente seguro em escrever redações para o curso de inglês, embora o sinta com relação à sua escola regular. Dois foram reticentes: um deles afirmou que não se sente muito seguro, pois tem dificuldade e outro afirmou que se sente inseguro quando o assunto abordado trata de uma situação para a qual não domine bem o vocabulário. Sete alunos responderam sim e justificaram da seguinte forma:

- “porque escrevo muitas redações e tenho a chance de corrigir os erros”
- “porque posso saber coisas novas”
- “porque sei o que escrever”
- “porque escrevo melhor em inglês do que em português”

Comparando as três escolas, percebe-se que os alunos do Colégio C demonstram uma maior segurança em escrever redações para a escola de inglês. Uma hipótese para justificar esse fato pode ser a de que o colégio C é o único que trabalha mais sistematicamente com a reescrita, tornando seus alunos mais receptivos a críticas e menos interessados na redação como um produto, conscientes de que é por meio da prática e da tentativa e erro que irão tornar-se melhores escritores.

Um elo comum entre aqueles que não se sentem seguros é o pouco domínio do vocabulário apropriado para expressarem suas idéias, sinalizando a necessidade de a escola de inglês oferecer mais andaimes nesse aspecto.

A pergunta de número oito diz: “O que tem de bom no ensino da redação da sua escola que você recomendaria que a escola de inglês adotasse?” Categorizamos as respostas dos alunos da seguinte forma:

- Respostas que indicam que não tem nada de bom.
- Respostas com foco operacional, isto é, aspectos que dizem respeito mais a questões

de cunho administrativo, tais como se a redação é ou não para nota, se é usada uma folha específica de redação, etc.

- Respostas com foco na forma, tal como gramática, pontuação, ortografia
- Respostas com foco no conteúdo ou na aprendizagem, isto é, que indiquem andaimes que podem ser utilizados para que os alunos aprendam a redigir textos mais efetivamente.

Os quadros abaixo mostram o número de respostas em cada categoria, dadas pelos alunos de cada escola:

Quadro 4.3- Recomendações para a escola de inglês: Colégio A

| Nada ou em branco (4) | Foco operacional (3) | Foco na forma (2) | Foco no conteúdo ou na aprendizagem (4) |
|------------------------------|---|--|---|
| | A redação influencia a nota, mas não é a nota | O rigor, a pontuação, a acentuação | Deveria aprimorar mais o nosso vocabulário e na escola é mais fácil porque é em português e dá menos trabalho porque pode consultar o livro |
| | Um mínimo de linhas, como 20, por exemplo | O bom é que com o costume de fazer tantas é mais difícil de errar em momentos importantes classificatórios | Os temas das redações e as dicas que o professor dá |
| | Folha de redação | | Fazer redação de outra forma (diários, entrevista e etc.) |
| | | | A opção da escolha do tema. |

Quadro 4.4- Recomendações para a escola de inglês: Colégio B

| Nada ou em branco (8) | Foco operacional (2) | Foco no conteúdo ou na aprendizagem (4) |
|------------------------------|-----------------------------|--|
| | Concursos | Textos que falam sobre o mesmo assunto |
| | Fazermos a redação em dupla | O plantão de redação, em que podemos esclarecer nossas dúvidas sobre a matéria |
| | | Na minha escola, após as correções das redações, os professores nos explicam o que erramos e nos mostram como corrigi-los. |
| | | Os nossos professores após a correção mostram o que está errado e nos mostra como corrigi-los |

Quadro 4.5 - Recomendações para a escola de inglês: Colégio C

| | |
|------------------------------|---|
| Nada ou em branco (6) | Foco no conteúdo ou na aprendizagem (3) |
| | Recomendaria que desse um roteiro de redação no qual poderemos seguir, com temas, vocabulário e estrutura apropriada em redações. |
| | Temos monitoria em outros horários, onde os professores corrigem as redações conosco e assim percebemos melhor nossos erros. |
| | Aulas que abordam como se escreve cada tipo de texto. |

Somente entre os alunos do Colégio A é que a maioria identifica algo de bom que a escola de inglês pode adotar. Tanto no B quanto no C, a maioria respondeu que não há nada de bom a ser aprendido e implementado pela escola de inglês. No entanto, juntando as respostas dos alunos das três escolas, a segunda categoria mais freqüente é a de respostas com foco no conteúdo ou na aprendizagem. Percebemos que, entre aqueles que identificam aspectos positivos, há uma ênfase maior em aspectos que envolvem o conteúdo das redações ou a melhor forma de ensinar, de proporcionar aos alunos os andaimes dos quais eles necessitam para se tornarem melhores escritores.

A pergunta seguinte inverte a recomendação: o objetivo é saber o que tem de bom na escola de inglês que a escola regular poderia adotar. Adotamos as mesmas categorias da pergunta anterior, mas acrescentamos uma quinta categoria: os dois contextos já adotam os mesmos procedimentos, isto é, são parecidos.

Uma resposta não cabe em nenhuma das categorias propostas, mas é importante ser comentada:

“Eu acho que tanto a (escola de inglês) quanto minha escola estão indo bem no ensino de redação, cada uma do seu jeito, a (escola regular) dando menos chances de refazer e a (escola de inglês) dando mais, já que não é a nossa língua”.

Essa resposta confirma a crença de que a reescrita só ocorre quando não se sabe bem a língua ou quando há muitos erros, como a prática do Colégio C indica: o plantonista lê a redação e pede para reescrever quando acha necessário. Na verdade, a prática da reescrita é corriqueira entre autores competentes e deveria ser feita por todos. Sempre há algo para melhorar.

Quadro 4.6 - Recomendações para a escola regular: Colégio A

| Nada ou em branco (2) | Contextos parecidos (2) | Foco na forma (1) | Foco no conteúdo ou na aprendizagem (8) |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------|---|
| | | O rigor na correção | reescrever as redações |
| | | | uma nova chance para reescrever a redação, que também fez com que nossas notas melhorassem |
| | | | reescrever a redação |
| | | | você pode escrever a redação duas vezes |
| | | | que entregasse as nossas redações corrigidas para podermos arruma-las e depois avaliasse, que nem a escola de inglês faz. |
| | | | O fato de poder reescrever a redação. Podia ensinar a estrutura de uma redação. |
| | | | que o professor corrigisse e depois pedisse para corrigir reescrevendo uma redação |
| | | | poder reescrever o texto |

Quadro 4.7 - Recomendações para a escola regular: Colégio B

| Nada ou em branco (4) | Contextos parecidos (1) | Foco no conteúdo ou na aprendizagem (9) |
|------------------------------|--------------------------------|---|
| | | a oportunidade de reescrita |
| | | mais redações |
| | | a (escola de inglês) passa muitas redações, o que seria bom para a minha escola |
| | | eu recomendaria que dessem as redações para que pudéssemos reescrevê-las |
| | | a prática de reescrever redações |
| | | reescrever o texto |
| | | a oportunidade de reescrever o texto corrigido pelo professor |
| | | oportunidade de reescrever com as correções do professor |
| | | os temas |

Quadro 4.8- Recomendações para a escola regular: Colégio C

| Nada ou em branco (5) | Contextos parecidos (1) | Foco operacional (1) | Foco no conteúdo ou na aprendizagem (3) |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| | | a oportunidade de notas para redação | ter a oportunidade de corrigir meus erros |
| | | | de poder reescrever |
| | | | a oportunidade de refazer a redação avaliativa (prova no meu colégio) com os comentários do professor |

Há que se fazer uma reflexão acerca dessa pergunta: como havia perguntas anteriores indagando se os alunos têm oportunidade de reescrever suas redações e, em caso negativo, se gostariam de fazê-lo, houve um certo direcionamento para que as respostas à questão nove abordassem o assunto da reescrita. Ainda assim, é relevante ressaltar que houve um número muito menor de “nada” do que na pergunta anterior. É também imprescindível destacarmos as duas respostas de alunos do Colégio B que sinalizam sua insatisfação com o número reduzido de redações que produzem, corroborando nossas análises anteriores.

Conforme mencionado anteriormente, os dados do questionário são, em sua maior parte, quantitativos e preliminares e constituem a primeira aproximação do objeto de estudo. Eles serviram dois propósitos fundamentais: 1) delimitar o campo da pesquisa às séries com maior número de alunos no curso intermediário e às três escolas regulares mais frequentadas; 2) fornecer informações preliminares acerca de como é constituído o ensino de produção textual nas escolas regulares.

A seguir, apresentaremos a pesquisa de observação participante e de caráter etnográfico em uma turma do curso intermediário, composta por alunos que frequentavam as escolas e séries selecionadas para a extensão da pesquisa nas escolas regulares. O objetivo principal da pesquisa foi documentar o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem de produção textual de acordo com o referencial teórico anteriormente apresentado, nos atendo a

cada uma das etapas deste processo, a fim de analisar as produções dos alunos e sua participação no processo.

5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UM ANO DO CURSO INTERMEDIÁRIO

O estudo de caso com características de etnografia educacional realizado ao longo de um ano foi pautado, a princípio, pelas seguintes asserções:

⇒ No curso de inglês há ênfase maior no processo de produção textual, pois os alunos são levados a percorrer as etapas desse processo: o planejamento para a escrita, a elaboração de rascunhos, as revisões – auto-revisão, revisão por pares e/ou revisão pelo professor – e a avaliação do produto final.

Com isso, um dos objetivos principais do estudo foi descrever detalhadamente como se dá esse processo, em cada etapa de produção textual, e como o aluno percorre cada uma dessas etapas.

⇒ A experiência com a revisão de textos por pares na aula de língua inglesa, no curso de inglês, pode tornar os alunos mais conscientes das características de um bom texto, o que, por sua vez, pode contribuir para o aperfeiçoamento de seu próprio texto.

⇒ Por outro lado, como a revisão em pares não é uma prática adotada nas escolas regulares, os alunos são relutantes em aceitar e realizar essa atividade.

Outro objetivo importante, portanto, foi levar os alunos a desenvolver essa habilidade de revisar os textos dos colegas, por meio de um processo de construção cuidadosa dessa habilidade, bem como descrever como a revisão por pares, uma atividade nova na subjetividade social dos sujeitos, interagiu com suas subjetividades individuais. Em outras palavras, qual foi o sentido subjetivo dado à revisão por pares por parte de cada um dos sujeitos de pesquisa?

⇒ O aluno adolescente entende a importância de produzir textos em língua inglesa, mas sente-se inseguro em fazê-lo quando o professor não lhe proporciona os andaimes necessários para a realização da tarefa. O mesmo acontece com a prática de produção textual em língua materna.

Um terceiro objetivo relevante foi o de descrever os tipos de andaimes fornecidos e a efetividade de cada um, de forma a concluir quais seriam as estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Paralelamente, procurou-se averiguar se essas estratégias seriam transferidas para a produção textual em língua materna.

⇒ Alguns alunos utilizam as estratégias aprendidas na escola de inglês na elaboração de textos em português. Outros não. Isso depende da subjetividade de cada aluno e de seu envolvimento com a escrita, isto é, a o seu grau de imersão na cultura de letramento.

5.1. O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de observação participante foi realizada em um curso livre de inglês, que os alunos freqüentam em horário contrário ao das suas aulas regulares. A abordagem do ensino da língua inglesa é, em termos gerais, a abordagem comunicativa¹². A proposta pedagógica adotada para o ensino de redação é a voltada para o processo de produção textual, em que os alunos trabalham com o planejamento de sua escrita, recebem feedback do professor e dos colegas, e têm a oportunidade de reescrever seu texto a partir das sugestões oferecidas.

O trabalho de pré-escrita sempre envolve a leitura e análise de um texto geralmente do mesmo gênero que o aluno terá que produzir posteriormente. Costuma ser proposta uma atividade em que o aluno tem que “manipular” o texto de alguma forma, tal como completando lacunas com conectivos adequados ou selecionando o melhor título para o texto, por exemplo. Procura-se também sempre propor que o aluno identifique alguma informação no texto, como, por exemplo, os tempos verbais mais usados. A fundamentação teórica para esse tipo de atividade vem da proposta de Schmidt (1990, 1995) de que a maximização da aprendizagem se dá quando elementos relevantes do insumo, nesse caso específico nosso, o

¹² Brown (2001, p. 43) aponta seis características fundamentais da abordagem comunicativa: 1) os objetivos de ensino são direcionados a todos as dimensões da competência comunicativa; 2) as formas lingüísticas organizacionais não são o foco central, mas sim os aspectos da linguagem que permitem aos falantes fazerem o uso funcional da língua para fins significativos; 3) a fluência e a acuidade são vistas como princípios complementares; 4) o ensino comunicativo tem como objetivo final permitir aos alunos usarem a língua em contextos não ensaiados fora da sala de aula; 5) aos alunos são oferecidas oportunidades de focar em seu processo de aprendizagem por meio de uma conscientização acerca de seus estilos de aprendizagem e por meio do desenvolvimento de estratégias que os levem à aprendizagem autônoma; 6) o papel do professor é o de facilitador e guia, não o de proprietário do conhecimento; sendo assim, os alunos são encorajados a construir sentido e significado por meio de interações autênticas uns com os outros.

texto, são salientes. Elaborar exercícios que levam o aluno a prestar especial atenção a determinadas características do texto é uma forma de trazer à consciência do aluno (*consciousness raising*) aspectos lingüísticos que passariam despercebidos.

Ao trabalho de leitura, manipulação e análise do texto modelo, geralmente adiciona-se algum trabalho voltado para a geração de idéias e planejamento da escrita. É comum também que os alunos recebam algum tipo de roteiro para a organização de seu texto.

Após a produção do texto e a sua entrega ao professor, inicia-se o trabalho com a revisão e a reescrita. Esta pode ser feita uma ou duas vezes para cada redação, dependendo da quantidade de necessidades encontradas pelo professor. Por exemplo, se o texto possui várias deficiências tanto em nível de conteúdo e organização de idéias quanto em nível de gramática, ortografia e pontuação, o professor trabalha primeiramente com o conteúdo e a organização de idéias para, somente depois dessa primeira reescrita, trabalhar com gramática, ortografia e pontuação. A revisão do texto é geralmente feita somente pelo professor, mas há alguns professores que adotam a prática pedagógica de revisão por pares, proposta por esta pesquisadora em 2000 e incentivada desde então.

Após o trabalho com a reescrita, o produto final do aluno é avaliado a partir de critérios bem estabelecidos em descritores de desempenho elaborados especificamente para cada redação trabalhada. Os descritores – *scoring rubrics* – do nível intermediário são divididos nas seguintes categorias, representando as seguintes porcentagens da nota: conteúdo (22%); organização (22%); gramática (22%); vocabulário (14%); aspectos “mecânicos”, tais como ortografia e pontuação (10%); progresso (10%). Para cada categoria, há quatro níveis de descritores que indicam os níveis de performance, desde o nível desejado, representando 100% daquele item, até o nível que indica um desempenho aquém das expectativas. Por exemplo, em um texto do tipo argumentativo, para a categoria conteúdo, o aluno tem que ter oferecido informações suficientes para sustentar seu ponto de vista. Ter feito isso lhe garante os 22 pontos alocados para essa categoria. Já o aluno que sustentou seu ponto de vista relativamente bem, mas que falhou em dar detalhes e exemplos suficientes recebe 20 pontos. Ter incluído informações não diretamente ligadas ao tema da redação já faz com que o aluno receba 18 dos 22 pontos e, assim, sucessivamente.

É claro que esses descritores nem sempre incluem exatamente as características de cada texto produzido por cada aluno, cabendo, então, ao professor dar pontos entre uma e outra categoria, às vezes porque a descrição não cabe exatamente àquele texto. Um aspecto desses descritores de desempenho que merece destaque é o fato de haver uma parte destinada especificamente à avaliação do progresso do aluno desde a escritura da primeira versão da

redação. O objetivo é reconhecer o esforço de revisão dos alunos, principalmente no tocante a conteúdo e organização de idéias. O que ocorria com frequência antes da inclusão desse item é que alguns alunos corrigiam apenas os erros gramaticais, ortográficos, de pontuação e de vocabulário, não fazendo as revisões na coerência e coesão indicadas pelo professor. Essa categoria tem por objetivo reforçar esse empenho do aluno em revisar seu texto adequadamente, bem como incentivar todos eles a realmente trabalharem com a reescrita, pois se não o fizerem, só nessa categoria já perdem dez pontos.

Outro aspecto relevante dos descritores é o fato de terem sido elaborados especificamente para essa redação. Não são descritores gerais, que poderiam ser usados para avaliar qualquer redação. O uso de descritores de desempenho foi introduzido na prática da sala de aula de inglês como L2 por Jacobs, Zingraf, Wormuth, Hartfiel e Hughey (1981) em seu livro **Testing ESL Composition: A Practical Approach**. Nesse livro, os autores propõem o chamado *ESL Composition Profile* (Perfil da Composição em Inglês como Segunda Língua), com descritores de desempenho analíticos, isto é, com descrições para cada área de desempenho (organização, vocabulário, uso da linguagem e pontuação). Cada uma dessas áreas contém um peso diferente, proporcional à sua importância para a qualidade do produto final. Esse procedimento permite ao aluno identificar os seus pontos fortes e fracos e é ideal para ser usado em sala de aula, não em situações de testes estandardizados de grande escala. Nesses últimos, são geralmente usados descritores chamados de “holísticos”, por não estarem divididos em áreas de desempenho. O problema dos descritores de Jacobs *et al* é que eles foram feitos para serem usados na avaliação de qualquer redação. No entanto, nosso entendimento atual acerca de gêneros textuais nos mostra que os gêneros se constituem de tipos relativamente fixos de enunciados. Portanto, os descritores de desempenho se tornam mais eficientes se elaborados de acordo com o texto que está sendo proposto, naquele tipo e gênero textual específico, para que as especificidades do tipo e do gênero textual sejam incluídas nos descritores.

Foi acompanhado o trabalho de dois professores, um do sexo feminino no primeiro semestre e um do sexo masculino no segundo semestre, ambos licenciados em Letras-Inglês pela Universidade de Brasília e formados pelo curso de formação de professores da instituição. Em outras palavras, foram selecionados professores colaboradores com excelente formação acadêmica e comprometimento com a instituição.

A pesquisa realizada pode ser chamada de pesquisa colaborativa, em que a pesquisadora e os professores trabalharam juntos no planejamento das atividades pedagógicas.

5.2. OS ALUNOS

Ao longo de um ano letivo – dois semestres do curso de inglês, que correspondem aos níveis intermediário 3 e intermediário 4 – foi acompanhado o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos em língua inglesa em uma turma de 16¹³ alunos de nível intermediário de proficiência em língua inglesa, com idade variando de 13 a 18 anos, cursando as seguintes séries do Ensino Fundamental (EF) ou Ensino Médio (EM) ou já tendo concluído o Ensino Médio:

Quadro 5.1- Distribuição dos sujeitos de acordo com séries escolares

| 7ª série EF | 8ª série EF | 1º ano EM | 2º ano EM | Concluintes do EM |
|--|---|--|-----------------------|--|
| 2 GU e H ¹⁴ (1 da escola B) | 8 J, JO, ME, M, LD, LG, ML, E (2 da escola A, 2 da escola B e 2 da escola C) | 4 MR, G, C, T (2 da escola B e 2 da escola C) | 1 JS (escola C) | 3 JL + duas alunas cujos dados não serão usados por não terem permanecido na turma no 2º semestre |

A turma específica não foi selecionada aleatoriamente. Foi selecionada por ser constituída por alunos das três escolas regulares mais representadas no curso intermediário na escola de inglês.

É apresentado a seguir um breve perfil dos alunos, para que a subjetividade individual de cada um seja compreendida e considerada na análise da participação de cada sujeito nas atividades desenvolvidas ao longo do ano:

¹³ No início do semestre havia 16 alunos; depois do primeiro mês, duas alunas transferiram-se para a turma, mas por serem mais velhas e já não estarem cursando o Ensino Básico, não foram incluídas diretamente na pesquisa. No entanto, sua participação nas atividades do grupo durante o primeiro semestre foi registrada. No segundo semestre, essas duas alunas saíram da turma pesquisada.

¹⁴ Usaremos as iniciais dos nomes dos alunos como identificação.

Quadro 5.2 – Breve descrição de cada sujeito de pesquisa

| Nome | Série | Características relevantes |
|------|----------------------|--|
| H | 8º ano | Aluno muito aberto a experiências de aprendizagem e engajado nas aulas. É o mais novo da turma. |
| GU | 8º ano (Escola B) | Aluno calado, mas que tem participações relevantes em sala. Não gosta de computador. Não gosta de ler, mas gosta de escrever. |
| JO | 9º ano (Escola C) | Aluno mais calado, mas muito engajado nas aulas. Gosta mais de escrever em inglês do que em português. Procura utilizar um vocabulário mais rebuscado em seus textos. |
| ME | 9º ano (Escola C) | Aluna nem sempre participativa em sala de aula, com grandes oscilações de humor, às vezes muito relutante em contribuir com a pesquisadora e às vezes aberta e participativa. Tem um diário no qual escreve todos os dias. Adora escrever e não gosta de imposições na forma e no conteúdo de sua escrita. |
| J | 9º ano (Escola B) | Mantém um diário e gosta de escrever. Sua participação nas aulas varia de acordo com o dia e com seu humor, mas não tem comportamento agressivo como ME. Se mostrou particularmente interessada em colaborar com a pesquisadora. |
| LD | 9º ano (Escola A) | Aluna tímida, mas muito engajada nas aulas e responsável. Mostrou-se sempre muito interessada em colaborar com a pesquisadora. Gosta muito de ler e de escrever. |
| M | 9º ano (Escola A) | O aluno mais difícil de lidar em todo o grupo. Monopoliza a atenção do professor. Acha produção textual desnecessária. Crê que aprendendo gramática bem, automaticamente escreverá bem. É bastante irônico com relação a assuntos escolares e se recusa a fazer os deveres de casa. Segundo ele, ele “se garante” nas avaliações de sua produção oral. |
| ML | 9º ano (Escola B) | Aluna bastante calada nas aulas. Participa somente quando convidada a fazê-lo. No entanto, faz suas tarefas com responsabilidade. |
| LG | 9º ano | Excelente aluna; gosta de ler e escreve muito bem tanto em português quanto em inglês. Bastante madura e capaz de exercer auto-reflexão sobre seu aprendizado. |
| E | 9º ano | Aluno com baixa auto-estima. Detesta ler e escrever. Evita as tarefas de produção textual na escola. Não gosta de ser exposto em aula. |
| G | 1º ano EM (Escola C) | Aluno bastante comunicativo e com ótimo senso de humor. É também muito sincero com relação ao que gosta e ao que não gosta na aula. Não gosta nem de ler nem de escrever. |
| MR | 1º ano EM (Escola C) | Aluna madura, com personalidade forte e opiniões bem definidas. Prefere trabalhar individualmente, mas gosta das brincadeiras de G, que estuda na mesma escola que ela. |
| C | 1o ano EM (Escola B) | Aluna mais introspectiva, mas muito interessada nas aulas; faz perguntas quando tem dúvidas, mas prefere fazê-lo depois da aula ou no intervalo. |
| T | 1o ano EM (Escola B) | Muito amiga de LG, ela se beneficia da grande competência da colega. É também interessada, gosta de escrever e não gosta muito de usar o computador. |
| JS | 2o ano EM (Escola C) | JS é um rapaz meigo, com problemas familiares e que está sempre atrasado e cansado. Obtém um bom resultado no curso de inglês, mas não se empenha muito. |
| JL | Estudante de Direito | Aluna extremamente comunicativa. JL gosta de participar muito das aulas e escreve com cuidado e dedicação. Até por ser mais madura que os colegas, seus textos são mais ricos tanto no conteúdo quanto no uso da linguagem. |

5.3. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisa exploratória realizada no segundo semestre de 2006, em uma turma de Intermediário 3 com características semelhantes à turma eleita para a pesquisa, mostrou que, por ter a pesquisadora participado apenas das aulas que envolviam produção textual, os alunos já associavam sua presença ao assunto da pesquisa, levando-os a agir de forma predisposta. A presença da pesquisadora em sala de aula não se tornou natural, como seria desejado. Portanto, foram tomados os seguintes cuidados durante a pesquisa:

- Não foram levados papel e caneta nas três primeiras aulas em que a pesquisadora esteve presente em sala de aula. O objetivo era observar os alunos e se tornar, se não um membro da comunidade, ao menos uma pessoa com a presença da qual os alunos já estivessem habituados.

- Foram observadas aulas que abordassem assuntos diversos, para que os alunos não associassem a presença da pesquisadora à produção textual, necessariamente.

- A professora da turma só mencionou a pesquisa aos alunos após um mês de observação.

- A pesquisadora procurou, em vários momentos, ficar na sala de aula durante os intervalos e interagir com os alunos, não somente sobre o tema de sua pesquisa como também sobre temas gerais.

Observou-se que as medidas descritas acima foram bem sucedidas, pois os alunos passaram a perguntar para a professora onde estava a pesquisadora, por que ela não havia ido naquele dia ou havia saído após o intervalo. Os alunos também agiram naturalmente durante o ano todo, não tendo os professores colaboradores observado mudanças na atitude deles quando a pesquisadora estava presente.

Como a abordagem do ensino de língua estrangeira adotada pela escola é, em termos gerais, a comunicativa, trabalham-se a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita de forma integrada. O tema da redação está sempre relacionado ao tema da unidade que está sendo trabalhada e ao conteúdo que está sendo ensinado, tanto o conteúdo gramatical quanto o vocabulário e as funções da língua que estão sendo focadas. As características gerais desse trabalho pedagógico já foram descritas acima.

A seguir, será descrito o trabalho específico que foi realizado em cada semestre, no desenvolvimento de cada redação, englobando as fases de pré-escrita, escrita, revisão e reescrita, no primeiro e segundo semestres, Nível 3 e Nível 4 do Curso Intermediário, respectivamente.

5.3.1. Primeiro semestre

A professora do primeiro semestre possui licenciatura em Letras pela Universidade de Brasília, onde teve a oportunidade de trabalhar extensivamente com sua própria produção de textos e com a reescrita. No entanto, segundo ela, a reescrita era voltada preponderantemente para a forma do texto. Nas disciplinas de produção de texto durante seu curso de Letras, a professora jamais participou de atividades de revisão por pares. A revisão era feita somente pelo professor. No entanto, a professora também frequentou o Curso de Formação de Professores oferecido pela instituição onde leciona e onde a pesquisa foi desenvolvida. O segundo semestre desse programa, à época em que a professora o cursou, era voltado para a produção de textos e para como ensinar redação. Nesse semestre, a professora participou de vários eventos de revisão por pares, trabalhou com a reescrita de suas redações a partir de sugestões oferecidas pelo seu professor e pelos seus colegas, comentários esses voltados tanto para forma quanto para o conteúdo, e leu alguns textos sobre como ensinar redação em uma segunda língua e, particularmente, como trabalhar com as diversas etapas do processo de ensino de redação: planejamento, revisão, reescrita e avaliação. Em suma, podemos afirmar que a professora possui conhecimento teórico e prático suficientes para a realização de um trabalho efetivo com a escrita.

5.3.1.1. A primeira produção textual

Estando os alunos estudando verbos no presente simples e advérbios de frequência, inseridos no contexto de uma unidade sobre atividades de lazer, a primeira produção textual foi a respeito de como os adolescentes em Brasília gostam de aproveitar seu tempo livre (*How people my age spend their free time*).

Com o objetivo de fornecer os andaimes necessários para essa primeira produção textual, foi apresentado um texto intitulado “Como as pessoas da minha idade aproveitam seu tempo livre” e aos alunos foi dada a tarefa de ler e procurar adivinhar quantos anos teria o autor do texto: obviamente um adulto (Anexo 2). Partiu-se em seguida para uma breve análise do texto, em que os alunos identificaram como ele havia sido estruturado, quantos exemplos de atividades de lazer foram apresentados, de que forma, com quais tipos de detalhes, etc. Os alunos também foram convidados a observar os advérbios de frequência usados, bem como identificar os conectivos.

A etapa seguinte foi a de planejamento para a escrita. Os alunos foram separados em

grupos e, juntos, completaram o esquema que já constava da ficha de produção textual, em que tinham que pensar em três atividades de lazer diferentes e, para cada uma, fornecer três detalhes que a ilustrassem. Tendo feito isso, os alunos levaram seu esquema para casa e produziram seu texto.

A atividade de produção textual apresentada aos alunos na ficha visou incorporar todos os elementos recomendados pelos especialistas e resumidos no final do capítulo anterior, tais como a proposta de um tema relevante para a faixa etária e, portanto, experiência de vida dos alunos, o que torna a atividade mais autêntica e motivadora; a apresentação de um texto do gênero a ser trabalhado, o que também já satisfaz o quesito da intertextualidade; a leitura do “texto-modelo” a partir de uma tarefa, no caso, ler para descobrir a idade do autor, o que estimula o raciocínio crítico do aluno e a interação entre o sujeito leitor e o autor do texto; a análise guiada do texto, visando tornar explícitos elementos de coerência e coesão que poderiam passar despercebidos pelos alunos; a discussão acerca do assunto abordado no texto, com o intuito de relacioná-lo às experiências de vida dos alunos; o planejamento para a produção textual, neste caso por meio da elaboração de um esquema com as idéias principais a serem apresentadas, desenvolvido pelos alunos em grupo, estimulando a interatividade.

a) A atividade de revisão por pares

O questionário aplicado em novembro de 2006 aos alunos concluintes do curso intermediário, bem como a pesquisa exploratória realizada com um grupo cursando o nível intermediário e com a mesma faixa etária dos respondentes ao questionário indicaram que:

- Os alunos não fazem revisão por pares em suas escolas regulares.
- Os alunos não reescrevem suas redações nas escolas regulares.

As afirmações acima apresentam indícios de que o ensino de redação nas escolas regulares enfatiza o produto e não o processo. Um ensino de redação que prioriza o processo de produção de textos e se propõe a dar aos alunos as ferramentas necessárias para que eles lidem efetivamente com cada uma das etapas desse processo é uma novidade para esse público. Em outras palavras, é um elemento estranho à sua subjetividade social. Portanto, andaimes tornam-se necessários para que os alunos consigam realizar as atividades efetivamente, sem que se pressuponha esse conhecimento. Não serão obtidos resultados satisfatórios apenas dando o texto de um colega ao aluno e solicitando que ele o analise de forma a ajudar o colega a perceber o que precisa ser revisado. Ademais, na pesquisa exploratória, concluiu-se que a primeira atividade de revisão por pares não foi tão bem sucedida porque faltou uma fase anterior, em que a professora demonstrasse aos alunos como

a análise do texto deveria ser feita.

Foi com esse intuito que a primeira atividade de revisão por pares foi precedida de uma espécie de modelo, conduzido pela professora com a ajuda dos alunos, para que depois eles pudessem ler os textos dos colegas e realizar a mesma atividade independentemente. Para esse fim, foi usado um texto sobre o mesmo assunto, escrito por um aluno da pesquisadora no ano anterior, isto é, um exemplo autêntico. Esse texto foi copiado em uma transparência, com uma fonte grande e legível, e mostrado para a turma:

Quadro 5.3- Texto usado como modelo para a primeira revisão por pares

People my age like to do many things, but most people my age don't like to study. We like to go out every Saturday with our friends and we don't like calmer activities so much.

All people in my age love to go to the movies with our friends, because it is fun. We prefer action movies and we usually go to the movies.

Other thing that people my age do, is play video game and most of them are boys. We play video game every day with our friends or alone. We play video game in our home and we like this because we relax.

All people my age like to use the computer because it's cool. We use the computer every day.

Of course, there are many others things that people my age like to do, but these are the ones that we most like to do.

O formulário de orientação usado (Anexo 3) foi em forma de lista de verificações (*checklist*). Esse formato foi escolhido devido à falta de experiência dos alunos com revisão por pares. A opção por realizar as atividades de forma escrita, e não frente a frente, deu-se pelo fato de a pesquisa exploratória ter mostrado que os alunos sentem-se constrangidos com a atividade, principalmente na primeira vez em que ela é realizada, exatamente por não estarem habituados com esse tipo de dinâmica em suas escolas regulares. Optou-se também por um formulário predominantemente fechado por ter-se percebido na pesquisa exploratória que os alunos não sabem o que comentar se não forem guiados. Portanto, o objetivo da lista de verificações foi estabelecer para os alunos os parâmetros que deveriam seguir não só para analisarem o texto do colega, como também para revisarem seus próprios textos posteriormente.

A atividade demonstrativa foi conduzida da seguinte forma: a professora projetou o texto e o leu em voz alta, com os alunos acompanhando silenciosamente; a professora seguiu os itens do formulário um a um, perguntando aos alunos se cada parâmetro estava presente no

texto e eliciando o porquê; a professora perguntou aos alunos o que o autor deveria acrescentar ao seu texto para que ele pudesse ser aprimorado. Por exemplo, estava claro que o segundo e o quarto parágrafo careciam de detalhes. O objetivo da professora era induzir os alunos a perceberem isso. Foi necessário que ela insistisse muito em comentários e sugestões, pois, em um primeiro momento, os alunos permaneceram calados, sem saber o que dizer.

Cumpramos ressaltar que o objetivo da revisão por pares, da forma em que foi conduzida na nossa pesquisa, é auxiliar os alunos a melhorarem o conteúdo de seus textos e a coerência e coesão das idéias, não se referindo, preponderantemente, à gramática. No entanto, sempre há perguntas referentes à gramática e ao vocabulário, principalmente no que tange àquele gênero textual específico e o conteúdo programático sendo tratado em sala de aula. Nesse caso, foram abordados o uso de advérbios de frequência, por se tratar de um texto sobre o que os jovens mais gostam de fazer em seu tempo livre; o uso correto de tempos verbais, por ser esse um dos erros mais frequentes em textos em língua inglesa como L2; e o uso de tipos de orações diferentes, por ser esse um elemento que dá ao texto uma maior fluidez. No tocante ao vocabulário, um dos objetivos do curso intermediário é fornecer ao aluno um repertório maior de vocabulário para que ele possa usar palavras mais descritivas e específicas.

Após ter analisado o texto projetado e marcado a lista de verificações juntamente com a professora e os colegas, cada aluno recebeu um texto e o analisou segundo os mesmos critérios. Como havia 14 alunos em sala e somente 13 redações, já que dois alunos não haviam trazido seus textos, um par de alunas ficou responsável por analisar, em conjunto, um único texto. Um aluno estava ausente, mas já havia entregue seu texto para a professora. Para a atividade, além de preencher a lista de verificações, os alunos também tinham que escrever um comentário sobre a escrita do colega. Houve inicialmente um clima de desconforto na sala. Os alunos não estavam habituados a ler os textos uns dos outros. Conforme nos tinha mostrado a pesquisa exploratória, ler o texto do colega e ter seu próprio texto lido gera um certo constrangimento. Porém, à medida que foi se concentrando na tarefa, a maioria dos alunos demonstrou maior tranquilidade com a atividade. Os que permaneceram visivelmente relutantes foram E, M e ME. Após a atividade, os alunos devolveram os textos aos colegas, os quais tiveram a oportunidade de ver o que havia sido comentado, e depois os textos foram entregues à professora.

As revisões foram analisadas e classificadas nas seguintes categorias:

Quadro 5.4- Resultado da primeira revisão por pares

| Revisão efetiva | Revisão quase totalmente efetiva | Revisão parcialmente efetiva | Revisão não efetiva |
|-----------------------|----------------------------------|------------------------------|---------------------|
| 5 JS, LG, M, JO, T | 3 ML e JL, H, C | 3 J, ME, G | 2 E, MR |

As revisões consideradas efetivas foram aquelas em que o revisor foi capaz de identificar todos os pontos mais faltosos no texto do colega, de acordo com os critérios apresentados no formulário de revisão. As consideradas quase totalmente efetivas foram as em que quase todos os pontos foram identificados, faltando apenas aspectos mais sutis. Já nas parcialmente efetivas o revisor foi capaz de identificar alguns pontos que careciam de revisão, mas não todos. As não efetivas apresentaram duas situações: em uma, o texto obviamente não continha todos os elementos que constavam da lista de verificações, mas o revisor indicou que todos os aspectos estavam presentes no texto; já na outra, o texto da aluna estava praticamente perfeito em termos de conteúdo e organização, mas o revisor deixou de marcar alguns itens da lista de verificações.

Em um caso específico, o aluno revisor foi capaz de identificar uma falha na introdução da colega que nem a professora identificou: a aluna já mencionou em sua introdução uma atividade de lazer comum entre os adolescentes. Um dos itens a ser verificado dizia, traduzido para o português: “o primeiro parágrafo introduz o assunto efetivamente e não fornece já detalhes sobre o mesmo”. O interessante foi que esse aluno revisor – E – foi um dos dois que se mostraram desinteressados durante a atividade de análise dos textos dos colegas. Percebe-se agora que seu desinteresse era apenas aparente, pois ele foi eficaz em sua revisão.

Quanto aos comentários finais, há uma estrutura comum à maior parte: inicia-se com um comentário positivo, apontando o que há de bom no texto, e termina-se com uma sugestão, quando há o que sugerir, conforme os exemplos no quadro da página seguinte ilustram.

Embora o enunciado solicitasse que o revisor fizesse um elogio ao autor, apontando o que ele havia feito de bom em seu texto, os revisores sentiram-se à vontade para oferecerem sugestões para o aprimoramento dos textos, talvez porque a professora tenha seguido esse princípio quando eliciou possíveis comentários finais para a redação modelo. Houve apenas dois casos em que o comentário final foi inapropriado, podendo ser interpretado até como sarcástico. Em um caso, o revisor, E, elogiou somente a letra da autora. No outro, o revisor, M, escreveu o seguinte comentário, já apresentado aqui traduzido: “Sua composição está

ótima, parabéns. Você é uma boa aluna. Continue assim. Estude e você será uma menina feliz”. Os dois revisores são alunos bastante relutantes em atividades mais colaborativas, o primeiro devido a sua baixa auto-estima com relação à qualidade de sua produção e o segundo devido ao seu perfil mais rebelde e contestador. Foi exatamente esse item com resposta aberta que permitiu que aflorasse a subjetividade individual de cada aluno, configurada pela subjetividade social de sua escola, sua família, suas amizades, bem como sua experiência passada com produção de textos e comentários de professores. Esses dois alunos estavam entre os três que demonstraram desconforto com essa primeira atividade de revisão por pares durante todo o tempo. Mesmo assim, um deles foi eficaz na revisão do texto da colega e conseguiu perceber uma falha que nem a professora percebeu. Os comentários dos alunos constam do quadro na próxima página.

Pode-se considerar bem sucedida a primeira atividade de revisão por pares, uma vez que era a primeira atividade dessa natureza realizada pelos alunos no curso de inglês e, para a grande maioria, a primeira na vida. Comparando com a experiência realizada na pesquisa exploratória, pode-se atribuir o maior sucesso dessa experiência aos andaimes fornecidos pela professora antes de solicitar que os alunos realizassem a atividade individualmente. A grande maioria dos alunos foi capaz de identificar pelo menos uma característica do texto do colega que precisava ser melhorada. Foram também capazes de identificar os aspectos positivos dos textos, bem como fornecer sugestões, ainda que não tenham sido explicitamente solicitadas.

As revisões dos textos feitas pelos alunos e entregues à professora uma semana depois também foram efetivas, uma vez que quase todos os alunos incorporaram as sugestões dadas tanto pelo colega quanto pela professora: nove alunos. Quatro alunos seguiram quase todas as sugestões e fizeram uma segunda versão um pouco melhor, mas não tanto quanto poderia ter sido se tivessem seguido todas as recomendações; apenas uma aluna – ME – pareceu não se esforçar para produzir uma segunda versão melhor. Ela está no grupo dos relutantes e foi uma das que falharam em entregar a primeira versão em dia, não podendo se beneficiar das sugestões do colega-revisor. Dois alunos só escreveram uma versão e não tiveram seus textos analisados pelos colegas. Um deles foi o que fez a parte da lista de verificações efetivamente, mas escreveu um comentário sarcástico para a colega.

Quadro 5.5- Comentários dos alunos na primeira revisão por pares

| Comentário original | Tradução | Análise |
|---|--|--|
| <i>Write more details and write more activities not only about hanging out. Look at the adverbs of frequency but it is great congratulations.</i> (H) | <i>Escreva mais detalhes e escreva mais atividades não só sobre matar o tempo. Veja os advérbios de frequência, mas está ótimo parabéns.</i> | O aluno resumiu em seu comentário os pontos que mais precisavam ser revistos pelo colega, demonstrando o olho clínico do revisor. No entanto, ao final do comentário, o revisor achou por bem elogiar o colega, para não ser percebido como somente crítico. |
| <i>I like your composition because I identify me in the second paragraph because I sleep all the time that I can. You could make a better job in the introduce.</i> (C) | <i>Eu gosto de sua composição porque eu me identifico no segundo parágrafo porque eu durmo sempre que posso. Você poderia fazer um trabalho melhor na introdução.</i> | Foi o único caso de comentário em que o leitor demonstrou um interesse genuíno pelo conteúdo do texto. Mesmo assim, o leitor deu um conselho para o colega ao final, conselho que procedia. |
| <i>The composition is easy to understand, but he should put more informations about the activities.</i> (ML e JL) | <i>A composição está fácil de entender, mas ele deveria colocar mais informações sobre as atividades.</i> | O revisor se colocou realmente no papel do leitor ao qualificar o texto como bom porque estava fácil de entender. O comentário sobre as informações que poderiam ser acrescentadas procede. |
| <i>Her composition is good because she wrote a lot of details, but there are some incorrect words and the sentences are too longer.</i> (LG) | <i>A composição dela está boa porque ela escreveu muitos detalhes, mas há algumas palavras incorretas e as frases estão muito longas.</i> | O revisor começou apontando o que havia de bom no texto e depois apontou dois problemas pertinentes. |
| <i>The good things in this composition are the vocabulary and the grammar. It has some mistakes about rules and contents.</i> (JS) | <i>As boas coisas nessa composição são o vocabulário e a gramática. Há alguns erros em regras e conteúdos.</i> | Esse revisor foi mais direto ao assunto, sem se preocupar tanto em usar uma linguagem que atenuasse suas críticas. |
| <i>The vocabulary is very good and there is a lot of details.</i> (JO) | <i>O vocabulário está muito bom e tem muitos detalhes</i> | O texto está realmente muito bem escrito e o revisor apontou os pontos fortes principais. A aluna realmente procurou usar um vocabulário mais rebuscado |
| <i>You made a good composition because it is easy to understand. You could put more details about the activities and you could write a better introduce, because there are a wrong in the 3th sentence.</i> (T) | <i>Você fez uma boa composição porque está fácil de entender. Você deveria dar mais detalhes sobre as atividades e você poderia escrever uma introdução melhor, porque tem erro na terceira frase.</i> | Também foi um caso que o revisor se colocou no papel do leitor e mencionou o quanto o texto estava fácil de entender. As sugestões são bastante pertinentes. |

O exemplo apresentado nos Anexos 4-7 ilustra o processo de produção do texto e o produto final. Primeiramente apresentamos o primeiro rascunho, revisado pelo colega e também pela professora (Anexo 4), seguido do formulário de orientação preenchido por um colega (Anexo 5). Em seguida está o texto reescrito, com as orientações incorporadas (Anexo 6). Por último estão os descritores de desempenho (Anexo 7). É importante ressaltar que esse é o texto de um dos alunos que se mostraram relutantes em todas as atividades de revisão por pares do primeiro semestre e que mais tarde viria a dizer explicitamente que não gostava da atividade de revisão por pares porque não gostava nem de ler nem de escrever. No entanto, ele fez um excelente trabalho de aperfeiçoamento de seu texto. Percebe-se que os comentários tanto da colega quanto da professora foram pertinentes.

A colega apresentou os seguintes comentários: havia uma frase confusa na introdução; o primeiro parágrafo do desenvolvimento não estava bem elaborado; o uso de vocabulário e tipos de orações eram muito básicos para o nível. Seu comentário final seguiu o padrão elogio seguido de sugestão: “o texto está fácil de entender, mas precisa de mais detalhes e a introdução precisa ser melhorada, pois há um erro na terceira frase”. Percebe-se na segunda versão que o aluno procurou expandir seus parágrafos do desenvolvimento e procurou melhorar sua introdução, embora não tenha sido totalmente bem sucedido.

A avaliação da professora mostra que a organização de idéias foi boa, mas o conteúdo poderia ter sido desenvolvido de forma mais efetiva. O uso de vocabulário e a gramática melhoraram, mas também não atingiram o objetivo máximo. Mesmo assim, o aluno teve um desempenho bem melhor do que na primeira versão, o que resultou em um produto superior à primeira versão do texto.

Os descritores de desempenho são relativos à proposta específica de produção textual e são apresentados a seguir já preenchidos pela professora para avaliar o texto exemplificado. Por restrições de espaço, não apresentaremos os descritores de desempenho relativos aos outros textos desenvolvidos ao longo do ano, pois julgamos que o exemplo fornecido é suficiente para ilustrar como é realizada a avaliação dos textos na escola de inglês, no nível intermediário.

5.3.1.2. A segunda produção textual

A segunda redação do semestre foi um texto narrativo em que o aluno contaria uma experiência que o levou a sentir um jorro de adrenalina (*A rush of adrenaline*). A motivação

para esse tema veio de uma unidade do livro-texto em que um pára-quedista narrava um acidente que o levou a ficar hospitalizado por muito tempo e se submeter a várias cirurgias. Trata-se de um texto autêntico, mas modificado, retirado do sítio do próprio pára-quedista na Internet. O texto também serviu de insumo para a revisão do passado dos verbos. No entanto, tendo em vista que o texto apresenta um nível de sofisticação muito acima da competência desses alunos de nível intermediário de inglês, foi preparada uma atividade de pré-escrita com o objetivo de fornecer aos alunos os andaimes necessários para a produção de um bom texto (Anexo 8).

Em primeiro lugar, os alunos discutiram, em pares, o que era um jorro de adrenalina e se eles já haviam passado por experiências em que sentiram muito medo, angústia ou excitação. Em seguida, eles leram um texto em que uma situação de perigo é narrada e o completaram com os conectivos indicados. Eles também foram convidados a identificar a idéia principal de cada parágrafo. Após esse trabalho de aproximadamente cinquenta minutos, os alunos foram convidados a escrever um texto narrando sua experiência, dividido em três parágrafos, segundo os parâmetros do texto-modelo. As redações foram escritas em casa e levadas para a aula na semana seguinte. Os alunos foram novamente avisados que fariam a revisão do texto de um colega.

a) A atividade de revisão por pares

Para a revisão por pares, a professora-colaboradora e a pesquisadora optaram por um formulário de revisão misto, já utilizado na pesquisa exploratória, que continha uma lista de verificações apresentando as características que deveriam estar presentes naquela redação no tocante à coerência, coesão, morfossintaxe e escolha lexical, e um segundo item que pedia que o revisor elaborasse três perguntas acerca de aspectos ou elementos que o autor poderia acrescentar ao texto. O objetivo era envolver os alunos mais ativamente no texto do colega e subir um degrau rumo à independência do aprendiz. No entanto, a pesquisa exploratória mostrou que os alunos ainda não estavam preparados para desempenhar essa parte de perguntas efetivamente, uma vez que, naquela ocasião, apenas quatro haviam sido capazes de fazer perguntas eficazes, que proporcionariam ao colega idéias para aprimorar seu texto. Portanto, foi também usado como andaime um texto escrito por um aluno no semestre anterior para a demonstração da atividade de revisão.

No dia da atividade de revisão por pares, a professora disse aos alunos que eles iriam trabalhar em pares e ler o texto que ela lhes entregaria para verificar se ele continha todas as

características necessárias, segundo a lista de verificações que acompanhava o texto (Anexo 9). Alguns alunos reclamaram da atividade, dizendo, “Não, não!” Ela explicou que o primeiro texto não seria um texto de um colega daquela turma, e sim de um outro colega. Ela perguntou, então, a um aluno específico quantos parágrafos o texto deveria ter – três. Perguntou também o que mais de especial teriam que usar, mas como os alunos não compreenderam, foi mais específica e perguntou quais palavras deveriam ser usadas – conectivos: *at first, then, anyway, however*, etc. Os alunos passaram a trabalhar com seus pares.

Após alguns minutos, a professora seguiu o roteiro e foi eliciando as respostas para cada item. Os alunos identificaram sem muitas dificuldades as características dos primeiros três itens, todos envolvendo o que cada um dos três parágrafos tinha que conter, mas tiveram que se valer de suportes mais explícitos da professora para identificar que a primeira frase do segundo parágrafo fugia do assunto do texto, como mostra o seguinte fragmento de interação entre a professora e os alunos, já traduzido para o Português:

P: *Todas as orações estão diretamente relacionadas ao assunto da história. Sim ou não?*

A(s): *Sim...*

P: *Alguém achou que não é verdade?*

A1: *O quê?*

P: *Tem alguma oração que não está relacionada à história?*

A2: *Uma oração?*

P: *Sim, uma frase na história que não é importante, que não é necessária...*

A3: *Eles estavam servindo o jantar.*

P: *(Não). Leiam a primeira oração do segundo parágrafo.*

A3: *Nós estávamos no aeroporto esperando pelo vôo que estava atrasado.*

P: *É necessário ter essa oração na história?*

A(s): *Não.*

P: *Fala alguma coisa sobre aeroporto na história?*

M: *Não.*

P: *Não, ele está escrevendo sobre o?*

A(?): *Avião*

P: *O avião, o vôo, então a primeira frase do segundo parágrafo não está relacionada, certo, E? (Dirigindo-se ao aluno distraído)*

Os outros quatro itens, todos relacionados a aspectos mais de ordem estrutural da língua, tais como o uso correto de tempos verbais, repertório lexical variado, etc foram feitos sem tantas dificuldades pelos alunos. Ao final dessa etapa, a professora perguntou aos alunos que nota eles dariam para o texto. Citaram notas como 80, 75, 60, 50, e uma aluna mencionou até 90, resposta com a qual a professora demonstrou surpresa. Como a maioria das notas sugeridas eram abaixo da média da escola, 75, a professora aproveitou para propor a próxima

atividade:

P. *Esse aluno não vai passar, certo? Então vocês agora serão o professor, mas o bom professor.*

A(s): *Não, não, bom não*

P: *Sim, o bom professor, e vão ajudar o aluno a melhorar o texto, fazendo perguntas para ele.*

Enquanto os alunos trabalhavam em pares, foi necessário que a professora os auxiliasse na formulação de perguntas relevantes, pois muitos queriam fazer perguntas que não auxiliariam o autor a acrescentar informações relevantes ao texto. Após aproximadamente dez minutos, ela interrompeu o trabalho e seguiu, parágrafo por parágrafo, eliciando possíveis perguntas e comentando quais gerariam informações relevantes e quais não o fariam. A última atividade consistia em os alunos sublinharem as formas verbais incorretas, que depois foram verificadas pela professora.

Logo em seguida a professora disse aos alunos que eles iriam fazer a mesma coisa, só que agora com o texto do colega. A turma reclamou insistentemente. Uma aluna disse que sua composição era uma mentira (querendo dizer que ela tinha inventado a experiência). No entanto, ao engajarem-se na atividade, os alunos se acalmaram e se concentraram. O modelo de formulário de orientação utilizado é apresentado no Anexo 10.

b) Análise das revisões dos alunos

Por problemas logísticos, foram recuperadas apenas onze das dezoito redações da turma, sendo que uma delas não foi revisada pelo colega em sala de aula. Restaram, portanto, dez redações, comprometendo parcialmente a validade da análise que se segue.

Para avaliar a efetividade da revisão do colega, separamos a atividade em duas partes. Em primeiro lugar, verificamos se foram capazes de, ao analisar o texto, identificar os itens da lista de verificações que estavam presentes ou não. Utilizamos as mesmas categorias da primeira atividade de produção de textos:

Quadro 5.6- Resultado da segunda revisão por pares

| Revisão efetiva | Revisão quase totalmente efetiva | Revisão parcialmente efetiva | Revisão não efetiva |
|-------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|---------------------|
| 8 JS, F, J, MAR, C, E, ML, GU | 2 ME, M | 0 | 0 |

Nos dois casos em que a revisão foi quase totalmente efetiva ocorreu o mesmo fenômeno: embora o autor tivesse usado os verbos no passado para narrar sua história, o revisor não marcou esse item na lista de verificações.

Observa-se progresso na habilidade de identificar os pontos fortes e fracos no texto do colega, embora não tenhamos analisado todas as revisões. No entanto, cumpre ressaltar que os itens da lista de verificações eram mais simples do que os da primeira produção de texto, pois a segunda atividade – a de elaborar perguntas – já requereria um pensamento mais crítico do aluno. Nesta segunda etapa, foi considerada a relevância das perguntas feitas pelo revisor:

Quadro 5.7- Relevância das perguntas elaboradas pelos revisores

| Perguntas relevantes | Apenas uma pergunta, mas relevante | Não conseguiu pensar no que perguntar |
|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| 6 G, C, J, F ¹⁵ , ME, M | 3 E, MAR ¹⁶ , JS, | 1 ML |

Essa mesma atividade havia sido usada na experiência piloto e não tinha sido bem sucedida, pois de 17 alunos, somente quatro haviam conseguido fazer perguntas relevantes. Esse fato nos levou a criar uma atividade introdutória, trabalhando com um mesmo texto e orientando os alunos quanto ao tipo de pergunta que é relevante e o tipo que não é. Consideramos que essa etapa foi essencial para o maior sucesso da atividade de revisão do texto do colega, reforçando a crença de que não podemos pressupor que os alunos saberão desenvolver algumas atividades; temos que oferecer modelos claros, que servem como andaimes para o aprendiz e criam a zona de desenvolvimento proximal.

Embora a atividade de revisão por pares tenha sido efetiva, considerando-se que, nas duas etapas – a da lista de verificações e a das perguntas -, a maior parte dos alunos saiu-se bem, ainda há que se considerar sua efetividade para o autor. Em outras palavras, o sujeito-autor levou em conta as perguntas feitas pelo colega quando reescreveu o seu texto? E as do professor?

¹⁵ Essa aluna transferiu-se para a turma após a primeira produção textual.

¹⁶ Essa outra aluna também transferiu-se para a turma após a primeira produção textual. As duas alunas, F e MAR não fizeram parte da turma no segundo semestre.

Quadro 5.8- Qualidade da revisão feita pelos autores

| Levou em conta perguntas do professor e do colega | Levou em conta apenas perguntas do professor | Não levou em conta as perguntas nem do professor nem dos colegas |
|---|--|--|
| 3 ML, T, F | 6 LD, GU, LG, G, JO, E | 1 JL |

Apenas três alunos consideraram tanto as perguntas da professora quanto aquelas dos colegas em sua reescritura. A maioria levou em conta somente as perguntas feitas pela professora. Esse fato nos indicou a necessidade de a professora corroborar mais explicitamente a revisão do colega. Como ela escreveu comentários ao final de cada texto, muitas vezes com perguntas que deveriam ser abordadas na segunda versão, e não fez menção alguma ao que havia na folha de revisão, os escritores não deram a devida importância ao feedback do colega. Constatou-se, então, algo de extrema relevância na revisão por pares: não basta trabalhar para aprimorar a capacidade dos alunos de revisarem os textos dos colegas; essa revisão também tem que ser legitimada pelo sujeito-autor.

A seqüência completa de uma aluna é apresentada nos Anexos 11-13. Essa seqüência ilustra um caso em que a revisão foi efetiva nas duas etapas e a autora valeu-se das perguntas tanto da professora quanto da colega para aprimorar seu texto. O material é apresentado na seguinte ordem: primeira versão (Anexo 11), formulário de revisão (Anexo 12) e segunda versão (Anexo 13).

5.3.1.3. A terceira produção textual

Como os alunos haviam estudado uma unidade que falava de infância, a terceira e última redação do semestre foi sobre o livro infantil que eles mais haviam gostado de ler quando eram crianças.

A etapa de pré-escrita da terceira redação foi conduzida conforme a descrição a seguir. A professora iniciou a aula mostrando uma figura da Mônica e perguntando quem ela era. Em seguida, mostrou figuras como o Homem Aranha, o Batman, o Visconde de Sabugosa e o Menino Maluquinho. A professora perguntou-lhes o que as crianças liam hoje em dia e eles deram vários exemplos, entre eles os livros do Harry Potter. A professora aproveitou a deixa para eliciar maiores informações sobre esse personagem e saber quem já havia lido seus livros e gostava dele. Também perguntou sobre a autora dos livros do Harry Potter, a escritora

inglesa J.K. Rowling.

Após essa fase inicial, mais lúdica e voltada para despertar o interesse pelo tema, a professora distribuiu a ficha de redação (Anexo 14) e leu com os alunos as manchetes de jornal da atividade de número um, analisando, juntamente com eles, se as manchetes se referiam a notícias boas ou ruins. Em seguida, os alunos foram convidados a ler um texto jornalístico sobre J.K. Rowling e seus livros para identificar quais das manchetes trabalhadas na primeira atividade seria a manchete correta para aquele artigo. Eles também fizeram um exercício para trabalhar com o vocabulário do texto, em que tiveram que combinar as palavras e suas definições. A última tarefa foi sublinhar todas as frases na voz passiva, tema da unidade que estavam trabalhando à época.

Quando chegaram na parte chamada “*Now it’s your turn*” (“Agora é a sua vez”), os alunos reclamaram muito, dizendo que não queriam escrever mais uma redação. A professora leu o roteiro da redação com eles e encerrou essa etapa da aula. O roteiro pedia que eles enumerassem os principais autores de literatura infantil brasileira e escolhessem um favorito. A partir daí, eles produziram um texto sobre o seu livro favorito escrito por aquele autor, mencionando os personagens principais e a estória, em linhas gerais. Finalmente, eles teriam que mencionar se a estória tinha alguma moral ou lição e dizer o que haviam aprendido com a leitura.

a) A atividade de revisão por pares

O formulário de revisão para a terceira redação foi elaborado com o intuito de avançar no estímulo ao raciocínio crítico e à independência do revisor. Enquanto o primeiro formulário consistiu apenas em uma lista de verificações, o segundo já acrescentou a elaboração de perguntas pelo revisor. Portanto, no terceiro programou-se uma participação mais ativa do revisor, apresentando-lhe perguntas a serem respondidas de forma discursiva, não mais passiva. (Anexo 15) O formulário iniciou-se com perguntas acerca do conteúdo do texto, convidando o leitor a responder sobre sua familiaridade com o escritor e com o livro abordado pelo autor do texto e a dizer se o texto prendeu sua atenção e o motivou a ler o livro. Depois dessa ênfase no conteúdo, indagou-se se o escritor havia seguido o roteiro sugerido e, em caso negativo, o que estava faltando. As perguntas seguintes enfatizaram o uso de conectivos, da voz passiva e de vocabulário. A última pergunta teve um caráter de auto-reflexão, uma vez que o leitor foi convidado a refletir sobre o que ele aprendeu no texto de seu colega que ele poderia utilizar em seu próprio texto.

No dia da revisão por pares, a professora recolheu os textos e os redistribuiu, juntamente com o formulário de revisão. Duas alunas estavam ausentes, mas uma delas já havia entregue seu texto à professora. No entanto, quatro alunos não tinham levado seu texto para a aula naquele dia, o que forçou a professora a solicitar que alguns alunos trabalhassem em pares para revisar um único texto.¹⁷

Os alunos demonstraram grande insatisfação com a atividade de leitura e revisão do texto do colega. No entanto, aos poucos se acalmaram e a maioria se concentrou na atividade. Logo ao receber o texto do(a) colega, a aluna MR perguntou à professora se tinha que corrigir o texto do(a) colega. Quando viu as duas primeiras perguntas, ela falou:

- *I don't think anything!* (Eu não acho nada!)

A professora leu as perguntas do formulário uma a uma e aguardou que os alunos respondessem a cada pergunta antes de ler a próxima. Eles demonstraram facilidade em responder às primeiras perguntas, mas quando tiveram que identificar os conectivos, alguns demonstraram não saber exatamente quais palavras eram conectivos e quais não eram. Alguns também demonstraram não saber ao certo identificar as construções em voz passiva.

Durante a atividade, os alunos mais desinteressados foram o M e a ME, os quais, infelizmente, foram exatamente os que tiveram que trabalhar com um outro aluno por não haver textos suficientes para serem revisados pelos alunos individualmente. O fato de estarem trabalhando em pares facilitou seu pouco envolvimento com a atividade, deixando o trabalho a cargo do(a) colega. MR e G fizeram a atividade com mais distração do que os outros alunos.

Para a análise das respostas ao formulário de revisão e do desempenho dos alunos na reescrita, contou-se com onze redações, já que cinco alunos não haviam redigido seu texto no dia da atividade de revisão e um quinto aluno perdeu seu primeiro rascunho com o formulário de revisão.

Nesse conjunto de onze revisões, sete foram consideradas efetivas, uma vez que os revisores foram capazes de identificar a maior parte dos pontos fortes e fracos dos textos dos colegas.

¹⁷ A dificuldade com a logística da revisão por pares quando os alunos não entregam seus textos em dia é um dos pontos negativos desse tipo de atividade e que pode levar professores menos persistentes a abandonarem esse trabalho pedagógico.

Quadro 5.9- Resultado da terceira revisão por pares

| Revisão efetiva | Revisão incompleta e/ou não efetiva |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 7 LD e J, G, MR, JO, MAR, LG, H | 4 E e M, LD, ML, G |

As razões para que quatro revisões fossem consideradas não efetivas foram as seguintes:

- Havia algum aspecto do roteiro faltando no texto do autor, mas o revisor não o identificou.

- Havia alguma falha na organização das idéias que não foi apontada pelo revisor.
- Algumas perguntas foram deixadas em branco.

Quanto à última pergunta, acerca do que o revisor aprendeu com o texto do colega, apenas seis revisores a responderam. Os outros cinco a deixaram em branco ou responderam “nada”. As respostas dadas foram (comentários escritos em inglês e já traduzidos):

- A personalidade dos personagens.
- O texto está completo e eu posso fazer o mesmo no meu; eu aprendi maneiras de completar minha composição.
- Que é bom escrever com entusiasmo.
- Eu aprendi que eu devo usar um vocabulário variado e mais conectivos.
- Novas palavras.
- Novas palavras e mais conectivos.

Antes de a professora analisar os textos e escrever seus próprios comentários, a pesquisadora interveio no processo ao solicitar que a professora endossasse os comentários dos colegas quando elaborasse seus próprios comentários, de forma que sua revisão do texto do aluno fosse apenas uma complementação à revisão do colega, e não uma revisão à parte. Essa intervenção se fez necessária, uma vez que, nas duas composições anteriores, alguns alunos ignoraram os comentários dos colegas e seguiram apenas os da professora, a qual, por sua vez, em algumas ocasiões até repetia comentários já feitos pelo colega.

Em quatro dos sete casos em que a revisão feita pelo colega foi efetiva, os escritores seguiram as sugestões dos colegas quando reescreveram seus textos. Já em três casos em que a revisão feita pelo colega não foi efetiva, os escritores seguiram as sugestões feitas pela professora e aprimoraram seu texto. A quarta aluna nessa categoria seguiu apenas algumas indicações feitas pela professora, mas não todas.

Os Anexos 16-18 apresentam a primeira versão de H (Anexo 16), o formulário de

revisão preenchido por dois colegas, que trabalharam em pares (Anexo 17), e a segunda versão de seu texto (Anexo 18). É interessante observar que o aluno se interessou pelo tema ao ponto de ilustrar suas duas versões com desenhos diferentes e que seus revisores perceberam seu entusiasmo.

5.3.1.4. Questionário de avaliação do trabalho de revisão por pares no semestre

Ao final do semestre, depois que os alunos tiveram a oportunidade de revisar seus textos e entregar a segunda versão para a professora, foi aplicado um questionário (Anexo 19) para que eles avaliassem as atividades e expressassem suas opiniões acerca do trabalho de revisão por pares realizado ao longo do semestre. Treze alunos estavam presentes nesse dia.

A primeira pergunta teve o intuito de investigar se os alunos haviam percebido a progressão das atividades – de um mera lista de verificações, na primeira atividade, a uma lista de verificações seguida de elaboração de perguntas, até chegar à terceira, um questionário aberto –; o que achou de cada formato e qual tinha sido o nível de dificuldade de cada um.

Quanto à pergunta de letra “a” (“Por que você acha que usamos essa seqüência de atividades de revisão?”), classificamos as respostas em duas categorias, a saber:

Quadro 5.10- Respostas dos alunos sobre as seqüências pedagógicas utilizadas

| Alto grau de consciência acerca da progressão das atividades | Consciência do propósito das atividades como um todo, mas não da progressão das atividades |
|--|---|
| Para que possamos ir aos poucos sabendo avaliar as redações e assim avaliar (sic) as nossas. | Porque querem que aprendemos (sic) corrigindo. |
| Para que desenvolvamos nossa “capacidade” de avaliação de outras redações. | Para aprender a corrigir e visualizar nossos erros. |
| Eu acho que usaram essa seqüência para avaliar como cada nível de sugestões ajuda para a melhora dos textos. | Para que tanto como (sic) quem escreve como quem revisa aprenda sobre a redação. |
| | Para aprender com o texto do outro e receber conselhos. |
| | Para alimentar nossa crítica para com a redação do colega e, com isso nos ajudar a criar redações melhores. |
| | Para melhorarmos a escrita no inglês e para possuímos uma linguagem e escrita mais ampla no inglês. |

| | |
|--|--|
| | Eu acho que são uma boa forma de perceber e corrigir os principais erros que são cometidos nas redações. |
| | Para tentar fazer com que a gente aprenda. |
| | Para aprendermos a ter um senso de avaliação mais desenvolvido, mas não funciona comigo. |

Um aluno respondeu que foi para “encher o nosso saco”. Trata-se do M, que não trouxe nenhum texto para o dia certo e não praticou a reescrita. Esse aluno tem uma postura negativa com relação a quase todas as atividades que envolvem concentração e trabalho em casa, embora ele tenha uma boa proficiência na língua.

As respostas às perguntas 1b e 1c foram desprezadas porque alguns alunos confundiram a tarefa de revisão do texto do colega com o tópico da produção de texto.

Quando perguntados sobre como se sentiram lendo os textos dos colegas, os alunos forneceram respostas positivas, parcialmente positivas, negativas e neutras, a saber:

Quadro 5.11- Reação dos alunos sobre a leitura dos textos dos colegas

| Positivas | Parcialmente positivas | Negativas | Neutras |
|--|-----------------------------------|---|-----------------------------|
| Mais inteligente. | Foi bom, mas é um pouco chato. | Entediado e pensei que sabia bem a matéria. | Normal. |
| Foi bom pra perceber os meus erros. | Achei engraçado. Tem cada coisa?! | Eu me senti um professor do mal. | Não senti nada de especial. |
| Eu me senti um professor. | | Me senti mal, pois é chato. | |
| Eu percebi que eu estou no nível deles. | | | |
| Eu gostei de saber o que os meus colegas fizeram a partir de um mesmo enunciado. | | | |
| Eu senti que o nível da turma é, em geral, o mesmo que o meu. | | | |

Alguns alunos mostraram que sua leitura do texto do colega serviu como uma forma de comparação de seu desempenho com o dele, não como uma forma de aprender, necessariamente. Ainda que a aprendizagem a partir da leitura da produção textual do colega possa acontecer, a grande parte dos alunos ainda não demonstrou consciência dessa

possibilidade.

Quanto ao sentimento em relação ao fato de os colegas lerem seus textos, os alunos manifestaram-se da seguinte forma:

Quadro 5.12- Reação dos alunos quanto a terem seus textos lidos pelos colegas

| Positivas | Parcialmente positivas | Negativas | Neutras |
|--|---|--|------------------|
| Entusiasmado. | Preocupado em não fazer um texto ruim. | Humilhado, pois me zuaram (sic). | Não me importei. |
| Eu gostei, pois eles me ajudaram a melhorá-lo. | Fiquei um pouco constrangido, mas percebi que era necessário. | Constrangida. | Não senti nada. |
| . | Eu me senti um pouco constrangida, porém eu percebi que era necessário. | Às vezes eu achava ruim, pois as pessoas podia (sic) estar rindo e falando mal do meu texto. | Normal. |
| | | Com vergonha. | Normal. |

O questionário também indagou o que os alunos aprenderam com as atividades de revisão por pares. As respostas dadas foram:

Quadro 5.13- O que os alunos aprenderam com as atividades de revisão

| O que você aprendeu com as atividades de revisão por pares? |
|---|
| Nada (2 alunos) |
| Aprendi a revisar meu próprio texto. |
| Eu melhorei meu vocabulário, pois se havia alguma palavra que eu não conhecia, eu perguntava para o autor do texto. |
| Aprendi novos métodos, vocabulários. |
| Aprendi que errar é humano. |
| Que todos podemos errar. |
| Não sei, acho que o fato de corrigir nossos próprios erros. |
| Aprendi a como revisar em dupla (sic). |
| Aprendi como é importante a ajuda dos outros para a melhora dos textos. |
| Palavras e melhoramentos nos textos. |
| Aprendi a trabalhar em grupo e compartilhar as idéias e opiniões dos colegas. |
| A perceber nossos erros. |

Em quatro casos, os alunos mencionaram a palavra “erro”, mostrando que percebem a

revisão de textos como uma forma de corrigir erros, não de aprimorar o texto. Há, no entanto, uma diferença: dois alunos falaram de erros em geral, que todos podem errar, que errar é humano. Os outros dois já demonstraram uma consciência da internalização do processo, isto é, que lendo os textos dos colegas eles aprendem a corrigir seus próprios erros. Um estágio considerado mais “avançado” de tomada de consciência demonstrou o aluno que disse ter aprendido a revisar seu próprio texto, distanciando-se do discurso do “erro” e já usando a palavra “texto”. Outros três alunos apontaram o aspecto da aprendizagem de vocabulário. Os últimos três fizeram referência ao aspecto colaborativo da prática de revisão por pares.

A validade desse tipo de atividade foi avaliada pelos alunos da seguinte forma:

Quadro 5.14- Validade da revisão por pares segundo os alunos

| Válida | Não válida |
|--------|-------------------|
| 9 | 4 (M, E, ME, MR.) |

Entre os quatro alunos que acham que a atividade de revisão por pares não é válida estão os que disseram que não aprenderam nada com ela, que errar é humano e “não sei, acho que o fato de corrigir nossos próprios erros”. Esses alunos não perceberam o processo de revisão de forma positiva, sentindo-se constrangidos em terem seus textos lidos ou não sentindo nada. Foram também os alunos que fizeram a terceira revisão de qualquer jeito, sem dar importância à atividade. As razões para justificar que a atividade não é válida foram:

- *Porque as pessoas erram muito. E não é legal aprender os erros.*
- *Enche muito nosso saco.*
- *Porque eu não gosto.*

Por outro lado, as razões pelas quais os outros acham a atividade válida são:

- *Porque você faz uma “auto-revisão”.*
- *Apesar de monótona, ajuda a percebermos os próprios erros.*
- *Pudemos ver novas idéias.*
- *É importante para nossa evolução.*
- *Porque todos aprendem juntos.*
- *Ajuda a improvisar nosso conhecimento sobre redações.*
- *Elas ajudam no melhoramento dos textos.*
- *Sim, pois se aprende e melhora o texto.*
- *Estimula o trabalho em grupo que em uma área de trabalho no futuro vai ser muito*

importante.

Quatro alunos deram sugestões para melhorar as atividades de revisão por pares:

- *Eu acho que deveríamos ter um espaço para corrigir os erros gramaticais dos outros textos.*

- *As atividades deveriam ser menos objetivas, pois desta forma cada caso pode ser analisado melhor pelo aluno.*

- *A professor ler em voz alta, após a correção.*

- *Fazer a atividade mais dinâmica.*

As respostas ao questionário foram aprofundadas por meio de entrevistas individuais com cada um dos alunos. Conforme foi mencionado acima, os alunos E, ME e MR não julgam válida a revisão por pares. Apresentamos a seguir trechos das entrevistas em que esse assunto é abordado.

Entrevista com E:

P- *E você também foi bem sincero naquele questionário também que você acha que não é uma atividade válida e etc né?*

SC- *Hum hum.*

P- *O que que você acha que a sua escola e a escola de inglês poderiam fazer pra gostar mais de expressar suas idéias por escrito? Você acha que tem alguma coisa que a gente tá errando, que tá faltando, que poderia te motivar mais?*

SC- *Bom, pra mim, no modo normal, só escrever e a professora corrige. Só o básico. Só isso*

P- *E o que que foge do básico que você num gosta?*

SC- *Ah, de corrigir trabalho dos outros, num é minha praia.*

P- *Num é sua praia. Mas e assim, se você num tivesse que corrigir, só ler o trabalho do colega?*

SC- *É, aí até que poderia ser.*

P- *Você gostaria mais?*

SC- *É, eu acharia melhor.*

Entrevista com MR:

SC- *Tá corrigindo dos colegas assim eu achei muito chato.*

P- *Você acha chato?*

SC- *aham*

P- *É chato em que sentido?*

SC- *Não, é chato assim, eu acho que é meio perda de tempo, assim. E também porque ah...não sei, acho que eu não tenho moral assim pra corrigir os colegas.*

P- *Ah, você ... você acha que não vai ter sugestão boa pra dar.*

SC- *Não, não sugestão boa assim. Mas tipo eu não sou sincera quando eu falo do colega, porque pô, eu não posso falar nada assim, eu acho.*

P- *Você tem medo, não é medo, você não gosta de criticar o colega?*

SC- *É, assim, eu deixo que o professor fale.*

P- *Mas, do jeito que você tem que fazer, do jeito que as perguntas são feitas, você se sente criticando mesmo assim?*

SC- Não, não criticando. Mas eu não sei como a outra pessoa vai interpretar.

P- Ah, ok. Você fica preocupada com o jeito que ela vai interpretar.

SC- É.

Entrevista com M:

P- Aham mais aí você tira uma nota baixa também, pois é, e você, pelo que eu vi aqui na sua resposta, você não gostou de ler o texto de seus colegas, e acho que nenhum colega nunca leu o seu né, porque você não entrega, não teve um dia que você, teve um que você, teve um que o colega leu né que você falou que se sentia humilhado né, é sério o ou você tava brincando, M?

SC-Risos

P-Você falou isso sério mesmo?

SC- Não ué, é porque, não é.., é verdade, não, não humilhado, essa palavra foi brincadeira, mas, tipo, sei lá, é muito chato ler, pra quê tipo? Se você nunca vai ser professor pra que que você tem que ficar lendo o texto dos outros, e tipo, cada um tem a sua privacidade saca, eu acho que só a professora devia ler.

P- Então você acha que você devia escrever só para o professor.

SC- É, aí ela corrigia e depois, é porque tipo, na vez que leram o meu, não me ajudou em nada.

P- Aham.

SC- Só me ajudou um pouco nas perguntas que ele botou lá, mas o resto, aí tipo é muito melhor igual no (Escola A) que a professora lê dá as sugestões que é pra você fazer muito melhor.

Entrevista com ME:

SC- Não, assim a professora corrigindo a redação é uma coisa. Só que ela passando pros alunos escreverem o que acha é outra coisa. Porque tem muitos alunos que assim, estudam aqui na (Escola de inglês) que eu conheço, são meus amigos, que eles estão um nível acima ou XX igual a mim e tipo eles fazem essa folha, e tipo eles não escrevem o que eles estão sentindo, sabe. Às vezes eu pego a redação e tá escrito “parabéns”, foi legal aí quando a professora corrige tá cheio de erro, então acho que o aluno não é sincero que nem a professora, então acho que não adianta o aluno pegar e escrever.

P- Mas você acha que ele pode aprender, você não acha que é só um começo assim? De quem não tá acostumado?

SC- Ah, eu não sei. Porque nunca ninguém foi sincero nas minhas redações. Porque quando a professora corrige as minhas redações sempre tem aqueles errinhos.

P- É, porque o objetivo não é nem corrigir os erros.

SC- Pois é, é lendo e entender, mas os alunos, sei lá, às vezes eles colocam “foi legal, tá bom”, mas acho que eles não são sinceros. E a professora fala “corrija aqui, resume aqui, substitui aqui”.

P- E você lendo do seu colega? Você acha que você tem condições de dar opiniões legais? Ou você também fica sem graça?

SC- Eu não gosto de opinar.

P- Você também não gosta de opinar?

SC- Não. Porque cada um escreve do jeito que sabe, que sente melhor. Tá claro, pode ter erros assim, tem alunos que não escrevem certo...

P- *Que o objetivo é só ver se ele fez, se ele seguiu, se tem o número de parágrafos, se tem conteúdo, mesmo assim você acha?*

SC- *Não, pra mim eu acho que não adianta o aluno mesmo corrigir, eu acho que tem que ser o professor que tem que corrigir, na minha opinião.*

Percebe-se nos depoimentos acima a visão rígida do papel do aluno e do professor, de que cabe ao aluno escrever e ao professor corrigir e dar a nota. Qualquer alteração nesses papéis e maior envolvimento dos alunos no processo de revisão dos textos e avaliação é visto como “chato”, “inútil” e, acima de tudo, uma troca indevida de papéis. Dois desses alunos que rejeitaram a revisão por pares – M e ME – são também alunos que entregaram seus textos com atraso e que não os reescreveram conforme as orientações da professora. Portanto, o tradicional papel do professor e do aluno lhes é conveniente, pois não requer um maior envolvimento e participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

O caso do E é um pouco diferente, pois ele fez todas as tarefas com assiduidade e responsabilidade e se beneficiou muito da oportunidade da reescrita. Ainda assim, ele tem uma postura mais passiva diante do processo de ensino-aprendizagem, percebida pela pesquisadora durante as observações de aula. Essa mesma postura será relatada no capítulo seguinte, quando se apresenta a experiência desse aluno com a escrita, em sua escola.

Já a aluna MR rejeita tal atividade por razões diferentes daquelas dos demais. Ela é uma aluna mais madura e independente do que a maior parte dos colegas e gosta de trabalhar mais individualmente do que em pares ou em grupos.

Por outro lado, os outros alunos se manifestaram de forma mais positiva com relação à revisão por pares, apontando suas vantagens. Por exemplo, a aluna ML comentou como havia ficado surpresa com a qualidade do texto do aluno JO, um aluno mais calado e que talvez ela nunca tivesse tido a chance de conhecê-lo melhor não fosse a oportunidade de ler o seu texto:

P- (...) *Lendo os textos do colega, que você acha de ler? Você acha interessante? Você acha chato?*

SC- *Não, eu acho legal até. No primeiro eu não lembro muito bem da história, mas no segundo eu li a do (JO) que tava muito boa assim, eu fiquei impressionada como ele escreve.*

P- *Pois é, e é um colega calado e talvez você nunca saberia que ele era assim se você não tivesse lido o texto dele, né?*

SC- *Nossa, ele escreve muito bem, não tinha nenhum erro.*

O aluno GU também fez um comentário parecido, mostrando seu interesse genuíno pelo que o colega tem a dizer:

P- *Porque, por exemplo, você escreveu aqui que eu achei legal que você gostou de saber que os seus colegas fizeram a partir de um mesmo enunciado né? Por que você acha bom saber assim “eu fiz mais ou menos igual a todo mundo” ou “cada um fez de um jeito”, “eu estou na média”, é isso que você quis dizer?*

SC- *É. Pra saber o jeito que os outros pensam a partir de uma mesma coisa, o que eles podem criar.*

Dois alunos, JO e G, respectivamente, identificaram o papel do colega-revisor como complementar ao do professor:

P- *Você lembra que a gente já fez duas vezes que você lê o texto do colega, tem que ver se ele tem tudo que tava no roteiro?*

SC- *É, eu acho bom assim pro colega falar alguma coisa assim além do que o professor falou, pra fazer a redação.*

P- *Mas você acha que é válido a professora pedir pra ler? Você acha que aprende?*

SC- *É, aprende porque você aprendendo coisa nova com o colega. Porque pelo menos a professora, ah, a professora sabe muito, vai ficar corrigindo minha redação. Agora você tá vendo assim com o próprio colega você num.. Ah, mesmo nível que eu, então tá, ele sabe alguma coisa a mais que eu, mas eu sei alguma coisa a mais que ele.*

Outros alunos apontaram a vantagem de poderem aprender com os colegas:

Entrevista J:

P- *E o que você achou das atividades? Você já respondeu aqui no questionário das atividades de você ler o texto do colega e responder e analisar se ele está completo. O que você achou disso? Como é que a gente podia fazer isso de uma forma melhor?*

SC- *Ah, eu gosto. Se o dele tá muito bom você vê o que você errou no seu, e quando você vai corrigir o dele às vezes você fala o que tá errado e você vê o que tá errado no seu também.*

Entrevista C:

P- *(...) E você acha que você aprendeu alguma coisa lendo os textos dos colegas?*

SC- *Aprendi. Aprendi mais a pontuação. Eu sou muito ruim em pontuação.*

P- *Hum, aí você vendo outra pessoa fazendo, que usa corretamente...*

SC- *É, ah tem vírgula aqui, esqueci no meu, tem ponto.*

Entrevista JS:

SC- *Não, assim, acaba que a gente acaba vendo os nossos erros, os erros gerais que todo mundo comete, “ah também cometi isso aqui” e tal.*

P- *Você aprende? Você acha que você aprende?*

SC- *Acaba vendo na hora que você vai escrever, você ah errei aqui daquela vez eu errei aqui. Então, acaba que não erra mais.*

P- *Porque na hora todo mundo “não, eu num quero!” Por que você acha que todo mundo faz assim?*

SC-É porque é cansativo você ficar lendo redação assim. Galera num gosta de ler.
 P:-É mais porque é um trabalho árduo. É isso? Dá trabalho?
 SC-É.

Entrevista H:

P-O que você já aprendeu esse semestre lendo algum texto de algum colega?

SC-Você tem uma nova perspectiva. Você lê to texto do colega e fala eu poderia ter posto isso no meu, eu poderia ter pego essa frase e ter inventado alguma coisa e relacionado com a minha. Tem sempre alguma coisa que se encaixa e na correção também, mas é difícil corrigir o do outro porque você pensa assim “será que ele vai gostar do que eu escrevi aqui?” É meio difícil só na correção, mas quando você lê você percebe.

P-Então você gosta de fazer essa atividade?

SC-É interessante.

P-Porque tem alguns alunos que não gostam muito, que não acham válida. Por que você acha?

SC-É uma maneira assim diferente de exercitar. Só, num tem muita coisa pra falar não.

A aluna LG mencionou o fato de que eles aprendem mais lendo o texto do colega do que recebendo o feedback do colega sobre seu texto, devido a questões afetivas:

SC: Ah, mais eu que eu acho assim, a pessoa que escreveu o texto é...tipo, muitas vezes a pessoa fica com vergonha, essas coisas assim, então, então eu acho que é uma coisa que não faz muito bem pra pessoa que escreveu. Mas pra pessoa que ta corrigindo eu acho que é bom assim pra ela ver a forma como se escreve...assim, avaliando o dos outros, ela vai saber melhor avaliar o seu assim.

5.3.1.5. Avaliação do trabalho realizado no primeiro semestre

As análises do trabalho dos alunos ao longo do semestre, das aulas observadas, bem como as do questionário e das entrevistas individuais levaram às seguintes conclusões:

1) Os alunos mostraram progressão em sua habilidade de revisar os textos dos colegas e indicar pontos positivos e negativos.

2) Alguns alunos mostraram já uma tomada de consciência sobre o papel da revisão do texto do outro e do outro revisando o seu texto para o aprimoramento da competência textual.

3) Alguns alunos demonstraram apreciação pela atividade de revisão por pares e compreensão de suas vantagens; um número menor apresentou resistência a esse tipo de atividade. Esses alunos resistentes são também resistentes a outras atividades que envolvem

uma participação mais ativa e crítica. Alguns são alunos que não gostam de escrever e não vêem a validade da prática de produção textual em língua inglesa.

4) Alguns alunos sentiram falta de uma interação mais efetiva com os autores dos textos que eles revisaram. Porém, independentemente do formato da atividade de revisão por pares, grande parte dos alunos declarou se beneficiar da leitura do texto do colega, ora pelo interesse pelas idéias dos colegas, ora como uma oportunidade de também se auto-avaliarem.

5) As atividades de produção textual foram muito mecânicas e houve pouco trabalho com a motivação dos alunos para escrever sobre os temas dados. Percebeu-se, portanto, a necessidade de incorporar elementos mais motivadores no semestre seguinte. A melhor forma de motivar os alunos a escreverem é a criação de contextos fortes de produção, isto é, contextos que são, se não totalmente autênticos, próximos de contextos autênticos.

6) Da mesma forma, as atividades de revisão por pares, apesar de terem sido efetivas, em sua maioria, também foram muito mecânicas. Além disso, a resistência de alguns alunos com relação à leitura de seus textos por um colega ainda foi grande.

7) A professora-colaboradora foi aos poucos engajando-se na pesquisa e colaborando espontaneamente com a pesquisadora ao compartilhar situações que se apresentavam em aulas não observadas e que ofereciam pistas sobre a visão dos alunos sobre a escrita em língua inglesa. Ao engajar-se mais, ela percebeu a necessidade de corroborar mais efetivamente as contribuições dos colegas.

5.3.2. Segundo semestre

O curso de inglês é dividido em semestres. Portanto, os alunos mudaram de nível no meio do ano de 2007 e, com isso, de professor. Uma das três universitárias permaneceu na turma, que ficou com 16 alunos, em vez dos 18 do semestre anterior. Todos os alunos participantes da pesquisa permaneceram na mesma turma.

Foi escolhido como colaborador um professor que, da mesma forma que a professora colaboradora, também já tinha sido aluno da pesquisadora no curso de formação de professores da escola, que havia recém-ingressado no Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília e que demonstrava um grande interesse pelo ensino de produção textual. Apesar de sua pouca idade – 24 anos – trata-se de um professor extremamente competente e versátil.

Sua experiência com produção textual no ensino de primeiro e segundo graus,

denominação correspondente a Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, foi a experiência tradicional, típica da época, isto é, os temas eram relacionados sempre à literatura, o professor corrigia quase que exclusivamente os erros de português e devolvia as redações com uma nota “tirada do nada”, conforme o professor. Ele só se lembra de ter recebido comentários e correções de conteúdo e organização de idéias no terceiro ano, já com vistas à redação do vestibular. Ele se lembra de o professor dizer que a redação para o vestibular da UnB não precisava ter idéias muito criativas, originais. Era para escrever o óbvio como uma boa organização e uma margem boa.

Paralelamente a isso, desde a sétima série, ele cursou inglês na própria escola onde trabalha hoje. No curso juvenil ele se lembra de que o professor fazia comentários sobre o conteúdo. Lembra-se também de uma redação que o marcou, pois ele escreveu um texto grande, cheio de erros, e mesmo assim tirou 100. A professora escreveu comentários sobre o esforço dele e isso fez com que se empolgasse com a escrita. Ele hoje vê que recebeu a nota mais pelo esforço do que pelo produto.

Já no curso intermediário de inglês, ele se lembra do uso de descritores de desempenho (*rubrics*) para a avaliação do texto e ele se lembra do quanto essa prática o impressionou.

No curso avançado, o professor sempre se saiu bem nas produções de texto com exceção de uma, em que obteve uma nota muito baixa. Pediu revisão da nota para o professor e o mesmo ponderou que ele havia cometido um erro na conclusão, pois havia introduzido uma nova idéia, em vez de apenas ter concluído as idéias anteriormente apresentadas. Ele argumentou dizendo que havia se esforçado no uso de um vocabulário mais sofisticado e conseguiu que o professor aumentasse sua nota. No entanto, esse fato o levou a ficar mais atento à conclusão em produções textuais futuras.

Na universidade, no curso de Letras, o professor cursou apenas uma disciplina de produção de textos em língua portuguesa, a qual ele chamou de “picaretagem” devido ao perfil da professora; justificou sua opinião dizendo que não produziu um texto sequer na disciplina intitulada “Oficina de Produção de Texto”. Segundo ele, a professora criticava os alunos que haviam optado por Letras-Inglês, pois achava que brasileiros tinham que cursar Letras-Português. Criticava também os que haviam optado pela Licenciatura em Letras-Português, pois o mais importante era o estudo formal da língua. Portanto, trabalhava primordialmente com análise sintática em sala e falava em produtos que poderiam ser fabricados para ensinar português aos usuários, como fronhas com dicas de português. O trabalho final foi criar um desses produtos ou fazer um livro de sonhos. Segundo o professor,

ele fez “um produto meio picareta para uma disciplina picareta”.

Em língua inglesa, fez Expressão Escrita 2, 3 e 4. Nas duas primeiras, cursadas com um professor novo na instituição e que “não deveria saber muito do esquema”, diz ter escrito muito pouco – dois ou três textos por semestre – sem revisão alguma e sem tê-las recebido de volta, embora tenha tirado SS em todas. Já a disciplina Expressão Escrita 4 foi mais interessante, pois a cada aula, o professor propunha um tipo de texto diferente, com quatro tópicos para o aluno escolher um. O professor dava sempre o feedback lingüístico bem interessante, com códigos para tipos diferentes de erros. A matriz de correção foi negociada com a turma, com uma hierarquização dos tipos de erros. Fazia também sessões individuais de correção com os alunos. Foram escritos seis ou sete textos no semestre.

Segundo o professor, as disciplinas oferecidas na universidade não o prepararam para ensinar produção de textos aos seus alunos. Foram sempre voltadas unicamente para a produção de textos, nunca para o ensino de produção de textos.

O professor avalia sua experiência com produção de textos em língua inglesa no Curso de Formação de Professores que cursou como tendo sido bastante positiva, pois na disciplina de redação, embora o enfoque principal tenha sido produção de textos, seu professor também abordava aspectos pedagógicos. O feedback do professor não era voltado somente para a forma, como também para o conteúdo, as idéias e a estrutura do texto. Foi trabalhada também a revisão por pares, que era uma atividade totalmente nova para ele e que ele achou bastante positiva, pois se sentia à vontade para dar e para receber feedback.

Para o professor, a revisão dos erros para a reescrita é o aspecto mais positivo da metodologia de ensino da escola de inglês. A maior dificuldade para ele é a maneira de os alunos encararem a escrita, a sua atitude frente a ela, o que, infelizmente, faz com que os professores não se entusiasmem com o ensino de produção textual.

5.3.2.1. A primeira produção textual

No início do segundo semestre de 2007, a pesquisadora entrevistou o segundo professor-colaborador e explicou o que havia sido feito no semestre anterior e as dificuldades encontradas. Solicitou que ele a ajudasse a encontrar uma solução para a questão da motivação dos alunos para a escrita e para a falta de autenticidade das atividades de revisão por pares. Sendo um professor jovem e envolvido com tecnologias educacionais, ele logo sugeriu a criação de um *blog* onde os alunos postariam seus textos. Quando alguém insere um texto em um *blog*, já é subentendido que várias pessoas terão acesso a ele, o que torna mais

autêntica sua exposição a outros leitores, além do professor. Foi combinado, então, que ele criaria um *blog* para a turma.

Em virtude de os alunos estarem estudando uma unidade sobre programas de televisão, a primeira produção textual prevista para o semestre envolvia um texto sobre o programa de TV favorito dos alunos. No entanto, pensando no aspecto da motivação, o professor optou por apresentar o *blog* aos alunos sem relacioná-lo, em um primeiro momento, à produção textual. Para isso, ele inseriu um comentário de boas-vindas seguido de seu comentário sobre seu programa favorito e o comentário da pesquisadora, também sobre seu programa favorito. Os alunos foram levados ao laboratório de informática, onde o professor mostrou-lhes o *blog* da turma e pediu que lessem os dois comentários já publicados e inserissem seus comentários sobre seu programa favorito. Os alunos se mostraram motivados com a atividade e publicaram seus comentários com entusiasmo. Para casa, foram instruídos a lerem os comentários dos colegas para que pudessem comentar algo na aula seguinte, quando o professor aproveitaria essa atividade para praticar o discurso indireto, tópico gramatical da unidade.

Na aula seguinte, após o trabalho com o tópico gramatical, integrado à motivação para o tema da composição realizada na aula anterior, o professor trabalhou com a pré-escrita, apresentando aos alunos um texto sobre a novela mencionada no livro (Anexo 20). A tarefa dos alunos era completar o texto com os verbos “say”, “tell”, e “ask” (dizer, contar e perguntar). Em seguida, o professor solicitou que os alunos interagissem em pares sobre se gostariam ou não de assistir à novela mencionada no texto modelo. Finalmente, os alunos leram o roteiro que deveriam seguir para escrever sobre o seu programa favorito, sobre o qual eles já haviam feito comentários no *blog*.

Como era a primeira experiência com o *blog*, o professor ofereceu aos alunos várias opções: a) publicarem seu texto no *blog*; b) digitarem o texto e enviá-lo por e-mail para que ele o publicasse; c) fazer o texto à mão e entregar para o professor, o qual o digitaria e publicaria no *blog*.

a) A revisão por pares

No dia da revisão por pares, havia 12 alunos em sala. Coincidentemente ou não, três dos ausentes fazem parte do grupo dos quatro alunos que escreveram que não viam validade nas atividades de revisão por pares. Havia 10 textos postados no *blog*; dois alunos presentes na aula não haviam ainda publicado seus textos; um disse que uma colega ausente faria isso

para ele e a outra disse que sua irmã faria a publicação ainda naquele dia. Um aluno trouxe o seu texto escrito à mão.

Diferentemente da última experiência com revisão por pares, realizada ao final do semestre anterior, quando o professor falou para os alunos que eles leriam o texto um do outro e fazer comentários, eles reagiram naturalmente, como reagem a qualquer atividade rotineira proposta. Alguns alunos reclamaram um pouquinho quando o professor entregou-lhes o formulário de orientação.

O trabalho de revisão por pares foi organizado, dessa vez, para privilegiar a interação oral dos os alunos, já que esse havia sido um elemento pouco presente nas atividades do semestre anterior. No entanto, a pesquisadora e o professor julgaram necessário o uso de um formulário de orientação e o professor se encarregou de elaborá-lo. Foi cumprida a seguinte seqüência:

- 1) O professor entregou aos alunos o formulário de orientação (Anexo 21) e explicou que este serviria como um guia para a conversa entre os pares e que, somente depois da interação entre os dois alunos, eles deveriam escrever, em seus próprios formulários, quais tinham sido as sugestões dadas. Ainda em sala de aula, ele designou os pares.
- 2) Já em frente a um computador para cada par, os alunos leram o texto publicado pela pesquisadora em que ela, propositalmente, deixou de desenvolver algumas idéias de forma satisfatória. Por exemplo, o segundo parágrafo narrava um episódio usando o nome de personagens cujo perfil não havia sido mencionado na introdução, o que dificultava a compreensão. O professor foi seguindo as perguntas do formulário e eliciando as respostas. Essa primeira atividade serviu de andaime, pois os alunos observaram o professor dando feedback para a pesquisadora para, posteriormente, replicarem o mesmo tipo de interação com seus colegas.
- 3) Os alunos leram o texto um do outro e conversaram sobre seus textos, seguindo o formulário como roteiro.
- 4) Os alunos preencheram o formulário sobre seus próprios textos, baseando-se nos comentários oferecidos pelo colega. No entanto, alguns se confundiram e um começou a preencher o formulário do outro. Percebendo a confusão, o professor interrompeu o trabalho e deu orientações novamente.

A hipótese de que o *blog* tornaria os textos naturalmente mais públicos e faria com que os alunos não se sentissem constrangidos com a exposição do texto aos seus colegas foi confirmada. Os alunos leram os textos uns dos outros com naturalidade e não demonstraram constrangimento algum.

Os alunos interagiram entre si com espontaneidade; apenas um par se destacou pela falta de interação efetiva, par esse formado por LD e E. Embora tivessem sido gravados três pares durante a interação, só foi possível utilizar uma das interações devido à acústica da sala de informática e ao fato de que um par usou um tom de voz muito alto e abafou a fala dos outros. Um dos pares gravados foi o formado exatamente por LD e E, mas eles falaram tão baixo que foi impossível escutá-los para a transcrição.

Para a aferição do grau de efetividade das revisões feitas pelos alunos, foram analisados os formulários em que os alunos escreveram as orientações dos colegas.

Quadro 5.15- Resultado da quarta revisão por pares

| Revisão efetiva | Revisão parcialmente efetiva | Revisão não efetiva |
|-----------------|------------------------------|---------------------|
| 6 | 3 | 2 |

As revisões consideradas efetivas foram aquelas em que o leitor foi capaz de identificar todos os aspectos mencionados no formulário e que não haviam sido satisfatoriamente atendidos pelo escritor. As parcialmente efetivas constituíram-se naquelas em que parte dos aspectos que necessitavam de maior atenção do escritor foram mencionados, ou em que o revisor apontou falhas ou lacunas que, na verdade, não existiam.

Um dado relevante é que uma das duas revisões não efetivas foi a de LD, que nas experiências anteriores se destacou pelo seu interesse e empenho na atividade. LD é uma aluna mais introspectiva, razão pela qual ela pode sentir-se mais à vontade com uma revisão por escrito do que por meio de uma interação face a face. Ademais, ela trabalhou com E, que não é um aluno muito engajado e está entre os mais resistentes a esse tipo de atividade, de acordo com sua entrevista e suas respostas ao questionário avaliativo aplicado ao final do semestre anterior.

A seguir são apresentadas algumas conclusões a partir da análise de alguns momentos de interação entre H e G e a interpretação desse evento.

1) Percebe-se na interação dos dois alunos que eles se colocam em uma posição defensiva. Quando H começa a fazer uma crítica ao primeiro parágrafo de G, dizendo que não está completo, G “revida” e mostra para H que o primeiro parágrafo dele também não está claro:

H- ch ch ch ch (reading the peer review guide) “Make a comment about the background information. Is it sufficient?” No
G- Clear

H- Clear no. About that...
 G- Yes.
 H- No it's confusing. It's confusing.
 G- It is clear. It is clear.
 H- No.
 G- (laughs) I put here, oh...
 H- No you don't said Margie is a pretty woman.
 G- (sings) Pretty woman walking down the street.
 H- Paranoid.
 G- Paranoid?
 H- Yeah, she's a...
 G- Yeah, you don't speak about Clarice.

H- ch ch ch ch ch (lendo o formulário) “Faça um comentário sobre as informações sobre o contexto”. Não.
 G- Claro.
 H- Claro não. Sobre aquilo...
 G- Sim.
 H- Não / está confuso.
 G- Está claro. Está claro.
 H- Não.
 G- Eu pus aqui. Veja (ri).
 H- Não, você não diz que Marge é uma mulhar bonita.
 G- (cantando) *Pretty woman walking down the street.*
 H- Paranóica.
 G- Paranóica?
 H- Sim, ela é uma...
 G- Sim. Você não falou sobre a Clarice.

2) H e G conseguiram identificar aspectos relacionados à coerência e coesão que poderiam ser melhorados no texto do colega. No entanto, eles não conseguiram explicar claramente qual teria sido a falha principal:

H inicia o evento de interação lendo o texto de G em voz alta, até que ele chega a um ponto em que pára e faz um comentário:

H- (student reads colleague's text)... makes everyone laugh. No. If you don't like the Simpsons, you (you don't laugh).
 G- Makes my mother laugh.
 H- You don't have...My mother doesn't laugh.
 G- She doesn't having fun.

H- (aluno vem lendo o texto do colega em voz alta e pára em um ponto em que faz um comentário) ... faz todo mundo rir. Não. Se você não gosta dos Simpsons você não ri.
 G- Faz minha mãe rir.
 H- Você não tem...Minha mãe não ri.
 G- Ela não se diverte.

Talvez a intenção de H tivesse sido dizer que G não pode generalizar e dizer que todos

se divertem assistindo aos Simpsons. No entanto, ele não possui ainda os recursos metacognitivos para explicar o comentário mais explicitamente. Então, ele expressa suas idéias com um comentário concreto: o programa não faz todos rirem.

Outro exemplo ocorre quando G tenta explicar a H por que sua introdução está incompleta:

G- Yeah, you don't speak about Clarice.

H- Clarice here.

G- Don't have Clarice.

H- "With Clarice (reading). She's a simple woman that has a mother that..."

G- No but (mumbles.)

H- No, she's a simple woman.

G- But Beatriz you write firs. Dante you write two lines.

H- Because Beatriz is is is, Clarice you don't have, because Clarice is not important.

G- You don't speak... What do you put the princial characters?

H- What?

G- There are three principal characters?

H- Yeah.

G- Beatriz, Clarice.

H- Yeah, FIRST one, second and third. FIRST second and third.

G- No it's not clear.

H- Yes.

G- It's not clear.

H- What is not clear?

G- It's very (?)

H- No.

G- And Beatriz is (?)

H- Beatriz, no, YOU.

G- Você não fala da Clarice.

H- Clarice aqui.

G- Não tem Clarice.

H- (lendo) "Com a Clarice. Sua esposa é uma mulher simples que tem uma mãe que..."

G- Não, mas... (resmungo)

H- Não, ela é uma mulher simples.

G- Mas a Beatriz você escreveu primeiro. Dante você escreve duas linhas.

H- Porque a Beatriz é é é, Clarice não tem, Clarice não é importante.

G- Você não fala... O que você pôs dos personagens principais?

H- O que?

G- Tem três personagens principais?

H- Sim

G- Beatriz, Clarice...

H- Sim, o PRIMEIRO, o segundo e o terceiro. PRIMEIRO, segundo e terceiro.

G- Não está claro.

H- O que não está claro?

G- Está muito (?).
 H- Não.
 G- E Beatriz é (?).
 H- Beatriz, não, você.

Mais adiante G retoma o mesmo assunto:

G- No it's very confusing. You put Beatriz, Clarice and Dante and the correct is Beatriz Dante and Clarice.
H- Ah yeah yeah (laughing ironically.)
G- It's very confusing very confusing.
H- Yeah VERY confusing!
G- Is it clear? NO.
H- It's clear!
G- No no.
H- It's very clear.

G- Não , está muito confuso. Você pôs Beatriz, Clarice e Dante e o correto é Beatriz Dante e Clarice.
 H- Ah sim sim (rindo ironicamente).
 G- Está muito confuso muito confuso.
 H- Sim MUITO confuso.
 G- Está claro? NÃO.
 H- Está claro!
 G- Não não.
 H. Está muito claro.

Na folha de revisão, H anotou apenas uma sugestão para aprimoramento, embora G tivesse insistido que a descrição dos personagens não estava coerente. H não concordou e não fez alteração alguma. G não soube se expressar bem acerca do que precisava ser melhorado e ficou insistindo que o problema era a ordem em que os detalhes dos personagens foram citados: se ele falou que os três personagens principais eram Beatriz, Clarice e Dante, os detalhes sobre cada um teriam que ser apresentados nessa ordem. Ele também insistiu que havia mais informações sobre Beatriz e Dante do que sobre Clarice. Na verdade, a falha no texto que G não soube apontar foi a falta de coesão entre as informações, conforme mostra o exemplo abaixo:

Beatriz also falls in love with Dante. Dante is an honest and kind man who works now for Beatriz. He is married with Clarice. His wife is a simple woman that has a very annoying mother.

Beatriz também se apaixona por Dante. Dante é um homem honesto e generoso que trabalha para Beatriz. Ele é casado com Clarice. Sua esposa é uma mulher simples que tem uma mãe irritante.

O aluno repetiu “Dante” na segunda oração, em vez de usar um pronome para evitar a repetição. Ele também deixou de usar subordinação para evitar as duas frases curtas ao final. Parece-nos que a insistência de G de que o texto não está claro tenha sido em virtude desses problemas na coesão, embora ele não tenha sabido explicar, não sendo, portanto, convincente.

H não levou o colega a sério. Uma explicação viável poderia ser o fato de H escrever com mais correção gramatical do que G e tirar notas mais altas nas provas e produções escritas, o que pode comprometer, para ele, a validade da crítica do colega.

3) G, por sua vez, levou os comentários do colega em consideração:

H- No but you don't said, here, no, the characters are Homer. Who's Homer? Marge. Who's Marge?

G- Homer and Marge, wife and husband.

H- No, I don't know. It's not there.

G- (Mumbles something)

H- It's not there man. Homer Marge and the SONS? Bart and Lisa?

G- It's clear.

H- Children.

G- Oh man.

H- Não mas você não falou, aqui, não, os personagens são Homer. Quem é Homer? Marge. Quem é Marge?

G- Homer e Marge. Marido e mulher.

H- Não, eu não sei. Não está lá.

G- (murmura algo)

H- Não está lá cara. Homer Marge e os SONS? Bart e Lisa? (em inglês *sons* é usado somente para filhos homens).

G- Está claro.

H- *Children*. (corrigindo o colega)

G- Oh cara.

G anotou em sua folha que ele precisava incluir mais detalhes sobre os personagens. H também anotou para G que ele deveria usar o discurso indireto com mais frequência e escrever as frases corretamente. Realmente há muitos erros na estrutura frasal de G. Foi anotado também que ele deveria descrever mais sua opinião. O professor adicionou posteriormente que ele deveria acrescentar, principalmente, sua opinião sobre desenhos animados em geral. Na sua reescrita, G seguiu o conselho de H e disse que Homer era o marido e Marge era a esposa. Ele também fez correções gramaticais e acrescentou as informações sugeridas para o último parágrafo.

4) H ajudou G com palavras das quais ele não se lembrava em inglês e também o ajudou a achar a resposta para uma pergunta que G fez, em vez de simplesmente responder. Esse fato demonstra a consciência de H com relação ao seu papel de colaborador do colega:

G- *Yeah, in the newspaper you you you...*
 H-*Yeah.*
 G- *You acredita no newspaper?*
 H- *Huh?*
 G- *You acredita?*
 H- *Not acredita, beLIEVE?*
 G- *What is fought?*
 H- *Huh?*
 G- *What is fought?*
 H-*What is the verb of fought?*
 G- *(silence for about three seconds) ah fought. This, yes? (pointing to something)*
 H- *Yes*

G- *Sim no jornal você você...*
 H- *É.*
 G- *Você acredita no jornal? (usando “acredita” em português em vez de inglês)*
 H- *Huh?*
 G- *Você acredita? (novamente usando português)*
 H- *Não acredita , beLIEVE.*
 G- *O que é “fought”?*
 H- *Huh?*
 G- *O que é “fought”?*
 H- *Qual é o verbo de “fought”? (querendo dizer qual é o presente desse verbo)*
 G- *Ah, fought. Isso, sim? (o aluno parece escrever algo)*
 H- *Sim.*

H não disse imediatamente a G qual era o presente do verbo *fought*. Em vez disso, ele conduziu G a chegar à resposta sozinho, o que G conseguiu fazer efetivamente. H ofereceu a G os andaimes necessários para que ele encontrasse a resposta para a sua própria pergunta.

5) Ao ler o texto de G em voz alta, H foi percebendo alguns dos erros de pontuação ou de gramática:

H- *(continues reading)... three days after, comma.*
 G- *Comma. Ah, I forgot. Sorry, sorry.*
 H- *No.*
 G- *Wrong, wrong. Discount my my my points. No problem, no problem.*
 H- *(continues reading) The SHE!*
 G- *Oh man, the she (laughs).*
 H- *Again wrong (laughs).*
 G- *Discount my points, no problem. In my opinion, I will pass.*

H- *(lendo) Três dias depois, vírgula.*
 G- *Vírgula , ah, eu esqueci. Desculpa, desculpa.*
 H- *Não.*
 G- *Errado, errado. Desconta meus pontos. Não tem problema, não tem problema.*
 H- *(continua lendo) The SHE!*
 G- *Oh cara , the SHE (ri).*

H- De novo errado.

G- Desconta meus pontos, não tem problema. Na minha opinião, eu vou passar.

G riu dos próprios erros e pediu que o colega descontasse pontos. Embora o propósito da atividade não seja avaliar para dar uma nota, para conceder ou descontar pontos, o discurso dos pontos permeia a fala de G, pois é um discurso que também permeia a cultura escolar.

6) Os exemplos acima mostram que a atividade de revisão em pares fez com que os dois alunos percebessem a necessidade de fornecer informações mais explícitas, sem a pressuposição de que o leitor saberá de antemão quem são exatamente os personagens dos Simpsons, por exemplo. A atividade cumpriu o propósito de fazer com que os escritores se tornem mais conscientes da necessidade de atender às expectativas do leitor para que ele compreenda de fato o texto.

7) Embora tenham sido apontados erros gramaticais, a maior parte da interação foi dedicada a comentários referentes à coerência do texto, mesmo tendo os dois alunos se colocado em posição defensiva em alguns momentos.

8) Um aspecto relevante dessa interação é o fato de eles terem conversado em tom jocoso, rindo um do outro. Atribuímos isso à necessidade de salvar a face diante de uma situação comprometedor. Parecer que não está levando a sério faz com que as falhas do texto sejam em virtude da displicência, não da falta de habilidade.

9) As análises acima de fragmentos da interação de H e G mostram que H desempenhou o papel de par mais capaz, criando uma zona de desenvolvimento proximal para G. Com isso, G levou os comentários de H mais a sério e seguiu as orientações quando reescreveu seu texto. G não soube explicar para H a real falha de sua introdução, não convencendo H de que essa parte deveria ser revisada.

O Anexo 22 mostra a primeira versão de G, o Anexo 23 apresenta suas anotações dos comentários feitos por H e a sua segunda versão consta do Anexo 24, revisada a partir dos comentários de H e das correções feitas pelo professor. O professor teve o cuidado de corroborar as sugestões do colega e de adicionar suas próprias sugestões ao formulário e não no próprio texto do aluno.

Quanto à reescrita, todos os alunos que a fizeram aprimoraram seus textos substancialmente, seguindo as sugestões dos colegas, no caso das revisões efetivas e parcialmente efetivas, e do professor. Apenas ME não reescreveu o seu texto até a data limite, o que a levou a obter uma nota mais baixa, pois a participação no processo faz parte da nota. Como ME é uma aluna desmotivada e que precisa de atenção especial, a pesquisadora sugeriu

ao professor que fizesse um acordo com a aluna: ela faria comentários sobre cinco textos dos colegas e, com isso, ganharia cinco pontos em sua nota. ME publicou comentários sobre todos os textos dos colegas!

Um dado que merece destaque foi o fato de a aluna J ter editado seu texto no blog logo após a atividade de revisão por pares e antes de receber o texto revisado também pelo professor, demonstrando já uma maior autonomia e auto-regulação da aprendizagem. A interação com a colega e a leitura de outros textos foram suficientes para que ela decidisse o que deveria aprimorar em seu texto, sem a necessidade da corroboração do professor.

Outro dado importante foi que M, um aluno relutante que só havia realizado a reescrita de um texto no primeiro semestre, reescreveu seu texto desta vez, seguindo à risca as instruções do professor de como fazê-lo no *blog*.

Após a devolução aos alunos de seus textos revisados e corrigidos, o professor os orientou a fazer as correções finais no *blog*, pois em uma semana ele o abriria para o público e convidaria seus interlocutores do mundo inteiro a publicarem comentários acerca dos textos dos alunos. De fato, vários professores interlocutores do professor da turma acessaram o *blog* e postaram comentários sobre os programas descritos pelos alunos. O Anexo 24 apresenta um exemplo dessa seqüência de comentários.

Ao final de todo o processo de trabalho com a primeira produção textual do segundo semestre, em que ajustes foram feitos para dar maior autenticidade à revisão em pares e o *blog* foi introduzido, os alunos responderam a um questionário, cujas perguntas e respostas estão abaixo:

1) Você gostou de escrever sobre seu programa de TV favorito?

| | |
|------------------|---|
| Gostei muito | 2 |
| Foi okay | 7 |
| Não gostei muito | 3 |
| Eu detestei | 1 |

2) Você gostou de publicar o seu texto no *blog*?

| | |
|--|---|
| Fiquei mais motivado(a) | 8 |
| Foi a mesma coisa que no papel | 2 |
| Foi okay, mas eu prefiro escrever no papel | 1 |
| Eu não gostei | 2 |

3) O que você achou de ler os textos de seus colegas no *blog*?

| | |
|--------------|---|
| Gostei muito | 2 |
|--------------|---|

| | |
|------------------|----|
| Foi okay | 10 |
| Não gostei muito | 1 |
| Eu detestei | 0 |

4) O que você achou de dar feedback oral para seu colega sobre seu texto?

| | |
|------------------|---|
| Gostei muito | 1 |
| Foi okay | 8 |
| Não gostei muito | 4 |
| Eu detestei | 0 |

5) No semestre passado, você fez os comentários por escrito. Desta vez você os fez oralmente. Qual formato você acha que funciona melhor?

| | |
|---|---|
| Por escrito, usando uma lista de verificações (<i>checklist</i>) | 7 |
| Por escrito, com um questionário aberto, onde posso escrever minhas opiniões | 1 |
| Oralmente, usando um formulário de orientação | 5 |
| Oralmente, sem um formulário de orientação | 0 |

6) O seu colega foi capaz de dar boas sugestões para o aprimoramento de seu texto?

| | |
|---------------|---|
| sim | 9 |
| mais ou menos | 3 |
| não | 1 |

7) Você foi capaz de dar sugestões construtivas para que seu colega pudesse aprimorar seu texto?

| | |
|---------------|----|
| sim | 11 |
| mais ou menos | 2 |
| não | 0 |

8) Você acha que sua habilidade de analisar o texto do colega e identificar os pontos positivos e negativos tem melhorado desde o semestre passado?

| | |
|---------------|---|
| sim | 8 |
| mais ou menos | 5 |
| não | 0 |
| não sei | 0 |

9) O que você aprendeu com essa atividade de produção de texto?

Na minha opinião, fazendo essa atividade, eu pude observar melhor meus próprios erros, e analisar a minha redação em relação às outras.

Eu aprendi que não basta apenas você pensar e escrever pois numa redação o conteúdo, a estruturação de idéias e o vocabulário são o que realmente contam. Mesmo que você goste de escrever sobre determinado assunto, disciplina na hora de escrever e o vocabulário que se usa são primordiais até para o entendimento de quem está lendo.

Eu aprendi vocabulário e pude perceber melhor como aprimorar o texto para o second draft.

Aprendi que com a ajuda de alguém e com uma segunda chance de escrever o texto, ele melhora bastante.

Nada

Eu aprendi a avaliar melhor o trabalho de outros e reconhecer os erros a partir da opinião de outros.

Como corrigir os erros com mais certeza.

A achei interessante porque assim a gente pode achar nossos próprios erros e assim melhorar a escrita

Muita coisa...

A análise das respostas leva às seguintes conclusões:

- 1) O uso do *blog* serviu de motivação para a maior parte dos alunos.
- 2) Um maior número de alunos já aceita a atividade de revisão por pares com mais naturalidade, embora ainda não a considerem atrativa.
- 3) Eles sentem-se mais confiantes em sua própria capacidade de revisão do que na do colega, embora nos dois casos as respostas afirmativas tenham sobressaído.
- 4) A maior parte dos alunos prefere a revisão por escrito, embora um número significativo – cinco – tenha preferido a interação oral.
- 5) A maior parte dos alunos sente progressão na sua habilidade de revisar o texto do colega.
- 6) Os comentários indicam maior capacidade de identificar os benefícios da revisão por pares, comparando-se as respostas a este questionário àquelas prestadas ao final do semestre anterior.

5.3.2.2. A segunda produção textual

A proposta da segunda produção textual foi a descrição das férias dos sonhos. Novamente, no intuito de motivar os alunos para o assunto, sem mencionar que seria o tema da produção de textos, o professor utilizou o recurso do *blog*: ele publicou um *slide show* do lugar onde ele mais gostaria de passar suas férias, mas com fotos que não identificavam tão explicitamente o local. Os alunos foram estimulados a publicar um comentário em que tentariam adivinhar qual era o lugar, usando uma estrutura gramatical que estavam

aprendendo – modais epistêmicos (*must, might, may, could*) e o grau de certeza que expressam.

Na aula seguinte, o professor revelou aos alunos o nome do lugar mostrado nas fotos e pediu que pensassem no lugar ideal para passar férias. Ele então entregou a folha de redação (Anexo 26), cuja primeira parte continha uma série de perguntas acerca desse lugar, e pediu que os alunos pensassem em respostas a essas perguntas.

Em seguida, foi feita uma atividade oral parecida com a atividade que consta em quase todas as unidades do livro, chamada de *Anecdote*: o aluno fala durante um determinado número de minutos sobre um acontecimento ou uma opinião sua, sem interrupção. Essa atividade visa ao desenvolvimento da fluência. Os alunos foram instruídos a seguirem o roteiro de perguntas e contar para o par sobre o seu local escolhido, evitando palavras em português. Quando precisassem de uma palavra e não soubessem dizê-la em inglês, utilizariam a estratégia da paráfrase. Os alunos realizaram essa tarefa com entusiasmo e, ao final, enumeraram o vocabulário do qual precisavam para falar sobre o seu tema, mas que desconheciam. O professor fez uma lista no quadro. É importante ressaltar que a pesquisadora havia comentado com o professor que as respostas ao questionário distribuído a todos os alunos do curso intermediário no final de 2006 haviam indicado que a maior dificuldade deles ao escrever em inglês era a falta de vocabulário. Portanto, havia a necessidade de oferecermos mais andaimes nesse quesito.

Após a atividade oral, os alunos leram o texto-modelo e identificaram em que parte do texto as perguntas do roteiro haviam sido respondidas. Ao final da aula, foram orientados a seguir o roteiro proposto e escrever sobre o lugar que haviam descrito para o colega e publicarem-no no *blog*. À medida que os alunos foram publicando seus textos, o professor e a pesquisadora fizeram comentários sobre o lugar descrito por cada aluno, visando, mais uma vez, conferir maior autenticidade ao processo comunicativo. No dia 24 de setembro, 13 alunos já haviam postado seus textos no *blog*, embora o prazo fosse o dia 26, um dado bastante significativo sobre o uso do *blog*, pois os alunos tendem, em geral, a produzir seus textos na véspera do prazo de entrega, o que geralmente os leva a um produto elaborado com pressa.

a) A revisão por pares

Preocupado em dar maior autenticidade à produção textual e à revisão por pares, o professor da turma optou por ampliar o universo de leitores dos textos de seus alunos. Como ele tinha uma turma do mesmo nível em outra unidade da escola, ele criou um *blog* também

para eles e seguiu os mesmos passos para trabalhar com o tema. A proposta que ele fez para a pesquisadora era que os alunos da turma pesquisada revisassem os textos dos alunos da outra turma e vice-versa.

No dia da aula em que os textos deveriam estar devidamente publicados no *blog*, o professor entrou na sala e, após a rotina de chamada e dever de casa, disse aos alunos que aquele era o dia da composição. Perguntou, então, o que seria feito. Sem hesitação, os alunos responderam que leriam o texto do colega. Em seguida, o professor perguntou por que e um aluno respondeu que era para ver o que estava faltando. O professor perguntou o que eles geralmente usavam para guiá-los nessa atividade de revisão por pares e os alunos responderam que sempre usavam uma ficha. Então o professor pediu que eles dissessem a ele uma pergunta que geralmente constava dessas fichas de orientação. Assim sucessivamente, o professor construiu um pequeno roteiro de revisão no quadro, com as contribuições dos alunos:

- *Did he use 4 paragraphs?* (Foram usados 4 parágrafos?)
- *Did he use "would"?* (O autor usou "would"?)
- *Did he use the information in the guide for each paragraph?* (Ele usou a informação no guia para cada parágrafo?)
- *Conclusion?* (Conclusão?)
- *Linking words?* (Conectivos?)

Os alunos foram para o laboratório de informática e lá o professor os apresentou ao *blog* da outra turma e deu instruções sobre como postar os comentários e que tipo de linguagem deveriam usar em seu feedback: uma linguagem polida, visando ajudar e não criticar. Os instruiu também a iniciar seu comentário referindo-se ao conteúdo do texto, para somente depois mencionarem a forma.

Havia onze textos para serem comentados, pois nem todos os alunos da outra turma haviam publicado seus textos até o prazo indicado. O professor indicou para cada par de alunos ou aluno o texto que deveria comentar. G, LG, JO, ML, e T preferiram trabalhar sozinhos. Os pares que trabalharam juntos foram JS e H, LD e JL, JU e ME, MR e C, M e E.

Ao terminarem a revisão dos textos indicados, os alunos perguntaram ao professor se podiam comentar sobre outros textos. T perguntou também se poderia ir ao *blog* da própria turma, para ler os textos dos colegas. Os alunos mostraram-se muito interessados nessa atividade de leitura dos textos do *blog*. Os que trabalharam em pares o fizeram com bastante empenho e interação, sempre usando a língua inglesa, algo que nem sempre acontece nas

aulas.

b) Análise dos comentários da turma pesquisada sobre os textos da outra turma

Ao analisarem-se os comentários, conclui-se que todos os revisores seguiram as orientações do professor quanto à forma em que os comentários deveriam ser feitos. Dos onze revisores ou pares de revisores (5 revisores e 5 pares de revisores), 6 fizeram comentários sobre o conteúdo e deram sugestões para o aprimoramento, 1 par (M e E) fez as duas coisas mas de forma muito vaga e superficial, 1 par (LD e JL) e um aluno (G) não deram sugestões mas mencionaram os pontos positivos do texto que os levaram a concluir que nada precisava ser melhorado, e 1 par (ME e JU) fez comentários apenas sobre o conteúdo e concluiu que o texto estava bom e não tinha sugestões para aprimoramento mas não explicou por que o texto estava bom. Os comentários que se destacaram são apresentados a seguir. Todos os comentários feitos no *blog* constam do Anexo 27.

I love practicing radical sports too, I go skateboarding very often in Brasília and I like everything that is radical. Because of that, I would love to go to New zeland. And after you said all those good things about there, I'm starting to think better about going there.
I liked so much your composition. However, I thing you could give more details about what would you do and you could use more linking words.

Eu adoro praticar esportes radicais também, eu ando de skate com frequência em Brasília e gosto de tudo que é radical. Por causa disso, eu adoraria ir à Nova Zelândia. E depois que você disse todas as coisas boas sobre esse lugar, estou começando a pensar em ir lá. Eu gostei muito da sua composição. No entanto, eu acho que você poderia dar mais detalhes sobre o que você faria lá e poderia usar mais conectivos.

Esse comentário de J mostra seu interesse genuíno pelo texto do colega, ratificando a escolha do lugar favorito e mostrando o quanto as informações fornecidas no texto despertaram seu interesse pelo local. Ele também foi bastante cauteloso ao dar suas sugestões para aprimoramento, usando o modal *could* em vez do imperativo.

Outro comentário que merece destaque foi o feito por LG:

Mariane,
 your composition made me curious about go to Australia... I think it is a unusual place that I really want to go.
 My sugestions for your compositions are: in the first paragraph, you could say why do you want to go there and when you started to want to go to Australia. Then, in the third paragraph, maybe you can say the first thing you would do when you got there.
 That's onlythis!
 :D

Mariane,

Sua composição me fez curiosa em ir para a Austrália... Eu acho que é um lugar incomum onde eu realmente quero ir.

Minhas sugestões são: no primeiro parágrafo, você poderia dizer por que você quer ir lá e quando você começou a querer ir para a Austrália. Aí, no terceiro parágrafo, talvez você pode dizer qual seria a primeira coisa que você faria quando chegasse lá.

Da mesma forma que J, LG demonstrou interesse pelo conteúdo do texto e mencionou que gostaria de conhecer a Austrália também. A aluna também usou uma estrutura sintática que representa um ato de fala da mais indireto, como “talvez você possa dizer” (*Maybe you can say*).

O comentário mais vago e superficial foi o de M e E:

Hello , Luana

We think that your composition is really good , but you should use more linking words on it...

That's all...

I loved your text...

Yours M and E.

Nós achamos que sua composição está realmente boa, mas você deveria usar mais conectivos nela...

É só isso...

Eu adorei o seu texto...

Atenciosamente M e E.

Embora os dois alunos tenham tido cuidado para fazer um comentário simpático e encorajador, eles não explicaram por que o texto estava bom e nem fizeram qualquer comentário sobre o conteúdo. A sugestão para aprimoramento também é superficial. M e E são dois alunos que sempre se mostraram relutantes e desinteressados durante as atividades pedagógicas em sala, não somente naquelas voltadas para produção textual.

c) Análise dos comentários da outra turma sobre os textos da turma pesquisada

A outra turma do professor também fez a mesma atividade de revisão dos textos dos alunos da turma pesquisada. Participaram seis duplas de alunos e quatro alunos trabalhando individualmente. Duas duplas e três alunos individuais fizeram comentários em dois textos; os outros comentaram apenas um texto. Dez comentários seguiram o modelo recomendado, isto é, um comentário inicial sobre o conteúdo do texto, seguido de sugestões para o aperfeiçoamento do texto. Em dois casos, os revisores não conseguiram identificar nada que pudesse ser melhorado e disseram que o texto estava completo; de fato os textos estavam muito bons. Em dois outros casos, os revisores só comentaram o conteúdo e disseram que o texto estava bom, mas não explicaram por que. Em um caso apenas, o revisor elogiou o trabalho de redação do autor, mas não fez nenhum comentário sobre o conteúdo nem

especificou por que o trabalho estava bom.

Além dos comentários dos alunos da outra turma, havia três comentários de M, sempre em textos de meninas e sempre seguindo a mesma linha, conforme o exemplo abaixo:

J...
I'm impressed with your progress...
In the beggining of the year , your composition was wrost than now...But
i'll tell you again , brow , overdo the linking words...Think about yours
forethougts and you will improve the compositon a lot...
Congratulations...

Yours , M

J...
Estou impressionado com o seu progresso...
No começo do ano, sua composição estava pior do que agora... Mas eu vou dizer-lhe
novamente, cara, refaça os conectivos... Pense nos seus pensamentos e você vai
melhorar sua composição bastante.
Parabéns,
Sinceramente,
M

Como em todos os seus comentários, M recomendou a melhora dos conectivos (*linking words*) e usou elogios vagos, típicos da cultura escolar, como “parabéns”, “estou orgulhoso de você”.

Na aula seguinte àquela em que revisaram os textos da outra turma, os alunos da turma envolvida nessa pesquisa foram ao laboratório de informática e leram os comentários feitos em seus textos. Em seguida, anotaram as sugestões com as quais concordavam e que pretendiam seguir. Dois alunos disseram não terem recebido sugestões, a maioria disse ter recebido sugestões que pretendia seguir e cinco disseram ter recebido sugestões com as quais discordavam e que não pretendiam seguir.

Nas suas revisões, apenas três alunos acrescentaram ao seu texto informações sugeridas nos comentários dos colegas da outra turma. Três alunos não receberam sugestões, somente elogios, então não havia o que alterar. Três alunos receberam apenas a sugestão de acrescentar mais conectivos, mas eles não fizeram alteração alguma nos seus textos. Duas alunas discordaram das sugestões dadas e deram sua justificativa. G faltou à aula da revisão por pares e não teve também seu texto revisado e M só entregou seu texto para o professor na última hora e não teve a chance de reescrevê-lo. GU disse ter achado duas sugestões pertinentes, mas não as seguiu, assim como T não seguiu a recomendação de que escrevesse mais, embora seu texto estivesse realmente muito curto. ME não respondeu a uma boa pergunta feita pelo revisor.

Comparando-se essa atividade de revisão por um par desconhecido às anteriores, feitas por um par da mesma turma, conclui-se que houve uma tendência maior dos alunos em atender às sugestões de seus colegas de turma do que de um revisor de outra turma, desconhecido. Os Anexos 28 e 29 apresentam o caso do aluno E, que recebeu sugestões de aprimoramento do colega de outra turma e as seguiu. Em sua primeira versão, ele escreveu à mão a sugestão recebida e que concordava com ela, segundo a orientação do professor.

c) Avaliação do processo de produção do segundo texto

Ao final de todo o processo de produção do segundo texto, os alunos receberam uma grade, reproduzida na página seguinte, onde marcaram as colunas de acordo com sua opinião a respeito do grau de importância de cada etapa seguida no processo de produção do segundo texto para motivá-los a escrever e ajudá-los a obter um bom resultado. Os itens marcados por mais da metade dos alunos estão sombreados.

O quadro deixa claro que os alunos acham importantes exatamente as etapas mais explícitas e diretivas, tais como ler um texto-modelo, seguir um roteiro, ter o texto revisado pelo professor e receber o texto com descritores que mostram claramente seu desempenho no texto. Mostra também que a reescrita parece ser valiosa para os alunos.

Quanto à revisão por pares, as marcações mostram que, para eles, foi mais importante ler e revisar os textos dos colegas do que terem seus próprios textos revisados. Em outras palavras, há indícios de que os alunos aprendem mais revisando o texto do outro do que lendo as revisões do outro em seus textos. O questionário aplicado ao final da primeira atividade do segundo semestre também revelou essa tendência.

Quadro 5.16- Avaliação dos alunos sobre as etapas seguidas na segunda produção textual do semestre

| etapas | Importante | Um pouco importante | Não faz diferença |
|---|-------------------|----------------------------|--------------------------|
| a) Você viu fotos do lugar onde o professor gostaria de passar suas férias e escreveu um comentário no blog, tentando adivinhar o lugar: <u>motivação para o tema</u> ; | 2 | 7 | 5 |
| b) Leu um texto modelo; | 9 | 3 | 2 |
| c) Seguiu um roteiro e conversou com um par sobre o seu lugar escolhido; | 6 | 6 | 2 |
| d) Tirou dúvidas de vocabulário com o professor; | 8 | 5 | 1 |
| e) Seguiu um roteiro para escrever seu texto. | 11 | 2 | 1 |
| f) Publicou seu texto no blog. | 4 | 5 | 5 |
| g) Ajudou a turma a elaborar um roteiro para a revisão do texto de um colega de outra turma. | 4 | 7 | 3 |
| h) Revisou o texto do colega de outra turma, segundo o roteiro elaborado em conjunto com o professor; | 2 | 10 | 2 |
| i) Teve o seu texto lido e revisado por um colega de outra turma; | 2 | 7 | 5 |
| j) Teve o seu texto revisado pelo professor; | 12 | 1 | 1 |
| k) Reescreveu o seu texto. | 12 | 2 | |
| l) Recebeu o seu texto, juntamente com os descritores de desempenho para essa redação e seu desempenho em cada item (ex: conteúdo, organização de idéias, etc.) | 11 | 3 | |

Outras perguntas do questionário, com suas respostas, constam do quadro abaixo:

Quadro 5.17- Percepção dos alunos sobre a qualidade do feedback fornecido e recebido

| | Sim | Não | Sem sugestões |
|---|-----|----------|---------------|
| Você recebeu sugestões válidas do colega da outra turma para aprimorar seu texto? | 7 | 5 | 2 |
| Você se sentiu capaz de dar sugestões válidas para o colega aprimorar seu texto? | 11 | 3 | |
| Você compreendeu os motivos da nota que recebeu? | 13 | 1(+ ou-) | |

As atividades que visam motivar os alunos para a escrita, como a dinâmica de adivinhar o lugar e aquela de usar um *blog*, são relativamente importantes para um grupo de alunos e não são importantes para um outro grupo. É importante ressaltar que os alunos E, G e GU marcaram quase todos os itens em “não faz diferença”. Ao longo do ano, E e G sempre desempenharam as atividades relativas à produção textual com um certo desprezo. GU demonstrou desde o início que não gosta de computador e, portanto, de *blog*. Não é também um aluno muito entusiasmado em sala de aula, embora produza bons textos e seja responsável com suas tarefas e assíduo. Os mais positivos com relação às atividades foram JU, JO, LG, LD e H.

Os dois quadros mostram que o critério de correção e os descritores de desempenho, os quais fornecem detalhes sobre a performance do aluno, atendem à sua função junto aos alunos, indicando que a avaliação feita ao final do processo de produção de cada texto não é um aspecto visto de forma negativa pelo aluno.

Indagados sobre o que achavam que tinham feito com sucesso na redação 2 do segundo semestre, os alunos afirmaram:

- Aumentei as informações em cada parágrafo e melhorei a pontuação.
- Tirando alguns erros, acho que meu texto foi bom.
- Eu usei um vocabulário melhor do que nas outras.
- Acho que o desenvolvimento / vocabulário.
- Só errei em como escrever palavras e expressar que algo é parecido.
- Os detalhes, a ordem das palavras e o vocabulário.
- Nessa *composition*, na minha opinião, achei que desenvolvi melhor que em outras.
- Eu acho que os pontos fortes na minha redação foi mesmo o tema pois ele sim fez com eu escrevesse mais e pesquisasse coisas novas (sic).
- Eu procuro novas palavras e acho que isso é legal, porque não fica com o vocabulário fácil, que para mim é chato.

- Organização; sem erros de gramática.
- Clareza; seguiu o roteiro.
- O conteúdo.
- Criatividade e as regras.

Um aluno deixou de responder a essa pergunta.

Um termo usado em muitas respostas é “vocabulário”, demonstrando que, na percepção dos alunos, produzir um texto em inglês amplia o seu vocabulário, pois os obriga a usar palavras novas para expressar suas idéias. A preocupação com o conteúdo e a organização das idéias também se fez presente em muitas respostas. Alguns alunos consideram como ponto forte o fato de terem cometido menos, ou poucos, erros no texto. As respostas dos alunos indicam que, para muitos, um bom texto é aquele sem erros, ou com poucos deles, e com um bom vocabulário.

5.3.2.3. A terceira produção textual

Como a pesquisadora e o professor-colaborador já haviam observado que as atividades de produção textual já planejadas para o curso nem sempre motivavam os alunos para a escrita ou forneciam todos os andaimes necessários para uma boa produção textual, a pesquisadora escolheu um tema de redação mais diretamente voltado para a idade e interesses desse grupo de alunos e procurou incluir nessa última atividade todos os elementos que julgava serem necessários em uma atividade de pré-escrita, após um ano de observações, leituras e coleta de dados.

Conforme demonstrado na revisão da literatura sobre o ensino da escrita, uma das etapas mais importantes, mas também negligenciada, é a da pré-escrita, pois é nessa etapa que o aluno se prepara para produzir um texto de forma a avançar na sua competência textual escrita. Uma atividade bem elaborada pode levá-lo a produzir um texto que não conseguiria produzir sem ajuda, levando-o a um salto qualitativo em sua aprendizagem, segundo uma abordagem histórico-cultural de aprendizagem.

As contribuições do estudo de como se dá o ensino de produção textual nas escolas regulares dos sujeitos de pesquisa já se fizeram presentes na elaboração da terceira atividade de produção textual do segundo semestre e última do ano, sendo, portanto, a atividade concluinte da pesquisa. Tendo observado, tanto nas aulas das escolas regulares em que esteve presente como também nas atividades de produção textual coletadas durante todo o ano, a forma em que os professores de Língua Portuguesa estruturam o tema, a pesquisadora

procurou seguir o mesmo modelo ao incluir mais de um texto, de gêneros diferentes, em que o tema é abordado, levando em conta a importância da intertextualidade (Anexo 30).

No caso, como os alunos haviam estudado vocabulário descritivo para vestuário e estilos de vestuário, foram incluídos dois trechos de duas músicas distintas da cantora pop Avril Lavigne em que ela fala de “tribos” teens, como “skatistas” e mauricinhos, seguidos de perguntas interpretativas e reflexivas. Em seguida, foi apresentado um texto retirado de um *blog* sobre estilos teens na Grã Bretanha, também seguido de perguntas interpretativas e reflexivas. Para expandir o vocabulário dos alunos no tocante ao tema e fornecer palavras que lhes seriam úteis na escrita, foi incluída uma atividade em que os alunos teriam que combinar as fotos com os nomes dos estilos. No intuito de ajudar os alunos a organizarem suas idéias, a atividade forneceu também um diagrama a ser completado com os nomes dos três estilos escolhidos e espaço para os alunos escreverem as principais características de cada estilo. Ao final, a tarefa de produção textual em si foi proposta e uma série de perguntas acerca de como o texto deveria ser estruturado foram apresentadas. Essas perguntas deveriam ser trabalhadas em pares, em sala de aula, reforçando o caráter sócio-interativo da abordagem de ensino adotada.

De fato, a maior parte dos alunos se mostrou motivada pelo tema, especialmente pelas fotos e nomes dos diferentes estilos. Enquanto trabalhava com a ficha de produção textual em sala de aula, ME comentou que esse era o melhor tema do ano, olhando para a pesquisadora, demonstrando ter percebido que a pesquisadora havia desenvolvido a atividade.

A atividade de pré-escrita demorou mais tempo do que as outras, mas os alunos participaram ativamente da aula, demonstrando interesse pelo assunto. Ao final da aula, o professor deu as instruções aos alunos e disse que, dessa vez, ela não os ajudaria a publicar seus textos no *blog* como ele havia feito das duas últimas vezes. Publicariam seus textos no *blog* somente os alunos que tivessem interesse em fazê-lo. Caso contrário, poderiam entregar seus textos diretamente para o professor. Dos dezesseis alunos da turma, onze publicaram seus textos no *blog*, evidenciando um grande interesse da maior parte deles pela ferramenta.

a) A revisão por pares

As atividades de revisão por pares ao longo do ano foram planejadas de forma a seguir o seguinte contínuo:

Muitos andaimes >>>>> alguns andaimes >>>>> poucos ou nenhum andaime

Ao final do ano, era imperativo verificar o que os alunos conseguiriam realizar por conta própria, isto é, que tipo de feedback conseguiriam fornecer aos colegas de forma mais independente do que nos eventos de revisão anteriores, visando responder à seguinte pergunta:

- Os alunos seriam capazes de interagir efetivamente sobre seus textos sem a interferência direta do professor e de formulários de orientação mais direcionados?

No entanto, foi levado em consideração o princípio pedagógico de que os alunos conseguem realizar com maior sucesso as tarefas para as quais há uma preparação prévia, seja por meio de um exemplo ou de uma simulação. Assim sendo, no intuito de preparar os alunos para fornecerem um feedback mais independente e, ao mesmo tempo, consistente para o colega, a pesquisadora optou por incluir uma atividade preparatória, uma espécie de aquecimento para a revisão por pares. Para tal, foi selecionado um texto escrito por um aluno de outra turma – portanto um exemplo autêntico – que continha aspectos positivos e negativos (Anexo 31).

Em grupos de três, os alunos leram o texto e apontaram os pontos positivos e os que precisavam ser melhorados no mesmo. Foi observado um interesse maior por essa atividade do que pelas atividades de revisão anteriores. Alunos relutantes como M, ME e G mostraram-se seriamente envolvidos na leitura do texto e na discussão de seus pontos positivos e negativos. A interação também possibilitou que aprendessem uns com os outros, conforme mostra o trecho a seguir, traduzido logo em baixo:

LG- *I think there's a lot of details.*
 J- *Good, it's long. I like.*
 LG- *This is strange, the introduction.*
 J- *Yes, it's very small.*
 E- *And correct this.*
 LG- *Write more linking words.*
 J- *What's linking words?*
 LG- *Like in addiction (sic), also, but...*

LG- Eu acho que tem muitos detalhes.
 J- Bom, está longa. Eu gosto.
 LG- Isso é estranho, a introdução.
 J- É, está muito pequena.
 E- E corrigir isto.
 LG- Escrever mais conectivos.
 J- O que são conectivos?

LG- Como *in addiction, also, but...*

Logo em seguida, o professor se dirigiu de grupo em grupo e eliciou os pontos positivos e os que precisavam ser melhorados e os escreveu em duas colunas no quadro, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 5.18- Pontos positivos e negativos identificados no texto revisado de forma colaborativa

| Pontos positivos | | Pontos a serem aprimorados | |
|-----------------------------------|------------------------------|---|--|
| Em inglês | Tradução | Em inglês | Tradução |
| <i>good number of details</i> | boa quantidade de detalhes | <i>more linking words</i> | mais conectivos |
| <i>right number of paragraphs</i> | número correto de parágrafos | <i>more colorful vocabulary</i> | vocabulário mais descritivo |
| <i>lots of examples</i> | muitos exemplos | <i>making fun of specific styles (emos)</i> | deboche de um estilo específico (emos) |
| <i>enough information</i> | informações suficientes | <i>introduction</i> | introdução |
| <i>good development</i> | bom desenvolvimento | | |
| <i>good explanation of styles</i> | boa explicação dos estilos | | |

Os grupos foram capazes de perceber que a introdução estava fraca e que poderiam ser acrescentados outros tipos de conectivos. Perceberam, também, que a riqueza de detalhes sobre cada “tribo” de jovens era um ponto positivo do texto. Em um dos grupos, foi apontado como ponto fraco o fato de o autor não ter dado sua opinião sobre as tribos, opinião sustentada principalmente por ME. O professor perguntou aos alunos se eles concordavam com a questão levantada pela colega. MR imediatamente se manifestou, alertando que em um texto dissertativo o autor não deve dar sua opinião. O professor ratificou a contribuição de MR, enfatizando a mesma informação:

T- *What do you think, guys, about this? Vocabulary, like words, adjectives, words to describe types of clothes ? What do you think?*

ME – *He needs to put what he thinks about the styles.*

T – *He needs to put opinion. But what kind of essay is this?*

MR- *Expository.*

T – *Expository essay, right? Should we put opinion?*

MR – *No.*

T – *It’s like a magazine article, yes? If you include your opinion there you’re fired.*

S – *Yes, I think he could, teacher.*

T – *No in this kind of essay you shouldn’t.*

P – O que vocês acham, pessoal, sobre isso? Vocabulário, como palavras,

adjetivos, palavras para descrever tipos de roupas? O que vocês acham?

ME – Ele precisa colocar o que ele acha sobre os estilos.

P – Ele precisa colocar opinião. Mas que tipo de texto é esse?

MR – Dissertativo.

T – Texto dissertativo, certo? Devemos por opinião?

MR – Não.

P – É como um artigo para uma revista, certo? Se você coloca sua opinião lá você está despedido.

A – Eu acho que poderia, professor.

P – Não, nesse tipo de ensaio não se deve.

Os alunos também acharam inadequado o tom de deboche para com uma determinada tribo – a dos “emos” – mais criticada pelos adolescentes do que as outras, reforçando a co-construção não só do conhecimento como da cidadania possibilitada pela interação entre os alunos. Talvez alguns alunos da turma não tenham tido esse olhar mais crítico quando leram o texto, mas foram alertados para a questão por outros colegas. De fato, esse tipo de interação possibilita que se crie uma zona de desenvolvimento proximal, já que, em grupos, e por meio da interação, os alunos conseguem chegar a uma análise crítica do texto a que possivelmente não teriam conseguido chegar por si sós, como mostra também, além dos exemplos já expostos acima, a discussão sobre a introdução¹⁸:

T - *What do you think of the introduction?*

S- *I think it's very good.*

S- *Very small.*

T – *Very short.*

S – *What could he do?*

S – *Yes.*

T – *Yes, what else should you include?*

S- *But the introduction has to be short.*

T – *The introduction has to be short? No.*

(vários alunos respondem ao mesmo tempo)

G – *But what else could he include?*

T – *Yes, ME.*

ME – *I think that the introduction had to be interesting because (????) has to decide if he will read (???)*

T – *Very nice, very nice. Look, before, before I write this, I'll just tell you something: there is one thing, one element in an introduction which is very interesting, it's something called the hook. So you know what a hook is?*

Ss – *No.*

T – *You have the hook, like in Peter Pan? What does Captain Hook have in his hand? He has a hook. Why do you think that the hook is important in an introduction?*

¹⁸ T significa “teacher” e S significa “student”. Em vários momentos, vários alunos falavam ao mesmo tempo e não foi possível identificar o aluno. Quando foi possível, suas iniciais são apresentadas. Na tradução, utilizou-se P para professor e A para aluno, não significando, no entanto, que o mesmo aluno forneceu todas as respostas.

S- *Attention.*

T – *It grabs the attention, right? So it's not like I'm going to write a composition, I need a hook. No, you have to stop and think and try to reflect, okay, what kind of information will make me feel interested in reading an article about this? So you can think of a very interesting sentence, idea, some information to include, this is very nice. Okay? So here we have the introduction, the guy could use a hook and also develop the introduction a little more, right? I agree, it's very short, right? Give more information. Start giving broader information, more general ideas and then narrowing it down till you get to the topic of styles. Styles, nowadays, their age ...*

Now another point that needs improvement?

P- O que vocês acham da introdução?

A- Eu acho que está boa.

A- Muito pequena.

P- Muito curta.

A- O que ele poderia fazer?

A- É.

P- Sim, o que mais deve-se incluir?

A- Mas a introdução tem que ser curta.

P- A introdução tem que ser curta? Não.

(vários alunos respondem ao mesmo tempo)

G- Mas o que mais ele poderia incluir?

P- Sim, ME.

ME- Eu acho que a introdução tinha que ser interessante porque o (leitor) tem que decidir se ele vai ler.

P- Muito, muito bem. Olhem, antes que eu escreva isso, vou falar-lhes algo: há um elemento na introdução que é muito interessante, ele é chamado de gancho? Vocês sabem o que é um gancho?

As- Não.

P- Você tem o gancho, como no Peter Pan? O que o Capitão Gancho tem no lugar da mão? Ele tem um gancho. Por que vocês acham que o gancho é importante na introdução?

A- Atenção.

P- Para prender a atenção, certo? Então não é assim, eu vou escrever um texto, eu preciso de um gancho. Não, você tem que parar pensar e procurar refletir, bem, que tipo de informação fará com que o meu leitor se interesse em ler um artigo sobre isso? Então você pode pensar numa idéia interessante, uma frase, alguma informação para incluir. Isso fica muito bom. Okay? Então aqui temos a introdução, e o cara poderia usar um gancho e também desenvolver a introdução um pouco mais, certo? Eu concordo. Está muito curta, certo? Dê mais informação. Comece com informações mais gerais e depois as limite até chegar no assunto de estilos. Estilos hoje em dia, a idade... Agora mais um ponto que precisa ser aprimorado?

Após a atividade introdutória, realizada pelos alunos em grupos de três e depois compilada pelo professor por meio de um esquema no quadro, os alunos escolheram seus

pares e leram os textos uns dos outros¹⁹. Depois disso, deram um feedback oral ao colega, que foi gravado e posteriormente analisado. Após o feedback do colega, cada aluno preencheu também um formulário igual àquele do texto modelo, em que registrava os pontos positivos apontados pelo colega, bem como as sugestões para o aprimoramento do texto.

Esse formulário não havia sido planejado pela pesquisadora; foi sugerido pelo professor como uma forma de saber quais os pontos levantados durante a interação entre os pares para que ele pudesse, posteriormente, ratificar os comentários pertinentes e acrescentar os que porventura tivessem escapado ao revisor. Além disso, foi uma forma de o autor do texto registrar os comentários do colega para que pudesse acatá-los mais tarde, quando de sua refacção do texto em questão.

De fato, o professor usou esse registro escrito apenas para ratificar o comentário do colega na maior parte das vezes (10 alunos) ou para fazer a ratificação e acrescentar outros comentários pertinentes (4 alunos), o que evidencia a capacidade dos alunos de perceber os pontos positivos e negativos dos textos dos colegas. Na maior parte dos casos, portanto, a revisão do professor teria sido dispensável no tocante ao conteúdo e organização de idéias dos textos.

b) Análise das interações entre os alunos e das revisões resultantes

Os alunos escolheram os colegas com quem trabalhariam para revisar os textos uns dos outros. Para cada par, é apresentado um resumo dos pontos mencionados e das características da interação. É feita também uma análise da reescrita dos alunos a partir dos comentários dos colegas.

Optou-se por apresentar um resumo da interação, em vez da interação em si, por uma questão de economia de espaço e tempo de leitura. É dada maior ênfase à análise de cada revisão resultante dos comentários oferecidos pelo colega e referendados ou complementados pelo professor.

Par # 1 – JL e LD:

As duas alunas levaram a atividade bastante a sério e foram capazes de comentar sobre os textos uma da outra. No entanto, como JL é uma aluna universitária, bem mais velha

¹⁹ Estavam presentes 14 alunos: JL, LD, G, JO, H, E, M, MR, GU, JU, ME, ML, T e LG. JS e C não compareceram à aula no dia da terceira revisão por pares do segundo semestre. No entanto, JS já havia publicado seu texto no blog e o professor o tinha em mãos. Como M não havia trazido ou publicado seu texto, ele deu feedback para ME e depois M e ME fizeram comentários sobre o texto do colega ausente.

do que LD, ela dominou a interação. As duas começaram falando sobre a dificuldade que tiveram em desenvolver idéias sobre os skatistas, por não conhecerem pessoas desse grupo. Em seguida, LD destacou o quanto a introdução de JU estava completa e disse que achava somente que a colega deveria acrescentar conectivos. JU disse que havia gostado muito do texto da colega, que ela havia conseguido expressar suas idéias bem, mas que havia um problema: ela não deveria usar “in my opinion” no último parágrafo, mas sim algo como “concluding”. Enfatizou que o texto estava fácil de ler e que as idéias seriam facilmente compreendidas pelo leitor. Sugeriu apenas que a colega incluísse um pouco mais de informação sobre os estilos, porque os parágrafos estavam curtos. LD se justificou dizendo que havia escrito o texto tarde da noite. JU disse que o mesmo havia acontecido com ela, e que ela tinha dispendido trinta minutos só escrevendo a introdução pois era por meio da introdução que ela organizava seu pensamento para o desenvolvimento do texto. Como nos sugere Goffman (1967), há uma tendência de as pessoas procurarem salvar sua face, então LD utilizou –se da “desculpa” de ter escrito seu texto tarde da noite para justificar sua falha à colega, talvez por ser uma colega mais velha, caracterizando a interação como relativamente assimétrica. A colega mais velha, por sua vez, quis se mostrar simpática e disse que ela, também, havia escrito seu texto tarde da noite, enfatizando o quanto foi difícil produzir exatamente a parte que a colega havia elogiado mais. JU também procurou salientar os pontos positivos do texto da colega antes de partir para uma crítica.

Em sua reescrita, JU seguiu as orientações do professor, mais voltadas para forma e uso de vocabulário e não adicionou conectivos conforme LD havia sugerido. Já LD fez a revisão na conclusão proposta por JU.

Par # 2 – GU e JO

Infelizmente, por problemas técnicos, recuperaram-se somente os comentários de JO sobre o texto de GU. Os dois alunos são mais tímidos e introspectivos, o que resultou em uma espécie de monólogo de um aluno comentando o texto do outro, havendo muito pouca interação. JO disse para o colega que ele deveria dar mais detalhes, que sua conclusão estava muito simples, que deveria ser mais desenvolvida, que ele deveria usar mais conectivos e que deveria mencionar o número de pessoas que segue cada estilo. Ao final, comentou que a introdução estava boa porque ele havia falado sobre outros países, o Brasil e outras regiões. O que ele provavelmente quis dizer foi que GU utilizou –se da técnica de começar abordando o assunto de forma mais ampla e ir limitando o assunto até chegar à sua idéia principal. A conclusão realmente destoava do restante do texto, constituindo-se de apenas uma frase em

duas linhas.

Em sua reescrita, GU aprimorou sua conclusão, conforme recomendado por JO, mas não adicionou mais detalhes. No entanto, seu texto já estava bastante completo, o que provavelmente o levou a não levar essa sugestão em consideração. JO, por sua vez, não mudou sua conclusão conforme seu colega havia sugerido.²⁰ Sua opção por não alterar a conclusão pode também ter sido porque o texto já estava muito bom.

Par # 3 – H e E

A interação de H e E também se mostrou, em um primeiro momento, relativamente assimétrica pelo fato de H ter uma competência lingüística e textual mais desenvolvida do que E. Em certos momentos, enquanto lia o texto de E em voz alta, H usou um tom gozador com o colega, criticando seus erros. Mesmo quando fez um elogio, o fez em um tom que indicava que o colega havia feito pelo menos uma coisa certa:

H- *You write five paragraphs. Good point.* (Você escreveu cinco parágrafos. Bom ponto).

E se mostrou incomodado com a leitura em voz alta do colega e pediu várias vezes que ele “calasse a boca”. Ao terminar a leitura do texto de E, H comentou que E deveria escrever mais e que ele havia descrito as tribos, mas não o suficiente. Ele exemplificou dizendo que o colega deveria falar mais sobre as roupas e os tipos, especialmente dos skatistas, e que deveria mencionar os lugares que eles freqüentam. E perguntou se deveria fazer o mesmo sobre os emos. H disse que não, mas que deveria acrescentar mais informações sobre os skatistas e os *geeks*. E também disse ao H que ele deveria desenvolver mais suas idéias sobre um dos grupos, os punks, especificando os lugares que eles freqüentam. Terminou seu comentário com um elogio: havia muitos detalhes no texto. H se mostrou receptivo às sugestões do colega, o que tornou a interação mais simétrica do que no início.

Tanto H quanto E seguiram as sugestões do colega ao pé da letra em sua reescrita. O texto de E melhorou consideravelmente com o maior número de detalhes que ele acrescentou.

Par # 4 – ML e J

J não conseguiu fazer nenhuma sugestão para a colega. Disse que o texto estava

²⁰ Embora se tenha perdido a gravação com o feedback de GU para JO, recuperamos essa informação do quadro que o professor solicitou que os alunos preenchessem com os comentários dos colegas.

perfeito e se ela fosse capaz de achar erros nos textos dos colegas ela tiraria 100 nos seus. Ela também não foi capaz (ou não quis) de especificar por que o texto de sua colega estava perfeito. De fato o texto de ML estava bastante completo, mas a julgar pelas outras interações, um outro colega teria identificado aspectos que poderiam ser aprimorados, como o desenvolvimento, que ficaria mais completo com mais detalhes sobre as diferentes tribos, como H foi capaz de sugerir a E. ML comentou que J havia escrito o número correto de parágrafos e que havia muitos detalhes, mas que ela poderia incluir mais conectivos. J disse que não gostava de conectivos. Tratou-se de uma análise bastante superficial e marcada por uma certa má vontade de J. ML é uma aluna tipicamente calada, o que também não favoreceu a interação.

Em sua reescrita, ML só fez as correções sugeridas pelo professor, mais relacionadas à forma do que ao conteúdo ou à organização por já estarem ambos muito bons. J não adicionou mais conectivos – ela havia dito que não o faria, pois não gosta de conectivos – mas melhorou sua conclusão, embora esse não tenha sido um ponto proposto por ML. No entanto, no texto revisado por todos os alunos antes da revisão por pares, um dos pontos mais comentados foi exatamente a conclusão. Observou-se que J se beneficiou dessa discussão.

Par # 5 – MR e G

MR começou a análise do texto do colega de forma bem direta, dizendo que o texto estava muito bom mas que havia palavras erradas, que ele havia trocado o “and” pelo “but”, que ele ridicularizou os emos ao escrever que todos são loucos e que alguns verbos estavam errados, dando um exemplo. G perguntou se havia algo bom no texto dele e MR disse que a conclusão estava “okay” porque ele disse que as pessoas deveriam aceitar umas as outras. Mais uma vez G perguntou se havia algo bom e M reiterou que sim, a conclusão, e que ele deu vários detalhes e incluiu os lugares que cada grupo frequenta.

G disse que M deveria melhorar as características do grupo “trendy” porque ela havia descrito somente o que eles usam. Afirmou que a composição estava boa e se corrigiu imediatamente, dizendo que estava muito boa, mas que ela deveria melhorar o desenvolvimento. Elogiou também a introdução e ponderou que os emos não usam jeans apertados, mas que era a opinião dela. Disse que achava que havia erros, mas não conseguiu achá-los. Apontou um erro que, na verdade, não era erro.

Embora MR seja uma aluna mais madura do que G e produza textos bem superiores aos dele, G fez questão de se impor durante a interação e dar sugestões para a colega, até mesmo procurando encontrar erros em seu texto, como ela havia encontrado erros no dele.

Como no caso de H e E, foi uma interação que teve um início mais assimétrico mas foi se tornando mais simétrica à medida que os dois interlocutores ajustavam o seu *footing* ao do colega.

Em sua reescrita, MR não seguiu as sugestões do colega e disse para a pesquisadora, mais tarde, que não o fez porque não concordou com elas. G corrigiu alguns dos erros apontados pela colega mas não adicionou conectivos conforme ela havia sugerido.

Par # 6 – T e LG

T iniciou sua fala dizendo que a colega havia usado muitos conectivos, um vocabulário muito bom e que havia escrito o número correto de parágrafos, mas que poderia dar mais exemplos. Disse também que havia uma palavra errada. LG, por sua vez, disse que a colega havia usado um bom vocabulário, palavras diferentes e que a introdução e a estrutura do texto estavam boas. Recomendou que ela incluisse mais detalhes no texto, pois estava muito pequeno. Comentou também que a conclusão estava um pouco repetitiva com relação à introdução. T disse que não se lembrava da conclusão que havia escrito e começou a lê-la em voz alta. Essa talvez tenha sido uma estratégia de manutenção da face, como a utilizada por LD. Distanciar-se do próprio texto, dizendo que nem se lembra do que escreveu, serve como uma espécie de desculpa pela falha apontada pela colega. Embora LG seja mais nova que T, ela é uma escritora muito mais competente que a colega, dando à interação um caráter relativamente assimétrico em certos momentos. Mais tempo de interação foi gasto com a LG comentando o texto da T do que vice-versa.

T reescreveu sua conclusão, mas não adicionou mais exemplos e detalhes. Embora T tivesse sugerido que acrescentasse mais exemplos, LG também não o fez. Na verdade, mais detalhes eram dispensáveis no texto de LG, que já estava muito rico em detalhes, sendo ela uma das melhores escritoras da sala.

Par # 7 – M e ME

Como M não trouxe o seu texto, ele comentou o da colega e depois os dois fizeram comentários sobre o texto de JS, que estava ausente.

M começou a ler o texto da colega e imediatamente identificou que ela fizera “errado”, isto é, ela não escreveu um texto dissertativo como deveria ter feito, pois ela falou muito de seu próprio estilo. Depois os dois alunos se dispersaram e começaram a falar de outras coisas, em português (foi o único par que usou a língua materna na interação). M voltou ao assunto do texto de ME dizendo que ela generalizou sobre as tribos, mas elogiou o

texto quanto aos detalhes e à conclusão. Sugeri também que ela usasse mais conectivos.

Quanto ao texto de JS, ME começou elogiando a introdução e M perguntou por que a introdução estava boa. ME xingou o colega e mandou que ele escrevesse “good introduction” no papel. M insistiu em perguntar, em tom irônico, por que ME achava a introdução boa. ME ignorou o colega e disse que os parágrafos estavam muito pequenos. Falou também que a conclusão não estava boa. M perguntou se ela podia dizer por que a introdução estava boa, em tom de gozação. Ela disse que era porque ele generalizou sobre os estilos. M ponderou que isso era ruim e ME ficou impaciente e disse que era a opinião dela, não dele. M perguntou o que mais e ME o recomendou a acrescentar mais conectivos. Ao final, M deu os parabéns para a colega por ela ter sido capaz de fazer uma boa análise do texto de JS.

M assumiu, como de costume, uma postura de afronta ao trabalho pedagógico, fazendo até gozação do discurso do professor, procurando imitar as perguntas e os comentários típicos de professor, como ele fez quando da revisão dos textos dos colegas de outra turma. ME também se mostrou agressiva e relutante, como em outras atividades desenvolvidas em sala. No entanto, apesar do tom da interação dos dois, eles foram capazes de identificar os pontos positivos e negativos no texto de JS. M também foi capaz de dar feedback relevante para a colega.

ME reescreveu seu texto, reestruturando-o conforme M e o professor recomendaram. Seu texto ficou muito melhor após a revisão. JS não seguiu as sugestões dos colegas, que lhes foram dadas por escrito, já que ele estava ausente no dia da revisão por pares. M não teve seu texto revisado por colega algum, pois não o apresentou no dia correto. No entanto, não aproveitou as discussões em sala para apresentar um texto melhor, como era de se supor. Apresentou uma produção textual bastante fraca, provavelmente feita em poucos minutos e com descaso.

Apresentamos nos Anexos 32 e 33 a seqüência de textos produzida por E, que seguiu as orientações de seu colega H. Na tabela onde ele anotou os pontos fortes e o que precisava ser aprimorado, o professor corroborou as anotações. Nos Anexos 34 e 35 apresentamos a seqüência de LD. Em sua segunda versão, ela elimina os termos mais pessoais de sua conclusão, seguindo a orientação de J, e torna sua conclusão mais assertiva e apropriada para um texto argumentativo.

5.3.3. Avaliação dos alunos acerca do trabalho de produção textual realizado ao longo do ano

Para concluir a pesquisa de um ano acerca do trabalho de produção textual realizado no curso de inglês e na escola regular, foi aplicado um questionário aberto com três perguntas gerais (Anexo 36). O objetivo de apresentar perguntas mais amplas foi evitar direcionar o pensamento do aluno, propiciando respostas mais espontâneas e elaboradas e que pudessem ser analisadas de forma mais qualitativa. A intenção foi também verificar se aquilo que havia sido observado nas aulas de redação nas três escolas – conforme apresentado no capítulo que se segue – e no discurso dos professores se refletia no balanço geral que o questionário levaria o aluno a realizar. Apresentamos, a seguir, cada uma das perguntas e as respostas dadas pelos alunos.

- Como você avaliaria o trabalho que foi realizado esse ano com produção textual na sua aula na (Escola de inglês), no curso intermediário? O que foi positivo e o que foi negativo?

G- *É algo importante para o aprendizado porque com a produção textual aprendemos a escrever melhor, mas é algo muito chato de fazer e entediante.*

LG- *O trabalho foi positivo, já que nos permitiu evoluir na maneira de produzir textos, aumentando nosso vocabulário, entre outros.*

M- *Foi tudo ótimo.*

J- *Foi positivo fazer as redações e poder colocar no blog da turma pois assim ficou mais prático e interessante.*

MR- *Foi positivo ler uma composition e avaliar se ela era boa ou ruim, mas foi negativo ter que ler as dos colegas.*

JU- *Tendo em vista que faz um tempão que eu não faço redações, nem exponho fatos da minha vida, na forma escrita, para outros, mesmo que seja em outra língua, estou relembando e aproveitando para a minha carreira no futuro.*

T- *Eu gostei do trabalho que foi realizado, pois nós discutimos sobre assuntos interessantes e fáceis para produzir textos. São assuntos mais conhecidos e vivenciados ou sonhados por nós. O único ponto negativo foi que tivemos pouco tempo entre uma e outra composition, então ficou cansativo.*

LD- *Sempre gostei do trabalho da Acho que a produção de texto foi muito boa.*

GU- *Foi um bom trabalho. O tema da última produção de texto foi a única parte negativa, na minha opinião.*

JO- *O trabalho foi muito bom, os pontos positivos foram: a chance de aprender corrigindo os erros no “2nd draft” e saber avaliar melhor seus erros e dos outros. Outro ponto positivo foi a composition na Internet.*

C- *Foi positiva ao fazer uma correção do 1º texto e negativa quando o número de*

parágrafos aumentou para 5.

H- Na minha opinião o trabalho foi muito bom. A linguagem abordada, o conhecimento adquirido na minha opinião são ditos como pontos positivos. Só tenho um ponto negativo e seria o assunto da 3ª composition que na minha opinião poderia ser outro.

ME- O trabalho que realizamos esse ano produzindo textos aqui na ... teve os seus pontos positivos e os negativos. Os pontos positivos foram que, a cada texto realizado, aprendemos mais com o vocabulário e temos a chance de corrigir nossos erros. O ponto negativo é que temos pouco tempo e muitas vezes o tema do texto é realmente chato.

ML- Eu avalio que foi bom, eu pude melhorar a minha capacidade de escrever textos em inglês.

JS- Os pontos positivos são que fazendo três produções de texto nós aprendemos com os erros cometidos nas produções anteriores. Os pontos negativos são os temas.

E- Interessante. Positivo: o trabalho no blog. Negativo: minhas notas.

- Como você avaliaria o trabalho que foi realizado esse ano com produção textual na sua escola regular? O que foi positivo e o que foi negativo?

G- Ruim. Porque eu quase não aprendi nada de novo e tudo que aprendi já sabia.

LG- Na minha escola, nós vimos e aprendemos diferentes tipos de texto. Isto nos ajuda muito. Também praticamos bastante, porém não foi um trabalho muito aprofundado, visto que não foi muito diferente das outras séries.

M- Foi tudo ótimo.

J- Foi positivo na distinção entre os tipos de textos e negativo na forma que a professora explicou, foi muito cansativo.

MR- Foi positivo a gente estudar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão separadamente, mas foi improdutivo fazer trabalho expositório sobre preconceito na matéria de redação.

JU- Não temos redação na faculdade. Mas se ajudar, 80% das provas são subjetivas então estrutura, coerência e conhecimentos textuais e jurídicos são essenciais.

T- No ... o trabalho foi ótimo, pois antes de nós, alunos, começamos a escrever redação, nós vimos muitos conceitos, o que tornou escrever o texto mais fácil.

LD- Um pouco fraco. O ponto positivo foi que aprendi novas formas de redação, o ponto negativo foi que acho que a minha escola não tem tanto incentivo à produção de texto. Acho que poderiam cobrar mais de nós para fazer melhores textos.

GU- Foi um bom trabalho também, mas foram poucos textos escritos, apenas três no

ano inteiro.

JO- Foi mediano, pois há muitas redações a fazer e muitas ficam sem correção, então muitos acabam fazendo más redações, mas a redação que é corrigida no plantão ajuda muito, pelo aprendizado.

C- Na escola regular o trabalho de produção textual foi positivo ao dar sugestões de textos e negativos ao delimitar o número de linhas.

H- Na minha escola regular o trabalho realizado foi horrível. Nós só fizemos alguns trabalhos textuais. Pontos positivos só existe o de termos feito algo. Pontos negativos – a pouca produção o que faz com que não aprendamos coisas novas para aumentar nosso vocabulário e aprendizagem.

ME- Na escola é muito diferente da Lá a gente faz a redação e depois temos que marcar um horário na monitoria para apresentarmos as redações feitas e lá corrigimo-las. O único problema é que não é o próprio professor que corrige assim na hora da prova é difícil saber o que o professor realmente deseja. Mas foi positivo pois tivemos como saber como realmente fazer uma boa redação.

ML- Eu avalio que foi bom, apesar de poucas aulas de redação.

JS- Produtivo, logo que como teve muitas produções, logo se aprende muito.

E- Legal. Positivo foi o aprendizado e não houve pontos negativos.

- O que você aprendeu sobre o processo de produção textual na escola de inglês que você utiliza ou poderá utilizar quando for escrever em português?

G- O vocabulário e a forma como o texto é produzido.

LG- Na ... nós aprendemos a organizar melhor nossas idéias em introdução, desenvolvimento e conclusão.

M- Aprendi coisas novas e interessantes que nunca irei esquecer, como o vocabulário e gramática.

J- Aprendi a planejar antes de escrever minhas redações.

MR- Nada. Eu aprendo na escola para utilizar na ...

JU- Introdução, desenvolvimento, conclusão; a introdução é muito importante pois é o que captará o leitor (via de regra).

T- A organização de um texto e das idéias nós aprendemos na ... e podemos utilizar isso quando formos escrever em português.

LD- Aprendi a organizar mais as minhas idéias para fazer um bom texto.

G- Infelizmente não.

JO- Acho que para o português não aprendi nada.

C- *Pontuação e coerência textual.*

H- *A narração do texto; a estrutura; o desenvolvimento.*

ME- *Acho que aprendi muito com o vocabulário. É muito importante saber escrever em inglês. Isso levaremos para toda a vida. Saber o número de parágrafos, como introduzir a introdução, como escrever uma boa conclusão... Isso deve ser aprendido tanto na língua portuguesa quanto na americana.*

ML- *Estruturas do texto.*

JS- *A estrutura do texto, como montar um texto.*

E- *Bom, para mim só a parte da gramática.*

5.4. RETOMANDO AS ASSERÇÕES

Passaremos, agora, à discussão das asserções propostas para essa etapa da pesquisa.

⇒ No curso de inglês há ênfase maior no processo de produção textual, pois os alunos são levados a percorrer as etapas desse processo: o planejamento para a escrita, a elaboração de rascunhos, as revisões – auto-revisão, revisão por pares e/ou revisão pelo professor – e a avaliação do produto final.

De fato, conforme a descrição minuciosa do processo de cada produção textual, foi dada atenção a cada uma das etapas de produção textual consideradas relevantes:

- 1) Planejamento para a escrita: em todas as seis produções textuais do ano, os alunos tiveram a oportunidade de: a) ler um texto-modelo sobre o tema e no gênero textual proposto; b) analisar as características relevantes desse texto-modelo; c) buscar idéias para sua produção textual por meio da interação com os colegas; d) planejar seu texto com a colaboração dos colegas, por meio da elaboração de esquemas de planejamento, em conjunto, ou de acordo com um esquema já apresentado na proposta de produção textual.
- 2) Elaboração de rascunhos e revisões: todos os seis textos produzidos ao longo do ano foram revisados por pares, pelo professor e reescritos pelos alunos, com exceção dos poucos que atrasaram a entrega de seus textos e não tiveram o tempo necessário para percorrer todas as etapas desse processo.
- 3) A avaliação do produto final: todos os textos foram avaliados por meio de

descritores de desempenho elaborados especificamente para cada tema.

A avaliação dos alunos acerca do trabalho de produção textual realizado ao longo do ano foi positiva, uma vez que apontaram muito mais pontos positivos do que negativos. Dentre os pontos positivos estão o uso do *blog*, a oportunidade de reescrita, a percepção de seu progresso em produção textual, o tema, a oportunidade de analisar um texto-exemplo de um aluno e a oportunidade de revisar textos dos colegas. O ponto negativo apontado por três alunos, todos meninos, foi o tema da última produção textual. No entanto, esse tema foi apontado como o melhor por muitas meninas. Apenas uma aluna, a MR, apontou a revisão por pares como sendo negativa. Também foram apontados como aspectos negativos o fato de serem exigidos cinco parágrafos e o tempo curto dado para cada produção. O aluno E reclamou de suas notas.

As características do processo de ensino-aprendizagem de produção textual consideradas positivas pelos alunos se sobrepõem às negativas, não somente em qualidade como também em quantidade.

Outro aspecto que sustenta a asserção é o fato de a maior parte dos alunos ter se beneficiado do processo de refacção de seus textos, incorporando, na maior parte das vezes, as sugestões fornecidas pelos colegas e/ou pelos dois professores.

Além disso, ao enumerar as características do ensino de produção textual em língua inglesa que poderiam ser utilizadas em sua escola regular, grande parte dos alunos citou o trabalho com o planejamento da escrita e organização de idéias, componentes essenciais de um ensino-aprendizagem de produção textual que enfatiza o processo.

⇒ A experiência com a revisão de redações em pares na aula de língua inglesa, no curso de inglês, pode tornar os alunos mais conscientes das características de um bom texto, o que, por sua vez, pode contribuir para o aperfeiçoamento de seu próprio texto.

De todas as etapas do processo de ensino de produção textual, a revisão por pares foi a mais enfatizada neste estudo por ser ela a menos utilizada no contexto escolar brasileiro e pelo seu grande potencial de formação de escritores mais conscientes das características de um bom texto e mais capazes de virem a revisar seus próprios textos efetivamente, tornando-se mais autônomos.

O trabalho com a revisão por pares se mostrou frutífero. Como foi demonstrado ao

longo do capítulo, houve uma progressão continuada na efetividade das atividades de revisão por pares. Percebeu-se também um grande salto qualitativo entre o primeiro e o segundo semestres. Ao final, conforme demonstraram as interações sobre a última produção textual, a maior parte dos alunos foi capaz de estabelecer um diálogo competente com seus colegas acerca de seus textos, fornecendo sugestões relevantes para o seu aprimoramento. Na maior parte dos casos, os colegas tornaram-se “outros” capazes de produzir um sentido subjetivo e, portanto, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem uns dos outros (GONZÁLEZ-REY, 2004 –1).

Ainda no final do primeiro semestre, por meio de um questionário e de entrevistas individualizadas, percebeu-se que, para muitos alunos, a revisão em pares foi produtiva. Entre as características positivas apontadas estão a oportunidade de receber sugestões de alguém além do professor e de aprender com os colegas.

Outro dado relevante para ilustrar a efetividade do trabalho foi o fato de J tomar a iniciativa de revisar seu texto antes mesmo de tê-lo de volta com os comentários do colega e do professor. Em outras palavras, a oportunidade de ler o texto de um colega a fez perceber o que precisava aprimorar em seu próprio texto.

A experiência com a revisão por pares em uma turma de adolescentes confirmou uma das conclusões de Figueiredo (2001) de que os autores somente acataram as sugestões dos revisores quando julgaram-nas necessárias, resguardando a autoria de seus textos. De fato, os alunos sentem-se mais à vontade para manterem-se sujeitos de seus textos quando recebem sugestões uns dos outros. Quando a sugestão vem do professor, eles sentem-se obrigados a acatá-las.

Por outro lado, a experiência com a revisão por pares revelou um benefício adicional àqueles enumerados na revisão bibliográfica: a revisão por pares deu aos alunos a oportunidade de conhecerem características uns dos outros que não conheceriam de outra forma:

- ML se surpreendeu com a qualidade do texto de JO.
- T ficou encantada com o entusiasmo de H ao descrever seu livro infantil favorito.
- G afirmou o quanto achou importante ver como os colegas escrevem.
- GU disse que a leitura dos textos dos colegas foi interessante, pois ele pôde ver o que os colegas produziram a partir do mesmo enunciado.

Foi constatado que, por meio da revisão por pares, a sala de aula tornou-se um lugar de produção de sentidos. O foco passou a ser a interação, a interlocução e a reflexão

(GERALDI, 1991) demonstradas nos exemplos acima.

⇒ Por outro lado, como a revisão em pares não é uma prática adotada nas escolas regulares, os alunos são relutantes em aceitar e realizar essa atividade.

Houve, no início, uma grande relutância dos alunos com relação a ler os textos dos colegas e, principalmente, terem seus textos lidos. A possível ausência desse tipo de atividade no contexto escolar faz com que ele não faça parte de seu esquema (*frame*) sobre aulas de produção textual. A revisão em pares não tem sentido subjetivo para os alunos. A revisão por pares muda também o esquema pré-existente, na percepção dos alunos, sobre o papel do professor e do aluno, a de que é papel do professor ler os textos dos alunos e sugerir melhorias, não do colega, conforme afirmado pelas alunas MR, ME e J em diferentes momentos. Como apontou González-Rey (2006), as emoções que se apresentam em um determinado processo de aprendizagem não estão associadas apenas àquele processo, mas a outras experiências associadas a aprender, em outros tempos e espaços, que influenciarão esse processo concreto de aprendizagem.

No entanto, principalmente no segundo semestre, a revisão por pares se tornou mais natural para os alunos. Uma explicação para isso é que os alunos se acostumaram com a atividade; ela passou a fazer parte do trabalho pedagógico de produção textual, uma vez que não foi utilizada somente de vez em quando, mas sim com todas as atividades de produção textual, o que demonstra a necessidade da consistência nas etapas do processo a serem trabalhadas.

Outra explicação é que buscou-se uma maior variedade e criatividade nas atividades de revisão por pares no segundo semestre, dada a experiência do primeiro. No entanto, o trabalho de base realizado no primeiro semestre, por meio de uma progressão de formulários mais fechados para aqueles mais abertos, garantiu o maior sucesso das atividades no segundo semestre.

Ainda um outro elemento que pode ter influenciado o maior sucesso das atividades do segundo semestre é o professor. Embora a professora do primeiro semestre tenha trabalhado de forma colaborativa com a pesquisadora, ela desempenhou mais o papel de executora das atividades propostas pela pesquisadora. O professor, por outro lado, se envolveu com a pesquisa e colaborou muito mais ativamente, tomando a iniciativa de elaborar seu próprio formulário, por exemplo. A interação da subjetividade individual do professor com a

subjetividade social da turma levou a grande maioria da turma a atribuir um sentido subjetivo maior à revisão por pares.

Ao final de um ano de trabalho, com relação ao sentido subjetivo dado pelos alunos à revisão por pares, podemos estabelecer as seguintes categorias:

Quadro 5.19- A revisão por pares do ponto de vista dos alunos _____

| | |
|--|-------------------------|
| Alunos altamente motivados com a atividade e conscientes de suas vantagens | LG, C, LD, T, H, JO, JU |
| Alunos relativamente motivados com a atividade e parcialmente conscientes de suas vantagens | J, ML, GU, JS, G |
| Alunos que demonstraram não gostar da atividade o ano inteiro mas que a desempenharam efetivamente | MR, E |
| Alunos sempre relutantes com a atividade e em desempenhá-la efetivamente | M, ME |

Tanto as entrevistas realizadas ao longo do ano quanto os vários questionários aplicados em diferentes momentos mostraram também que os alunos tendem a apreciar e se beneficiar mais da oportunidade de ler os textos dos colegas do que de receberem sugestões dos colegas sobre seus próprios textos.

⇒ O aluno adolescente entende a importância de praticar redação em língua inglesa, mas sente-se inseguro em fazê-lo quando o professor não lhe proporciona os andaimes necessários para a realização da tarefa. O mesmo acontece com a prática de redação em língua materna.

⇒ Motivar os alunos para a escrita é uma dificuldade encontrada nos dois contextos – o do curso de inglês e o da escola regular.

⇒ Alguns alunos utilizam as estratégias aprendidas na escola de inglês na elaboração de textos em português. Outros não. Isso depende da subjetividade de cada aluno e de seu envolvimento com a escrita, isto é, do seu grau de imersão na cultura de letramento.

O questionário preliminar analisado no capítulo anterior mostrou que os alunos são

praticamente unânimes em afirmar que julgam importante trabalhar com a produção textual em língua inglesa. A característica do ensino de produção textual no curso de inglês apontada por eles como a mais positiva foi a oportunidade de refacção dos textos. A refacção é um andaime, pois as correções do colega e do professor levam o aluno a produzir um produto final que ele não teria sido capaz de produzir sozinho. Porém, não é o único. Há importantes andaimes que precedem a refacção.

No questionário de avaliação final do trabalho de produção textual em inglês, ao mencionarem o que aprenderam na escola de inglês que sua escola regular poderia utilizar, dez alunos citaram aspectos tais como: *organizar idéias em introdução, desenvolvimento e conclusão, planejar antes de escrever, coerência textual, a estrutura do texto e como montar um texto*. Esses elementos fazem parte da etapa de pré-escrita e constituem andaimes para a produção textual.

Nas seis atividades de produção textual desenvolvidas no ano, foram fornecidos variados andaimes na fase de pré-escrita, a saber:

- Atividades de motivação para a escrita, como os *teasers* usados no *blog* para introduzir os assuntos de programa de tv e lugar dos sonhos para passar as férias.
- Leitura e análise de textos-modelo no mesmo gênero ou tipo textual a ser produzido.
- Provisão de conectivos úteis para o tipo de texto proposto.
- Interação entre os alunos para discutir o tema proposto antes da produção textual.
- Esquemas de planejamento, como aqueles apresentados na primeira e na última atividade de produção textual do ano.

Na fase de revisão por pares, os andaimes fornecidos para preparar os alunos para a realização das atividades propostas e a progressão nos tipos de formulários de revisão utilizados foram fundamentais para seu sucesso:

- Primeiro semestre:
 - Atividade 1: A professora apresentou o texto de um aluno anônimo e trabalhou junto com a turma no preenchimento do formulário de revisão. Os alunos leram os textos uns dos outros e preencheram o formulário em forma de lista de verificações (checklist).
 - Atividade 2: A professora apresentou o texto de um aluno anônimo e solicitou que os alunos trabalhassem em pares no preenchimento do

formulário de revisão. A professora verificou o resultado desse trabalho em pares com a turma toda. Os alunos leram os textos uns dos outros e preencheram o formulário misto – lista de verificações e perguntas a serem elaboradas.

- Atividade 3: Os alunos leram o texto uns dos outros e preencheram um formulário de revisão aberto. A última pergunta os encorajava a dizer o que tinham aprendido com o texto do colega.
- Segundo semestre:
 - Atividade 1: A pesquisadora redigiu um texto sobre o tema proposto, mas com falhas. O professor simulou um evento de revisão por pares oral, em que ele comentou o texto da pesquisadora de acordo com um roteiro por ele elaborado. Os alunos leram os textos uns dos outros e fizeram comentários orais sobre os mesmos, seguindo um roteiro.
 - Atividade 2: O professor eliciou dos alunos os elementos que deveriam ser considerados na revisão por pares e os orientou com relação à estrutura do discurso de revisão por pares. Os alunos em seguida escreveram comentários no *blog* sobre os textos de colegas de outra turma, seguindo a estrutura discursiva proposta pelo professor (comentário sobre conteúdo, pontos positivos sobre a organização de idéias, sugestões para aprimoramento).
 - Atividade 3: Foi apresentado o texto de uma aluna anônima de outra turma e os alunos trabalharam em grupos para apontar os pontos positivos e os que precisavam ser aprimorados. Após discutirem o resultado de seu trabalho em grupo com a turma, os alunos leram os textos uns dos outros e forneceram feedback sobre os pontos positivos e aqueles que precisavam ser aprimorados.

Conforme demonstrado na seqüência acima, os andaimes foram maiores no início e foram sendo retirados gradativamente ao longo do ano, até a provisão mínima de andaimes na última atividade do ano.

Cumpramos ressaltar que a estratégia que se mostrou mais efetiva ao longo do ano foi a de solicitar que os alunos revisassem o texto de um aluno anônimo em pares ou em grupos e verificar esse trabalho com a turma toda antes de partir para a revisão dos textos uns dos outros. A efetividade de tal estratégia se dá pelo fato de tornar claras as expectativas do que constitui um bom texto, o que constitui um problema na introdução, por exemplo, ou o que é

um uso inadequado de conectivos.

No tocante à motivação, entende-se que fornecer andaimes que facilitem a produção textual já é por si só um elemento de motivação. A refacção se mostrou também um elemento motivador para muitos alunos, pois assim podem melhorar suas notas. Mesmo que essa motivação seja extrínseca, pois é a nota, já é um passo para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca. Um outro elemento que se mostrou motivador para alguns alunos foi o uso do *blog*.

No entanto, com relação aos temas das produções textuais, alguns motivaram uma parte dos alunos, já outros motivaram outra parte. Talvez as propostas de produção textual no curso de inglês possam ser mais amplas, podendo o aluno escolher um tema dentre vários.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano e as entrevistas e questionários levaram à construção de duas novas asserções com relação ao curso de inglês:

⇒ O vocabulário é um dos aspectos em que os alunos apresentam mais dificuldades e insegurança na produção textual em língua inglesa. As propostas de produção textual precisam fornecer mais andaimes no tocante a vocabulário.

⇒ As propostas de produção textual da escola de inglês precisam abordar uma gama maior de gêneros textuais e apresentar mais de um texto para estimular os alunos a desenvolverem o princípio da intertextualidade.

A última atividade de produção textual do ano, sobre tribos, foi desenvolvida com o objetivo de preencher as lacunas percebidas pela pesquisadora ao identificar os princípios que devem ser observados para um bom ensino de produção textual. A necessidade de trabalhar de forma mais consistente o vocabulário a ser usado nos textos foi sinalizada pelos alunos em vários momentos. Já a necessidade da incorporação da intertextualidade foi percebida pela pesquisadora, a partir de sua revisão bibliográfica e de sua incursão no ensino de produção textual nas escolas regulares dos alunos, tema do próximo capítulo.

6 A PESQUISA DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS

Segundo a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2002, p. 5), “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente imediato, contendo a pessoa em desenvolvimento”. No caso da nossa pesquisa, o ambiente simples seria a sala de aula do curso de inglês. No entanto, Bronfenbrenner considera essencial que as pesquisas olhem além dos ambientes simples e para as relações entre eles. Portanto, para dar sentido ao que ocorre na sala de aula do curso de inglês, nas atividades de produção textual, há que se compreender o que ocorre em outra esfera educacional do aluno: sua escola regular.

Como o foco principal do trabalho é o processo de desenvolvimento da competência textual em língua inglesa como um elemento que tem grande potencial para contribuir para o desenvolvimento da competência textual geral do aluno, independente da língua em que ele está escrevendo, promovendo a continuidade do seu letramento, tornou-se fundamental investigar como se dá o processo de desenvolvimento da competência textual em língua portuguesa, do ponto de vista dos alunos e dos professores.

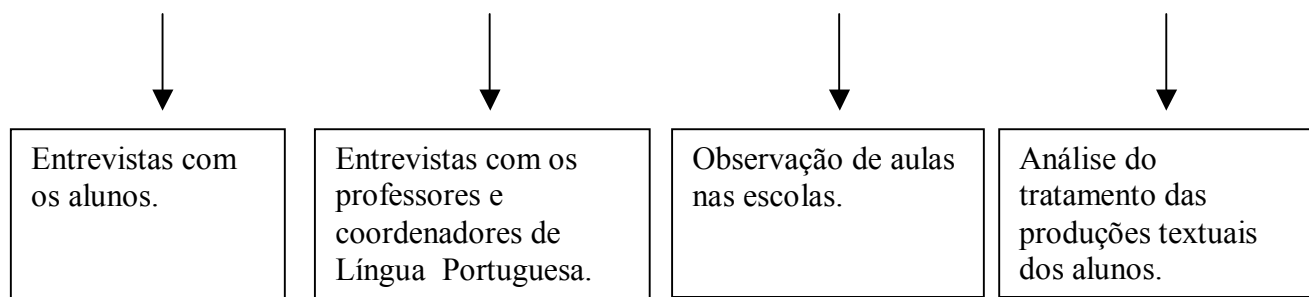
A investigação visou confirmar ou não as asserções acerca do processo de ensino-aprendizagem de produção textual nas escolas regulares freqüentadas pelos sujeitos de pesquisa. As caixas que seguem as asserções indicam os dados que foram buscados para a análise de todas elas.

⇒ A prática de redação na escola regular parece focar mais o produto do que o processo.

⇒ Os estágios do processo da escrita, tais como a pré-escrita, a reescrita, a revisão por pares e o feedback são pouco enfatizados na escola regular.

⇒ A escola regular valoriza mais as provas de redação. Embora os alunos produzam textos em sala ou em casa para praticar, grande parte de sua nota de redação advém do resultado da prova de redação, já no nono ano, visando à preparação para o PAS (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília), que se dá a partir do primeiro ano do Ensino Médio.

⇒ A prática de produção textual na escola regular dá mais ênfase ao uso da gramática do que à coerência e a coesão do texto.



A pesquisa nas escolas partiu das informações fornecidas pelos alunos da turma de inglês estudada ao longo do ano, com um foco principal, mas não exclusivo, nas três escolas com um maior número de alunos tanto na escola de inglês quanto na turma selecionada para a pesquisa.

A primeira aproximação ao trabalho realizado nas escolas se deu por meio de entrevistas com os alunos. Em seguida, foram feitas entrevistas com os professores e coordenadores de área, seguidas das observações de aula. Os dados serão apresentados, portanto, nessa ordem.

A seguir, são apresentados os trechos em que os alunos descrevem a metodologia de ensino de produção textual adotada por suas escolas. Os trechos selecionados já fornecem algumas informações importantes no tocante às asserções acima.

6.1. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO SEGUNDO OS ALUNOS

Escola A

LD²¹- A professora escreve um pedaço de texto ou um texto inteiro no quadro, copiam, fazem alguns exercícios de interpretação e pede para escreverem um texto na aula mesmo ou de dever de casa; a professora lê todos os textos (alguns são coletivos)

Na verdade a gente não escreve muitos textos e quando faz alguns são coletivos.

A gente tem uma aula de redação e às vezes não dá tempo de ter a aula porque a professora tem que dar matéria (gramática e interpretação de textos).

²¹ No dia da entrevista com LD, houve um problema técnico com o gravador de mp3 e a entrevistadora teve que anotar as respostas. Por isso, os dados não estão apresentados em forma de diálogo, como os outros. Apresentamos em itálico os trechos que transmitem as palavras exatas usadas pela aluna.

Esse ano eu não senti tão forçada na criação.

A gente só faz e ela corrige, vê os erros, entrega de novo. No comecinho ela mandava reescrever o texto para fazer alguns ajustes; reescrevemos a maioria dos textos; a professora aponta erros principalmente na gramática, mas quando tem algum erro na coerência, ela explica e ela pede para reescrever.

Eu acho que poderia ser melhor porque redação conta muito no futuro a gente vai ter que escrever muito. Eles não param direito para explicar, só na primeira aula. Só o básico. Poderia aprofundar mais.

M (nono ano)

P- *Como que é na escola, você assim, você acha que você escreve bem, consegue, consegue expressar suas idéias bem quando você escreve? Você gosta de escrever?*

P- *Não, véi, é porque é igual aqui. Os assuntos. É muito chato, nunca o assunto é livre, se fosse livre ia ser muito melhor, aí você tem que escrever uma coisa que você tem que ficar inventando é muito ruim.*

P- *É muito ruim, e na escola é assim também? O que você já escreveu pra sua escola esse ano?*

SC- *Toda semana tem a..., foi sobre cidadania, é... história fantástica, umas coisas maior sem noção assim, eu não gosto de fazer.*

P- *Por que você acha que é sem noção?*

SC- *Porque é muito chato, véi, tipo... história fantástica, pra que véi, eu acho que tipo a coisas lá que fala que não tem necessidade.*

P- *Como assim pra que?*

SC- *Porque ... não vai me ajudar em nada, saca, escrever uma coisa fantástica que nunca vai existir, ou então escrever sobre cidadania, sobre política, eu não acho necessário.*

P- *O que é necessário escrever?*

SC- *Não tipo, o inglês é até bom a gente fazer redação pra nossa escrita, mas no português é muito melhor a gente aprender só gramática.*

P- *Você acha? E você é bom de gramática?*

SC- *Sou, minha mãe se formou em português também. Ela se formou em português e aí ela me ensina também e ela cobra muito de mim em português, aí eu tenho que saber.*

P- *Hum tá bom, então você acha que aprendendo gramática, você saber classificar todas as orações, é melhor do que saber escrever.*

SC- *Não, porque estou vendo gramática e aprendo a escrever.*

P- *Então toda semana você tem que escrever na sua escola, e aí...*

SC- *Ontem mesmo ela já passou outra.*

P- *E aí, você escreve e... e você entrega pra professora.*

SC- *É ela lê e agente tem que reescrever ou não.*

P- *Toda semana o professor lê.*

SC- *Não toda semana porque ela não lê, ela só passa e olha pra ver se fez, aí tem semana que ele recolhe.*

P- *E você já teve que refazer?*

SC- *Só uma que tive que fazer um (***) semana passada.*

P- *Você acha válido reescrever redação?*

SC- *Acho, porque pode perceber os seus erros...*

P- *Aham.*

SC- *E tentar reparar.*

Escola B:

G (oitavo ano):

P- *E o que você já escreveu na sua escola esse ano até agora? Nós estamos no final de maio. Você se lembra que textos você já produziu na sua escola?*

SC- *Ah, eu fiz umas crônicas que a professora pediu.*

P- *Quantas crônicas?*

SC- *Umas três.*

P- *Umas três. Então vocês estão trabalhando com crônicas?*

SC- *É.*

P- *É. E aí você já escreveu três crônicas até agora. E você já fez alguma prova de redação? Você tem prova?*

SC- *Não, lá no (Escola B) não tem prova não.*

P- *Não tem prova de redação, tá. E como é que o professor trabalhou essa crônica antes de você escrever em sala?*

SC- *+*

P- *Ele só falou assim escreve uma crônica?*

SC- *Não. Ele explicou como é que tinha que ser.*

P- *Arrã.*

SC- *Eu até fiz uma crônica valendo nota.*

P- *Hum. E vocês leram algumas crônicas ou uma crônica de exemplo?*

SC- *Hum hum.*

P- *Você lembra qual foi?*

SC- *Não.*

P- *E aí você criou uma história? Você criou uma crônica?*

SC- *Foi.*

P- *Foi. E aí você faz, você escreve em sala ou em casa?*

SC- *Não, teve umas que foram na sala e outras que foram em casa.*

P- *E aí o professor recolhe e lê?*

SC- *Não, eu acho que ele vai olhar só no final mesmo quando acabarem as aulas.*

P- *Então vocês vão escrevendo e alguém lê, ou não, fica lá no caderno?*

SC- *Fica lá. Aí quando ele olha o caderno ele lê.*

P- *Ah tá. E ele ainda não leu?*

SC- *Não.*

P- *E a que valeu nota ele leu?*

SC- *Só que ele ainda não me deu nota.*

P- *Ah, ele ainda não devolveu. Faz tempo que você escreveu? Lembra?*

SC- *Não, deve fazer menos de um mês.*

P- *Menos de um mês. Deve ter muito aluno, aí está demorado. Aí essa nota vai pro boletim?*

SC- *É, uma parte dela vai pra média.*

P- *Pra média de português?*

SC- *É.*

P- *Quantos professores de português você tem?*

SC- *Só um.*

P- *Tá, então é o mesmo professor que trabalha com gramática, quantas aulas de redação, quantas aulas de português você tem por semana?*

SC- *Cinco.*

P- *E uma de redação?*

SC- *Não.*

P- *Dessas cinco é uma?*

SC- *Dessas cinco é uma. A maioria das vezes o professor nem faz essa de redação. Só às vezes que ele.*

P- *Então nem é toda semana.*

SC- *Não.*

P- *O que ele faz mais então?*

SC- *+*

P- *É gramática?*

SC- *É.*

J (nono ano)

P- *E na escola? O que você acha da metodologia de ensino da sua escola?*

SC- *Pois é, a redação lá é dada assim meio solta. A gente agora teve um trabalho de crônicas e Fernando Veríssimo, ele escreveu finais e inícios de crônicas e a gente terminou, amanhã vai até entregar esse trabalho, e esse foi o único trabalho de redação que a gente fez, foi XXX*

que foi a gente escrever crônicas. Eu gosto , mas.

P- Meio solto por que?

SC- Ah, porque a professora num tem um dia específico pra trabalhar redação, eles dão muito teoria, menos pratica, mais teoria, muito decorado. As provas de redação também são mais difíceis..

P- As provas são de teoria também , ou você tem que escrever na prova?

SC- Não, eles dão prova de escrever um pouco. Ela pediu pra escrever a mesma crônica, mas do ponto de vista de outra personagem. Aí tem que resumir e fazer essa troca. Foi dado de uma forma muito subjetiva, muito solta, eu achei.

P- E o que é levado em conta na avaliação dessas redações que vocês fazem?

SC- O que a gente viu que ela falou na teoria, e gramática, ortografia.

P- O que você já sabe sobre produção de texto que você aprendeu na sua escola escrevendo em português que você pode aplicar quando você escreve um texto em inglês?

SC- Eu acho que o resumo, você escrever um texto depois você reduzi ou acrescentar, XXX, em vez de você já ir escrevendo, você coloca o que você tem que escrever, antes você faz um planejamento do que você vai escrever depois XXX.

P- E a sua escola trabalha bem esse planejamento?

SC- Trabalha.

ML (nono ano)

P- Que, que você já fez de redação esse ano?

SC- Na escola?

P- Aham

SC- A ... a gente já aprendeu, a gente aprendeu duas coisas, que a gente está no segundo período, aí cada período a gente aprende uma coisa, o primeiro foi crônica e no segundo está sendo contos.

P- Contos.

SC- Crônica e contos.

P- E aí para cada um você produziu uma crônica e um conto?

SC- Foi, foi o primeiro período a gente fez uma prova, a gente fez uma crônica e agora quarta feira a gente vai fazer um conto.

P- Na prova também, então vocês só produzem textos na prova?

SC- Não a gente está tendo um projeto que é tipo assim, sabe o Luiz Fernando Veríssimo?

P- Sei .

SC- Ele começa as historias e a gente termina. São contos, aí a gente tem que fazer seis. A gente fez pra informática e pra português juntos.

P- Ah ... e ai não é prova ?

SC- Não, isso é trabalho de informática e de português também juntos. Trabalho, não é prova.

P- Aham. Ah .. então, e aí você completa o conto, e aí quem, como é que é, como é que é? Tem livrinho, alguém lê, quem lê?

SC- É... a gente, cada um..., cada dupla faz seis contos, aí a gente digita na informática e... mais pra frente vão fazer um livrinho pra cada dupla e vão entregar.

P- A ... que legal, e alguém corrige? Alguém lê?

SC- A professora de português eu acho que vai corrigir, mas eu não sei se ela vai corrigir todos então.

P- Aham

P- A ... então é um projeto, você gosta ? Você achou bacana esse projeto ?

SC- É.. achei legal, não sei.

P- Que você achou de completar os contos do Luiz Fernando Veríssimo ?

SC- É porque tem uns que você tem início que faz o final e uns que tem o final você faz o início. Completar o final é mais fácil, agora o início é mais difícil.

C (primeiro ano)

P- E como é que são? Como é o seu resultado nas redações que você faz pra escola?

SC- Foram bons. Não foram ótimos assim, mas foram bons.

P- Até agora você já produziu quantos textos? Assim, ao todo, não importa se é pra prova, se é pra nota, se não é.

SC- No Ensino Médio?

P- É.

SC- Acho que uns cinco.

P- Cinco. E desses cinco, quantos foram prova, quantos foram pra nota, quantos foram no caderno de redação?

SC- Assim, num foi bem um texto no caderno, mas foi um parágrafo, conta também?

P- Arrã. Conta.

SC- Então foram mais de dez. Três foram pra nota, quatro foram pra nota e o resto foi só no caderno pra ela avaliar lá e ver se a gente está escrevendo certo.

P- Hum, e aí esses parágrafos, eu acho que como a T me falou que ela chamou de “leads” né?

SC- É. É só começo do texto jornalístico.

P- Arrã. Aí vocês fizeram vários?

SC- Arrã.

P- E aí você fez em sala?

SC- Foi. E teve pra casa também.

P- *Hum, pra casa também só os “leads”?*

SC- *É, só os “leads”.*

P- *E aí você fez no caderno de redação, certo?*

SC- *Certo.*

P- *E o que foi feito com eles? A professora leu?*

SC- *A professora toda vez ela chama a gente, ela sempre olha os exercícios que ela passa.*

P- *Hum hum.*

SC- *Aí ela olha, vê lá se tá certo a coerência, assim, as coisas e diz pra gente na hora. Tipo, toda vez que ela chama a gente ela passa um tempo olhando o nosso caderno, ela num só dá visto. Ela olha, analisa e diz pra gente o que que tá errado e o que que tá certo. Agora quando é texto maior, geralmente é pra nota porque o “lead” é pequenininho.*

T (primeiro ano)

P- *Como é que você resumiria pra mim a filosofia de ensino de redação da sua escola?*

SC¹- *Eles ensinam muito a estrutura do texto, tipo, essa parte de estrutura, de parágrafo, de centralização de título, eles pegam bastante. Agora quanto ao conteúdo do texto, assim, a gente que pesquisa, não é dado por eles, entendeu. E... é mais ou menos isso mesmo, e a gente não faz tanta redação. Assim, primeiro a gente aprende bastante a estrutura pra depois a gente começar a tentar fazer o texto.*

P- *Isso é. Você já tinha falado isso pra mim. Eu notei naquele, naquele questionarinho que vocês preencheram que eu perguntei “quantos textos vocês já escreveram esse ano?” eu achei interessante que, tanto você quanto a C, fizeram 1.*

SC¹- *É.*

P- *Né. E teve... enquanto que, deixa eu vê, o G colocou mais ou menos 10. A MR ela não lembrava... Alguns não lembravam, né. Você tem... você tem essa impressão que você escreve menos do que gostaria de escrever ou não?*

SC¹- *Assim, a gente deveria escrever mais mesmo. Mas só que a gente falou... é que primeiro eles ensinam bastante a estrutura. Quando eu for fazer tenho mais facilidade, entendeu?*

P- *Na oitava série você fazia mais, você escrevia mais textos? Eu percebi que os que estão na oitava série colocaram bem mais, por exemplo, a J, não a J não lembrava, nem a ML, colocaram um ponto de interrogação... mas eu acho que eu sei por quê, eu acho que elas não sabiam se esses textos que são feitos no caderno, resumo, contam como redação, não é?*

SC¹- *É.*

P- *Então, você diria que a filosofia é ensinar a estrutura, a teoria, digamos assim, pra depois praticar, né. Você sentia que a filosofia era essa quando você tava na oitava série, ou você acha que muda muito da oitava para?*

SC¹- *Muda muito, muito.*

P- *É mesmo?*

SC¹- *Antes eles queriam ver também tipo... Viam também a estrutura, mas ia mais no conteúdo do texto mesmo. Hoje em dia não. Hoje em dia é muito mais a estrutura. Estrutura conta muito mais que conteúdo.*

P- *E por que você acha que é assim?*

SC¹- *Porque antes a gente não tinha aula assim sobre a estrutura, o texto como deveria ser e tal. Tinha uma ou outra assim rápida, entendeu. Mas pra depois ir só fazendo o texto. E hoje em dia não, hoje em dia é bem mais estrutura.*

Escola C

JS (segundo ano)

P- *E como que são trabalhados esses assuntos em sala?*

SC- *O professor chega, traz uma revista pra gente, manda a gente ler um tema e tal, ou senão fala pra gente pesquisar em casa, a gente lê sobre o tema e faz a nossa opinião pessoal no modelo que ele fala pra gente fazer, ou carta ou dissertação.*

P- *Ele dá um exemplo do modelo?*

SC- *Dá, dá.*

P- *Então ele sempre dá um exemplo do modelo.*

SC- *Sempre.*

P- *E ele dá um roteiro pra você escrever?*

SC- *Dá, dá. Ele faz um roteiro de como a UnB quer que a gente siga. Se é primeiro introdução, aí o argumento, depois a conclusão. Mais ou menos quantas linhas de cada um.*

P- *Tá. Então isso é feito em sala pelo professor.*

SC- *Arrã.*

P- *Aí você vai e escreve em casa ou em sala?*

SC- *Depende. Ele fala pra gente começar em sala, se não der tempo termina em casa.*

P- *Tá. E aí ? o que faz com esse texto?*

SC- *Aí, eu acabo de escrever, levo pro plantão de tarde a monitora corrige pra mim e só. Depois eu mostro pra ele.*

P- *E como é que a monitora corrige?*

SC- *Ela pega, senta do seu lado. Primeiro ela lê o texto sozinha, depois ela vai te explicando aonde você errou, concordância essas coisas.*

P- *Você falou “o que você errou”. Então ela trabalha só com erros ou não? Ela dá sugestões também de conteúdo?*

SC- *Ela dá sugestão de conteúdo- “você podia ter falado isso aqui de outra forma, ou ter falado mais”. Ela sempre ajuda, num fala só tipo você errou aqui.*

P- Tá. Então é oralmente, você conversam pra trabalhar nesse texto juntos. Você acha que te ajuda?

SC- Ajuda. Ajuda bastante quando você tá com o monitor do lado porque ela vai te dando as dicas, você vai memorizando assim, você lembra na hora de fazer, você vai lembrando o que ela disse e tal. Bem melhor.

P- E você faz isso com todos os textos que você produz?

SC- É, todo texto que o professor passa, ele passa três na etapa, a etapa é mais ou menos dois meses, eu levo uma vez na monitoria.

P- Então você escolhe qual você quer levar na monitoria. E os outros que você fez?

SC- Os outros eu faço pra mostrar pra ele.

P- E ele lê?

SC- Lê.

P- E como é que ele comenta? Você recebe uma nota?

SC- Ele comenta, assim, ele fala que você pode melhorar em tais aspectos, você tá bom. Aí tem vezes que ele faz como se ele fosse a banca da UnB e fala se a gente ia passar ou não, essas coisas.

P- Entendi. E você acha que isso te ajuda?

SC- Ajuda, ajuda bastante porque é meio que uma simulação do PAS que agente vai encarar mesmo.

G (primeiro ano):

P- E me diz uma coisa, que tipo de texto você já produziu na sua escola esse ano? No primeiro ano?

SC- Ah, agora eu não lembro como é que é o nome. Conto fantástico, conto argumentativo, contos em geral.

P- Contos em geral. Quantos contos você já escreveu?

SC- Ah, uns seis, por aí, sete.

P- Então vocês escrevem muito?

SC- Escrevemos. Tem nota também.

P- Tem nota também né?

SC- Por isso que a gente escreve.

P- Por isso que escreve né? Igual livro né? Então me conta como é que é? Me conta como é que o professor trabalha? Desde o dia, ele chega na sala...

SC- Ele chega, ele explica, dá a matéria, o livro, que a gente tem um livro tipo de redação.

P- Arrã. Qual é o livro, você sabe?

SC- Ah, não. Eu num sei. Aí depois ele anota alguma coisa no quadro.

P- Tudo bem, num tem problema não.

SC- *Aí depois ele anota alguma coisa no quadro, se anotar, a gente faz os exercícios e ele manda redações pra gente fazer sobre o tema, sobre algum tema que ele manda. Aí a gente faz, depois tem que mostrar pra ele e pra um plantonista, que ela vai e corrige nossa redação. Pra depois a gente fazer a prova.*

P- *Tá. E aí você tem que mostrar todas pro plantonista?*

SC- *Não só um.*

P- *Só uma por etapa?*

SC- *Por etapa.*

P- *Mas se você quiser mostrar mais você pode?*

SC- *Se quiser pode mostrar todas.*

P- *Tem gente que mostra?*

SC- *Tem.*

P- *Tem, e você?*

SC- *Mostro só uma.*

P- *E o que que o plantonista faz? É o ou a plantonista?*

SC- *A plantonista, a, no nosso caso é a. Eles vêm a redação, dizem o que tá errado, corrigem alguma coisa, se tiver margem fora do lugar, palavra errada, esses negócios eles corrigem e depois entrega pra gente de novo pra gente refazer, corrigir.*

P- *Pra vocês corrigirem. E aí você tem que corrigir se ela mandou?*

SC- *Tem.*

P- *Tem que corrigir.*

SC- *Só que aí num precisa mostrar de novo. Você corrige por causa da prova porque você tem que tem que escrever, a prova tem questões e depois tem que escrever uma redação também.*

P- *Ah tá. Então deixa eu ver se eu entendi bem: você leva, aí ela vai ler, e ela deve ter um lugar que ela marca que você foi lá.*

SC- *Tem. Tem uma linha.*

P- *Tá. E aí se você reescreveu ou não aquela redação.*

SC- *Ela num tá sabendo.*

P- *Ninguém vai saber, nem o professor?*

SC- *Nem o professor.*

P- *E o professor, quando que ele lê essas redações que vocês escreveram?*

SC- *Ele tira um dia e ele dá visto na turma inteira.*

P- *Ele dá visto. Em cinqüenta minutos ele lê tudo?*

SC- *Não, ele num lê. Ele lê só, por exemplo, o primeiro parágrafo, aí ele vê se tá mais ou menos certo o primeiro parágrafo, aí ele passa se não e vê mais ou menos o número de linhas, tem um número mínimo de linhas.*

P- *Então, vê se eu entendi bem: ninguém lê a maioria dos textos que você escreve?*

SC- *É. (risos). Quase ninguém!*

JO (nono ano)

SC- *Na escola eles só dão o tema assim.*

P- *Só o tema?*

SC- *É, e fala pra você o tema, o narrador.*

P- *Você lembra qual foi o último tema que você trabalhou na escola?*

SC- *Terminar uma redação que tinha no livro.*

P- *Ah, já tinha um texto no livro e você tinha que colocar um fim?*

SC- *Só um pedaço.*

P- *Era um texto o que? Narrativo? Era uma história?*

SC- *Era um conto.*

P- *E você sabia assim quais as características que você tinha que ter no seu texto?*

SC- *Sabia.*

P- *Então isso foi ensinado em sala?*

SC- *Foi.*

P- *E você fez o final, e aí, o que você fez com isso? Entregou pro professor?*

SC- *Não. Não entregou ainda. Entrega só no final da etapa.*

P- *Mas tem o negócio de levar no plantão.*

SC- *Essa eu não levei. Eu levei outra.*

P- *Ah você pode escolher a que você vai levar?*

SC- *Pode.*

P- *Quantas você tem que levar no plantão?*

SC- *Só uma.*

P- *Só uma? Pra cada bimestre?*

SC- *Pra cada etapa. São três etapas a cada semestre.*

P- *Ah, três etapas a cada semestre, dá mais ou menos, é como aqui, dá mais ou menos um mês e meio, num é?*

SC- *É.*

P- *É como aqui que a gente tem também três partes né?*

SC- *Uma prova a cada etapa.*

P- *Ah tá, então deixa eu ver se eu entendi bem: você tem uma etapa, vocês produzem vários textos. Desses vários textos que vocês produzem, você tem que levar um pra monitoria?*

SC- *Arrã. Pra melhorar os pontos.*

P- *Melhorar os pontos. E aí quem lê esses textos que você produziu ao longo da etapa?*

SC- *A monitora lá.*

P- *Mas ela vai ler um, e os outros?*

SC- *Os outros XXX*

P- *Ninguém lê?*

SC- *Não.*

P- *Professor num lê? Nenhum colega? Nem a monitora? Você escreve pra praticar? E você faz todos?*

SC- *Faço.*

P- *E todo mundo faz todos?*

SC- *Quase todo mundo. Porque vale ponto.*

P- *O professor vê se você fez, é isso?*

SC- *É. Ele só vê se você fez.*

P- *Aí tem uma prova de redação?*

SC- *Tem.*

P- *E esse pontos vão ser calculados junto com a nota da prova de redação?*

SC- *Arrã.*

P- *E como é que é a prova de redação? Você já fez?*

SC- *Já.*

P- *Já, e como é / Você tá (na Escola C) desde o ano passado?*

SC- *Tô.*

P- *E como é a prova de redação?*

SC- *A prova lá é difícil. A maioria dos alunos que ficam de recuperação ficam em redação.*

P- *É mesmo? Mas por que?*

SC- *O professor é terrível, num pode ultrapassar margem.*

P- *Que mais? E com relação aos erros?*

SC- *Tira um bando de ponto de estética, de XXX também.*

P- *E vocês recebem de volta essas provas de redação?*

SC- *Recebe.*

ME (nono ano)

P – *Bacana, hum... e você tem bons resultados nos seus textos na escola? Você sempre tira nota boa?*

SC – *Não, a redação assim, quando eles pedem pra gente escrever redação no colégio eu me dou bem sim, mas na prova, às vezes quando ele pede contextualidade, eu às vezes, assim, não vou muito bem, assim, porque o meu forte é escrever, não é... não é, sabe “por que tá interpretando desse jeito?”, entendeu? Eu gosto de escrever do meu jeito, eu acho que não tem um porquê de você escrever assim.*

P – *Hum... você gosta de... como assim contextualidade? Me explica. Não entendi. Ele pergunta... você faz um texto...*

SC – *Assim, ele pergunta... ele mostra um texto na prova e a gente tem que classificar se é*

narrativo o texto, se é narrador em pessoa ou é narrador...

P – Ah...

SC – *E eu não gosto muito assim, porque eu gosto de escrever do jeito que eu penso. Aí... ele fica perguntando, mas eu acho que vem da pessoa sabe, aí às vezes eu não vou muito bem nas provas, mas quando ele pede pra gente fazer uma redação... eu sempre tiro assim... às vezes eu erro um pouco de vírgula, assim, ponto, uma frase que devia tá em cima, mas eu sempre me dou bem.*

P – *E você se dá bem. E como é que é o critério pra avaliar?*

SC – *No (Escola C)?*

P – *É. Que que conta pra fazer essa nota?*

SC – *Assim, a prova começa com texto, aí a gente tem três textos, aí tem que classificar se é texto descritivo, dissertativo ou narrativo. Tá, aí depois explica... A gente tem que explicar o que que é narração, dissertação... e tem um negócio de marcar X também. E no final da prova tem lá um outro texto, uma outra história pela metade, que a gente tem que continuar escrevendo essa história.*

P – *É sempre assim?*

SC – *Não, depende. Às vezes ele pede pra gente escrever um fato que aconteceu com a gente.*

P – *Hum... essa foi a última que você fez, né? De completar a história...*

SC – *É. Não, as duas que eu fiz foi de completar.*

P – *As duas... É o JO falou isso. Que que você acha de completar uma história?*

SC – *Eu não gosto de completar história não. Porque tem introdução, eu gosto de criar a minha história, fazer eu mesma a minha história, sabe? Eu gosto muito de escrever, mas tipo, completar assim pra mim tanto faz, mas eu gosto mais quando ele pede “escreva uma história que tenha os critérios é... ação, conflito e final. Daí eu gosto de escrever. Mas quando é completar eu não...*

P – *E aí você mesmo assim tira notas boas, né? E você leva seus textos pro plantão? Ou você leva só o que é obrigado a levar?*

SC – *Não, às vezes... porque eu faço muita coisa, eu faço inglês, às vezes eu passo o dia inteiro no (Escola C). Tem ainda prova, daí é muito difícil o tempo. Mas sempre quando eu arrumo eu levo minha redação e mostro.*

P – *Então você mostra mais do que o mínimo obrigatório?*

SC – *Aham.*

P – *E você acha que ajuda? Como é que o monitor trabalha com você? Você gosta?*

SC – *Ah, não sei se ajuda ou não, nunca parei pra pensar assim. Mas eu acho que, ele falou “ó, só errou isso aqui”. Aí eu sempre quando eu vou fazer minha outra redação eu olho na de trás, pra ver se eu errei, entendeu? Aí eu vejo “ah, isso aqui eu errei também, vou concertar”. Tipo linha, a margem, assim. Eu ultrapasso de tanto que eu escrevo. Às vezes eles pedem pra fazer 25 linhas, eu faço 40. Muitas daí eu passo às vezes da margem e tal, aí*

ela fala “olha, tem que corrigir a margem”. Daí eu volto na redação anterior, que eu errei, e coloco a margem. E tem muitos amigos meus que não gostam de fazer redação, aí faz qualquer coisa, aí ela pede pra refazer, aí fica melhor.

P – E ela pede pra refazer, e ela lê o que foi feito ou não?

SC – Ela lê.

P – Você vai e ela pede pra refazer, você tem que refazer e mostrar pra ela?

SC – É, ela lê de novo.

P – Ah.

SC – E se não tiver bem, se não tiver... a letra legível, a pontuação correta, história sem conteúdo, ela vai mandar refazer de novo.

Outras escolas

E (nono ano)

P- Ok. E que tipo de texto você tem produzido na escola recentemente, você lembra? Qual foi a última redação que você fez?

SC- Não lembro.

P- Não se lembra. Faz tempo ou você num se lembra porque faz tempo ou é porque você num se lembra?

SC- Num lembro mesmo.

P- É. Você tem uma idéia assim quantas redações você já fez esse ano?

SC- Acho que no mínimo umas cinco.

P- No mínimo umas cinco. E essas redações, como é que é trabalhada a redação? Uma típica aula de redação? Como é que ela acontece?

SC- A professora passa um tópico e você tem que escrever.

P- Ah tá. E vocês trabalham com teoria de redação, por exemplo, gênero, conto, reportagem.

SC- Trabalhamos.

P- E como é que é? Tem mais... o tipo de texto, narrativo, dissertativo, você trabalham com isso? Na aula a professora explica?

SC- Explica.

P- E aí ela passa um tema que geralmente. Você tem algum exemplo assim?

SC- Não, são variados.

P- Variados. Mas, um exemplo desse ano?

SC- Amor, por exemplo. Família.

P- Aí você escreveu que tipo de texto sobre esse tema?

SC- Na verdade eu não escrevi.

P- Não escreveu? Por que?

SC- *Num tava com vontade de fazer nada na aula.*

P- *Ah, e aí ela nem sabe?*

SC- *Sabe XXX*

P- *Ah, e a nota, nota de português? Isso conta ponto? Tem uma nota específica de redação? Como é que funciona?*

SC- *Olha, a nota são vários trabalhos que ela soma aí depois ela divide.*

P- *E aí você ficou com ponto a menos por causa das redações?*

SC- *É.*

H (oitavo ano na mesma escola que E)

P- *Como é que é na sua escola o ensino de redação? Quantas aulas de língua portuguesa você tem por semana?*

SC- *Eu tenho cinco.*

P- *Cinco. E uma é de redação?*

SC- *É.*

P- *Mas é o mesmo professor?*

SC- *Mesmo professor.*

P- *Você tá no oitavo ano? Sétima série, oitavo ano?*

SC- *É.*

P- *E toda semana tem aquela aula de redação?*

SC- *Tem.*

P- *Tem né. Porque tem escola que eu já conversei com alguns alunos que às vezes naquela semana o professor tá atrasado com a matéria de gramática e aí ele come a aula de redação, mas isso não acontece não?*

SC- *Não, não.*

P- *Tá, e o que você está trabalhando agora em redação?*

SC- *A gente está fazendo um tipo de crônica, com a tática de crônica pra usar na prova.*

P- *E descreve pra mim como é desde o início. Por exemplo, como é que começa? Você lê uma crônica?*

SC- *Não. Ela primeiro fala quais são as etapas pra fazer uma crônica e dá um exemplo de outra turma, um aluno que fez boa crônica, e aí a gente vai tentando fazer. Se a gente não consegue, ela passa um texto que é uma crônica e a gente olha e faz.*

P- *Só pra quem precisa?*

SC- *Hum hum.*

P- *E você faz isso em sala ou em casa?*

SC- *Eu faço, o meu em fiz em casa, mas normalmente, quando dá tempo, eu faço em sala.*

P- *Aí a professora recolhe?*

SC- *Recolhe.*

P- *E lê?*

SC- *Lê.*

P- *E o que ela faz? Como é que ela?*

SC- *Quando dá tempo, ela apresenta, ela deixa a gente ler pra sala de aula. Ela comenta se está faltando alguma coisa, se está tudo ok, se falta /: lá no meu amigo que leu, faltava uma crítica contra a sociedade meio escondida no texto e aí ela falou pra ele. Mas quando num dá ela pede pra ela levar pra casa pra corrigir.*

P- *Aí vocês lêem em voz alta?*

SC- *Pra sala inteira.*

P- *E ela comenta ou os colegas também?*

SC- *Não, ela comenta.*

P- *Só ela que comenta?*

SC- *Às vezes um colega dá uma opinião, mas não.*

P- *Geralmente não. E você gostaria de comentar quando você ouve um colega lendo?*

SC- *É... num tenho... normalmente a professora já fala.*

P- *Mas se ela não falasse, pedisse pra vocês falarem?*

SC- *É, aí a gente fala.*

P- *Você teria o que falar?*

SC- *Teria. Se eu visse que tivesse faltando assim alguma coisa eu ia falar.*

P- *Ah, então tá. E aí quando ela leva pra casa, como é que ela corrige?*

SC- *Ela presta muita atenção, principalmente também nas nossas provas, na acentuação, ponto e vírgula e bota no final assim “faltou isso, faltou”, só. Igual aqui.*

P- *E você recebe uma nota?*

SC- *Não, só o visto.*

P- *Aí você tem que reescrever?*

SC- *Não.*

LG (outra escola – nono ano)

SC- *Ah eu gosto de escrever, assim, na verdade assim, eu gosto mais muitas vezes assim, eu não escrevo muito, mas quando tem que escrever assim eu gosto muito, principalmente assim, aqueles textos que não são narrativos que são minha opinião.*

P- *Mais tipo dissertativos, e o que você já fez na escola esse ano que teve, a gente conversou um pouquinho mais faz tempo?*

S-. *Ah .. tive vários textos, tive duas provas né, uma no primeiro bimestre e agora no segundo bimestre, aí as duas foram, esse último agora foi texto opinativo.*

P- *Aham.*

SC- *E o primeiro eu não lembro direito, mas era mais ou menos por aí também.*

P- *E como é que seu texto foi avaliado?*

SC- *Ah assim, é por que eles têm um, no final da prova tem uns itens pra avaliar, aí é dividido em estética, em gramática, em idéias, essas coisas, aí ela, aí tipo, cada coisa vale um tanto de pontos que a professora divide e aí ela vê assim, que nem aqui na (escola de inglês) ela coloca o sinal...*

P- *Aham*

SC- *E aí ela desconta pontos para cada erro, para cada idéia que ela ache que não tá muito completa.*

P- *E aí você reescreve ou não?*

SC- *Depende, assim, é.. esses, essas ultimas provas que eu fiz agora ela não pediu pra reescrever, mas até o ano passado ela sempre pedia.*

(...)

P- *Além das provas de redação você produziu outras redações?*

SC- *Aham.*

P- *Como é, como foram trabalhadas? O professor recolhe e lê ou ele só dá visto?*

SC. *Ela ... ela lê e dá visto (***) a gente trás o caderno ela dá o visto e lê.*

P- *Lê em sala ou leva para casa?*

SC- *Não Ela lê em sala, às vezes ela leva pra casa, mas normalmente ela lê em sala.*

P- *E dá tempo de ler e de ver o que precisa melhorar?*

SC- *Normalmente quando ela está lendo lá na sala, só dá uma olhada assim e corrige aqueles erros que estão ali no texto mesmo assim, não muito as idéias tipo assim, mas quando ela leva pra casa, aí ela coloca comentários, porque o caderno vale nota então assim, uma vez por bimestre ela leva o caderno pra casa.*

6.2. PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS

Tendo como ponto de partida os dados fornecidos nas entrevistas acima, a pesquisa de campo foi realizada em três escolas, A, B e C, e no nono ano apenas. O nono ano foi selecionado como foco do nosso estudo mais aprofundado pelo fato de a turma selecionada para a pesquisa possuir um maior número de alunos no nono ano, sendo seis os alunos das escolas A, B e C, dois de cada uma. No primeiro ano do Ensino Médio, havia dois alunos da escola B e dois da C, mas nenhum da escola A, o que justifica a escolha do nono ano como foco do estudo mais aprofundado das escolas.

Além dos alunos, foram entrevistados os professores do nono ano de língua portuguesa e/ou redação das três escolas eleitas para o nosso estudo. Foram observadas duas

aulas de redação em cada escola, consideradas pelos professores como bastante representativas do tipo de trabalho que desenvolvem com os alunos ao longo do ano. As aulas observadas nas três escolas versaram sobre o texto argumentativo.

Foram também entrevistados coordenadores de Língua Portuguesa. Além dos professores das escolas eleitas para a pesquisa, tornou-se imprescindível entrevistar a professora de uma quarta escola, a da aluna LG, que teve um rendimento e uma participação excepcional no processo de ensino-aprendizagem de produção escrita na turma de inglês.

Uma quarta fonte de dados – além das entrevistas com os alunos, entrevistas com os professores e observações de aulas – foram os textos produzidos pelos alunos. O objetivo da análise dos textos foi identificar o tratamento dado aos mesmos pelo professor. Com isso, foi possível obter dados para uma compilação das principais características do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em cada escola.

Nas escolas A e B, a pesquisadora procurou primeiramente o diretor para solicitar permissão para a realização da pesquisa. Feito isso, entrevistou o coordenador de Língua Portuguesa do nono ano e, em seguida, a professora, com quem combinou as observações de aula. Concluídas as observações, a pesquisadora enviou um questionário via e-mail para tirar dúvidas sobre as aulas observadas. Na escola C, não foi entrevistado o coordenador de Língua Portuguesa pelo fato de ele não estar na escola em nenhuma das vezes em que a pesquisadora esteve lá e também porque o próprio professor foi capaz de fornecer as informações necessárias para a pesquisa.

As entrevistas com os professores e coordenadores de Língua Portuguesa foram semi-estruturadas. A pesquisadora tinha um roteiro de pontos a serem abordados à medida que a conversa se desenrolava, não necessariamente na ordem em que haviam sido previstos e não seguindo um formato de pergunta pré-estabelecido. O roteiro consta do quadro 6.1.

Quadro 6.1- Roteiro de entrevista com professores e coordenadores de Língua Portuguesa

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Formação - Concepções sobre produção de textos que fundamentam a sua prática; concepções que fundamentam a metodologia de ensino da escola. - Dificuldades encontradas no ensino de produção textual nas últimas séries do Ensino Fundamental - Foco do ensino: no processo ou no produto? - Número de textos que os alunos produzem ao longo de um ano - Vantagens e desvantagens de se ter apenas um professor de LP e de se ter um professor específico de redação, como acontece na escola C |
|---|

A seguir, serão apresentados os dados referentes a cada escola.

6.2.1 Escola A

6.2.1.1 Entrevista com a professora e a Coordenadora de Língua Portuguesa

Antes da observação, realizou-se uma entrevista com a professora e a coordenadora de Língua Portuguesa da escola. A professora é formada em Letras e possui curso de especialização. Com relação à contribuição de sua formação para o trabalho desenvolvido em sala de aula, a professora afirmou:

(Professora) Bom, a minha formação é como a da (coordenadora), eu fiz pós graduação, ela fez mestrado, mas eu confesso que a graduação, Letras, e a especialização pouco contribuíram para o meu trabalho em sala de aula. Na verdade eu aprendi na sala de aula, com as coordenações, com os alunos, com a vivência, com a prática, usando livros, essa história de dar para o aluno a oportunidade, olha, de orientar a produção de textos dele, sem cair na receita de bolo.(...) a produção de textos, eu sempre falo, ela é um desafio da língua portuguesa, muito mais do que a gramática, porque a gramática muitas vezes eles estudam e participam, por medo da reprovação, acham que aquilo é que reprova e não é isso. Hoje na sala mesmo eu estava corrigindo uma apostila de (redação) e eu falei, “Gente, isso aqui que a gente leva pra vida, não é a gramática”. A gramática você aprende sem querer e eles não dão a devida importância. Argumenta comigo, como é que está a sua resposta, lê pra mim. Você pode produzir um parágrafo, tentar produzir um texto, esse texto está objetivo, está claro. Também outra questão, quem é que lê os textos deles. Sou eu. O crivo passa todo pela minha leitura, na verdade. Então eles têm que entender que o texto deles tem que ser claro para qualquer leitor. Não é, a linguagem tem que ser clara, objetiva. Hoje em dia eles têm MSN, tem orkut, é um desafio. Aqui até que não, muitas vezes a linguagem está boa, próxima do que a gente pretende.

A coordenadora também falou sobre sua formação e sobre os aspectos epistemológicos que orientam sua prática:

(Coordenadora de LP) Então, minha formação é, eu tenho licenciatura em literatura e eu tenho 25 anos de ação, de profissão, de lidar com isso, muitos na escola pública e outros na escola particular e eu penso que essa experimentação que a gente faz, esse aprendizado, de intermediar, eu tenho contato com o texto o tempo todo, que sair da cabeça sem ter subsídio é impossível porque eles são muito novos ainda, aqui eles têm mais vivência, eles têm mais, ah, suporte, não é, do que os outros meninos de escola pública então a gente aprende que antes de xxx eu vou trazer bastante textos, e a partir desses textos então, que estrutura tem um texto desse, que característica a gente está vivenciando, aí sim, puxar, trabalhar, ler bastante, analisar e aí sim ir para produção, porque essa história de achar que o menino vai produzir qualquer texto, conto, crônica, o que seja, gratuitamente, do nada a gente sabe que é impossível, que as coisas ficam vazias, fica estereotipado. Me recorre a um livro que

eu estou trabalhando com meus alunos à noite, na faculdade, que eles dizem a sim a xxxx do leitor, o livro é de 80 mas até hoje a gente vivencia isso na prática. Professor, como é que você quer? Ah não eu quero assim, olha, o primeiro parágrafo você fala sobre isso, o segundo parágrafo assim, ó, por aí, olha assim não se esqueça do conectivo e o último encerre com essa idéia. E a gente faz isso sem querer, a gente acaba reproduzindo essa idéia errada, essa, essa, sem querer, não é, com essa mania de ensinar o que a gente aprendeu, porque a gente foi muito, é, isso da, eu tenho quarenta e poucos anos então eu sou daquele tempo em que os professores davam a receitinha. Hoje em dia a gente quer que não, a gente estuda gêneros muito mais variados do que a gente estudava naquela época, a gente quer que os alunos sejam sujeitos dos seus próprios textos e que sejam preparados a fazer isso de uma forma adequada. Nossa, eu disse muita coisa, mas é mais ou menos isso.

Com relação às etapas do processo de produção textual que a escola trabalha melhor e aquelas que deixam a desejar, ambas mostraram-se satisfeitas com o trabalho com gêneros textuais realizado pela escola, mas no tocante ao planejamento para a escrita e organização de idéias a coordenadora afirmou:

(Coordenadora) A organização, eu acho que isso peca, viu? Porque eu tenho, talvez eu esteja passando da leitura para a produção.

A escola iniciou um trabalho com refacção naquele ano e, por isso, ambas acham que estão aperfeiçoando o processo, mas que o trabalho ainda pode ser melhorado. A professora do nono ano acredita que ainda dá uma ênfase maior à gramática em suas aulas, principalmente para atender às expectativas dos pais, mas a coordenadora, que tem turma de sétimo ano, diz que tem o orgulho de dizer que não dá ênfase maior à gramática.

6.2.1.2. Escola A - Observação de aula

A aula observada foi escolhida pela professora como um exemplo típico de como são realizados trabalhos com produção textual. Ela trabalha com essa dimensão da Língua Portuguesa na aula dupla que ela tem com cada turma semanalmente, por ser a aula em que ela consegue desenvolver um ciclo completo de trabalho, o qual inclui preparação para a escrita e a escrita em si, que é geralmente feita em sala, ou pelo menos iniciada em sala para ser completada posteriormente. Segue abaixo um resumo da seqüência pedagógica desenvolvida pela professora para trabalhar com editoriais.

1- Uma parte dos alunos tem em mãos editoriais trazidos de casa, conforme a professora havia solicitado.

2- A professora retoma o gênero anteriormente trabalhado – o ensaio – e pergunta à

turma quais são as características do ensaio. Enfatiza-se o fato de ele ser mais livre que o texto dissertativo.

3- A professora diz que o gênero editorial é um exemplo de um tipo de texto dissertativo e um aluno fala do editorial que ele trouxe sobre a crise aérea. A professora pergunta quantos parágrafos o texto tem.

4- Outra aluna lê o editorial que trouxe sobre o sucesso da empresa aérea Gol, retirado da revista de bordo dessa empresa. A professora pergunta se o texto conta alguma história ou descreve algo para, em seguida, eliciar as características do texto dissertativo e suas partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

5- Outra aluna lê um editorial de moda, seguida de um aluno que lê um editorial que um amigo trouxe, mas está com vergonha de ler. A pesquisadora está no fundo da sala e não ouve nada. Apenas metade da turma presta atenção ao que o colega está lendo.

6- A professora afirma que os alunos não conseguiram ainda captar a essência do editorial, então pede que os alunos copiem as características que ela passa a escrever no quadro: *Jornais e revistas dispõem de uma seção em que se publicam os editoriais – textos nos quais se discute, sob o ponto de vista do meio de comunicação ou de seus editores, um fato atual relevante, nacional ou internacional. O assunto abordado pode apresentar caráter político, social, cultural ou econômico e tem, via de regra grande repercussão perante o público. O texto geralmente apresenta:*

- *Introdução em que o assunto é identificado, ou seja, apresenta-se a idéia núcleo.*

- *Desenvolvimento, em que se analisa a questão por meio da apresentação de dados estatísticos, citações, exemplos, comparações, depoimentos.*

- *Conclusão, em que o autor sugere soluções para o problema ou, fazendo uma síntese do que foi discutido, leva o leitor a refletir.*

O texto editorial costuma ser curto, conciso e não é assinado, o que ressalta o ponto de vista da empresa.

7- A professora passa a ilustrar os pontos acima por meio do exemplo de um aluno. Ele lê o título e o primeiro parágrafo, mas ninguém consegue ouvi-lo direito. A professora mesma lê o primeiro parágrafo. Em seguida, ela pergunta à turma qual é a idéia-núcleo. Uma aluna responde, repetindo o título. A professora complementa a sua resposta. A professora lê o desenvolvimento e pára vez por outra para fazer perguntas sobre aspectos importantes, mas na grande parte das vezes, ela mesma responde as perguntas. Ela chama a atenção da turma para os recursos que o autor usa para evitar repetições.

8- Duas outras alunas lêem o primeiro parágrafo de seus editoriais e resumem o que leram. Nem sempre é possível ouvir ou entender o que os alunos lêem ou falam, pois há alunos em sala que conversam entre si. Entre os que mais conversam está o aluno M. Ele está sentado na última fileira da sala, ao lado da pesquisadora, e tem pouco ou quase nenhum envolvimento com a aula.

9- A professora diz que os alunos irão produzir um editorial em pares, sobre um tema da atualidade, seja ele político, econômico, cultural ou social. Os alunos passam então a mover suas carteiras para sentarem-se ao lado de um colega, processo que leva alguns minutos e que é muito barulhento.

10- Aos poucos, os alunos passam a concentrar-se em seu trabalho e começam a escrever. Alguns temas são: o filme *Tropa de Elite*, drogas, aquecimento global, moda retrô e controladores de voo. M e sua colega resolvem escrever sobre criação de hamsters, um assunto que não se encaixa nos tipos de assuntos tratados em editoriais.

11- O sinal bate, indicando o final da aula, mas poucos pares terminaram seu trabalho, que deverá ser concluído posteriormente e entregue à professora na aula seguinte.

6.2.1.3. Considerações sobre as duas aulas da Escola A

Foram observados vários aspectos positivos nas aulas. Há claramente uma ênfase no ensino de gêneros textuais como um ato social. A professora enfatizou a intenção do autor de um editorial para com seu leitor, isto é, fazê-lo refletir. Os alunos foram estimulados a trazer um editorial, o que deu a eles a prerrogativa da escolha. Algumas alunas trouxeram editoriais de revistas de moda. Outros alunos trouxeram editoriais de jornais e revistas de maior circulação. Houve também editoriais de revistas de bordo. Foram preservados também os suportes dos textos, isto é, os textos não se tornaram parte de um livro didático. As características de um editorial foram explicitadas pela professora, isto é, ela não pressupôs que a simples leitura de editoriais levasse os alunos a identificarem, por si sós, suas principais características. A professora havia afirmado na entrevista que a provisão e a análise de textos do gênero a ser trabalhado é talvez a etapa do processo de produção com a qual a escola trabalha de forma mais consistente. Essa afirmação se confirmou na observação.

No entanto, foram observados aspectos que comprometeram a construção do conhecimento por meio da interação. Poucos alunos conseguiram de fato entender o que os colegas estavam lendo. As interações ocorreram entre os leitores e a professora. Além disso, a professora não levou os alunos a tirarem as conclusões adequadas sobre as características dos

editoriais. Ela logo partiu para explicitá-las no quadro, antes mesmo de dar aos alunos a chance de refletir sobre elas e identificá-las. Posteriormente, ao dar um exemplo, a professora respondia às suas próprias perguntas, não permitindo aos alunos a reflexão e a descoberta. Conforme a professora havia dito na entrevista realizada anteriormente à aula, ela evita o uso de textos como pretexto para o ensino de outras habilidades que não sejam a leitura e a interpretação do texto. Com isso, ela provavelmente tenha evitado trazer um editorial de sua escolha e que todos pudessem ler e analisar, por ser esse um pretexto para o uso do texto. O uso de um texto comum e acessível a todos teria permitido aos alunos refletirem sobre as partes do texto, a intenção do autor e os recursos coesivos utilizados. No entanto, ao evitar uma metodologia mais “tradicional”, a professora terminou por transformar textos feitos para serem lidos – que tipicamente possuem períodos mais longos – em textos a serem ouvidos, resultando na falta de atenção da turma.

Outro aspecto que comprometeu de certa forma o trabalho com o gênero textual editorial foi o fato de a professora não ter primeiramente perguntado aos alunos sobre o que pretendiam escrever, o que resultou em pelo menos um par selecionando um tema que, a princípio, não constitui um tema de editorial. Não foi incluída na aula nenhuma etapa de planejamento para a escrita. Os alunos simplesmente se juntaram e começaram a escrever. Esse dado confirma a afirmação da coordenadora de que pecam ao passar diretamente do texto para a produção, sem incluir a etapa anterior à produção – planejamento.

6.2.2. Escola B

6.2.2.1 Entrevista com a professora e o Coordenador de Língua Portuguesa

Devido à falta de tempo da professora, não foi realizada uma entrevista pessoalmente. A professora respondeu a uma série de perguntas enviadas via correio eletrônico. No entanto, foi realizada uma longa entrevista com o coordenador de área.

À época da pesquisa, a professora lecionava a disciplina Língua Portuguesa havia 14 anos. Sua formação é na área da Engenharia Agrônômica e possui também licenciatura curta em Letras. Quando indagada se sua formação acadêmica teria lhe dado subsídios para o ensino efetivo de produção textual, a professora respondeu que em parte, pois houve uma mudança no ensino em função da era da informática e da facilidade de acesso, hoje, aos diferentes meios de comunicação. Explicou que busca subsídios nesses meios de comunicação, despertando no aluno o interesse por determinado assunto que foi noticiado

e/ou disponibilizado em um desses meios, estabelecendo relação entre textos veiculados de maneiras distintas como filmes, fotos, poesias, músicas, propagandas, entre outros.

Seguem abaixo as outras perguntas enviadas e as respostas fornecidas pela professora:

- Os autores que falam do ensino de produção de textos que leva em conta o processo, não apenas o produto, mencionam como etapas necessárias desse processo as seguintes: a) exposição do aluno ao gênero que ele irá produzir para que ele possa analisar suas características; b) geração de idéias para a escrita; c) planejamento para a escrita, para organizar as idéias geradas; d) produção de rascunhos múltiplos, intercalados por momentos de feedback do professor e dos colegas; e) avaliação por meio de marcadores de desempenho que mostram claramente ao aluno o que ele fez de bom e o que ele precisa melhorar. Quais dessas etapas você acha que você tem condições de abordar de forma melhor nas suas aulas, quais você não tem condições, e nesse caso, quais são as limitações impostas pelo sistema escolar, alunos, pais, etc?

A letra “d” é uma etapa que não tenho condição de abordar em função do tempo. Nós, professores no Ensino Fundamental, damos aulas também de Gramática e Leitura (Interpretação); portanto são poucas as aulas para a produção de “rascunhos múltiplos”, embora, como você mesma presenciou, o aluno tenha o seu feedback. As outras etapas são abordadas com tranquilidade nas aulas.

- Se você pudesse mudar alguma coisa na forma em que o ensino de língua portuguesa e, particularmente, redação, está organizado atualmente, o que você mudaria?

A mudança deveria ser nas séries iniciais, motivando os alunos a lerem. O trabalho com a leitura deveria ser uma prática constante; pois, se por um lado, forma leitores competentes, por outro, auxilia na produção de textos. Além disso, deveria desenvolver o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros, não deixando somente para as séries finais; pois, quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente (inclusive os que expressam opinião), o resultado, com certeza, seria satisfatório.

- Qual o seu ponto de vista acerca de se devemos ou não ensinar terminologia gramatical na escola?

Sou favorável ao ensino da terminologia gramatical, pois o aluno, para escrever bem, ou seja, para empregar adequadamente a variedade padrão, deve conhecer e identificar os termos e as suas regências, as orações para que se possa pontuar, a semântica para que o período fique coeso... nem sempre ele poderá utilizar a linguagem informal.

- Quantos textos os seus alunos produziram este ano? Como você resumiria que é a seqüência que segue para cada ciclo de produção de texto?

No 1º período foi trabalhado “Resumo”; no 2º, “Contos e Crônicas”; no 3º, “Parágrafo dissertativo” e no 4º “Dissertação”. Logo, não sei exatamente quantos textos foram desenvolvidos.

Já com o coordenador de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental foi possível realizar uma longa entrevista em que vários aspectos relevantes acerca do ensino de produção

textual foram abordados.

Com relação à contribuição de sua formação acadêmica, no curso de Letras, para o trabalho de ensino de produção textual realizado atualmente e às mudanças que ocorreram na importância e na concepção do ensino de produção textual ao longo dos anos, o coordenador fez as seguintes reflexões:

SC- *Quando eu comecei a dar aula a redação era o apêndice da aula de português.*

P- *É*

SC- *Eu vivia geralmente brincando assim né, como é que se dava aula de redação, hoje vai ter aula de redação, então nós vamos tratar hoje de acentuação, e não era redação né.*

P- *Não era redação né.*

SC- (risos) *Na verdade ficava, então a redação ela é vista como aula daquele apêndice, naquele momento que não tem nada pra fazer vamos dar uma aula de redação. Hoje, quando eu falo hoje de uns 20 anos pra cá, há uma maior preocupação né, a produção também científica em torno de ensino de redação mudou muito ã..., hoje nós temos muito material, muito subsídio pra trabalhar, então é.. o caráter mudou um pouco, só aquilo, o apêndice da gramática a gente conseguiu eliminar um pouco, no ensino médio, na estrutura da escola, totalmente, por que é uma disciplina à parte.*

P- *À parte*

SC- *Então ela tem status como qualquer outra disciplina, então nesse ponto eu acho positivo. Criou-se uma mentalidade que é uma disciplina mesmo né, que tem um objeto bem definido e coisa dessa natureza.*

Ele comentou também que durante o período em que cursou Letras-Português na Universidade de Brasília, nunca ouviu falar de Lingüística Textual, ou dos construtos coerência e coesão textual. Ele veio a ter contato com esse braço da Lingüística mais tarde, por conta própria. Hoje, por outro lado, qualquer livro didático menciona coerência e coesão.

O coordenador falou também sobre a possível ênfase dada pelos professores de LP no ensino da nomenclatura gramatical, muitas vezes em detrimento da leitura e da escrita:

P- *Mas ocorre, você acha que ainda há uma ênfase demasiada na nomenclatura?*

SC- *Não digo na nomenclatura, porque isso também a gente já eliminou um pouco, não totalmente, nem eu sou a favor de eliminar tudo nem nas... é tem professores, porque aqui nós temos professores de idades diferentes e essa informação na universidade também ela é recente, aliás, eu terminei minha graduação em 85 e não se falava disso, então eu fui formado (***) se eu sozinho, isso exatamente, se eu não tivesse por conta própria, tentando me formar, não saberia isso, e como nós somos professores formados em épocas diferentes, há essa tendência. Professores mais jovens já têm uma idéia maior, da importância, de não usar esse tempo que embora todo mundo sabe que nosso objetivo, um dos objetivos, é escrever e ler né, com proficiência então ã... mas isso ainda existe.*

Um outro assunto abordado pelo coordenador foi sua observação de que a dificuldade

dos alunos não está na identificação do gênero ou na elaboração macro-estrutural do texto. Para ele, os alunos apresentam maior dificuldade em nível micro-estrutural:

SC- *Agora esse é um problema pra nós aqui é o grande problema, o que em termo de idéias de informação todos têm, meninos dessa classe, né, têm informação, pode ser pouco filtrada, sem muita reflexão, mas também a questão macro-estrutural, das partes de um texto, pra mim acho que não seja o grande problema, o problema está nas articulações dessas partes.*

P- *Nas articulações das partes é, são frases simples, mal ligadas, o texto muito quebrado.*

SC- *Essa tendência a fazer parágrafos de um período só, longos, e por conseqüência confusos, não conseguem identificar mesmo o que é principal, o que é secundário aí tudo é um atrás do outro.*

Uma das perguntas no roteiro da pesquisadora refere-se a o que o professor gostaria de mudar no ensino de produção textual, mas não consegue, por limitações contextuais:

SC-(...) *Maior número de aulas talvez, maior número de aulas.*

P- *Eu acho que, isso você pode falar, por mais que dependa de você, você é coordenador...*

SC- *Não depende.*

P- *Não depende, não depende do professor depende de uma série de...*

P- *Da grade da escola, se ela quer tirar uma aula de matemática pra te dar uma aula de...*

SC- *Não, mas no ensino fundamental há uma liberdade muito grande, se eu quisesse, se fosse enfrentar os pais né. (...). Querendo ou não, os pais são muitos conservadores.*

P- *Muito conservadores é, você podia ter uma aula a menos de gramática.*

SC- *É.*

P- *Você acha que sua principal barreira são os pais?*

SC- *Os pais, e no segundo nível os professores, mas eu acho que caminha ou caminharemos pra isso.*

P- *É, tem se discutido muito isso.*

SC- *Mas eu falo assim, internamente acho que nós vamos caminhar pra isso.*

P- *Mas não também com aquela proposta radical de não ensinar gramática.*

SC- *Não, de jeito nenhum, pra mim essa também é uma discussão superada.*

Com relação às etapas do processo de produção textual que a escola consegue trabalhar efetivamente e com as quais não consegue, eis a resposta do coordenador:

SC- *Dessas que você listou, o exemplo de gêneros não é, a contextualização ampla, até recorrendo a outras formas de expressão, principalmente cinema porque acho que é o que está mais a mão, não é, é mais fácil utilizar na sala de aula no limite de tempo então, retomando, não é, o exemplo, a estrutura, a contextualização esses são os dois principais, dois principais mecanismos utilizados aqui, o debate também é*

uma forma.

P- Também é uma forma...

SC- É uma forma, e o debate. Acho que embora não às vezes não pareça né, mas talvez no nono ano isso não ocorra mais, mas nas séries iniciais nós procuramos é... também como forma até de estimular uma nota à parte, a exposição oral sobre alguns assuntos. Talvez essa ligação pro aluno não seja imediata né do texto oral para o texto escrito né, mas assim o mínimo de exigência que se faz nessa apresentação oral é da organização né, hum..., o que percebe o que uma..., Então isso de uma certa forma prepara também para o texto escrito, então essa estratégia também é usada, mas não acho que no foco da sua pesquisa, que é nono ano né, nono ano que eu falei que é mais debate e contextualização, e exemplo.

P- Certo. E a escola não trabalha com refacção, com reescrita de texto.

SC- Não não não, é.. nós já fizemos isso é, sempre esbarramos né na questão do professor ter muitas turmas, muitos alunos.

P- É logística, é complicado.

SC-É, então isso nós já fizemos em anos anteriores, nos últimos três anos nós abolimos isso, a não ser claro que haja a participação espontânea do aluno que queira fazer e tal, mas, e antes, não estimulamos mais a... e antes nós estimulávamos por meio de pontos de valoração do que ele fazia, mas isso agora nós não temos como prática, sistemática mesmo.

P- E foi por uma questão de não dar certo pedagogicamente falando ou foi por questão logística mesmo

SC- Logístico calendário.

6.2.2.2 Escola B - Observação de aula

Foi mais difícil articular as observações na escola B com a professora, pois ela não dispunha de horário de coordenação para conversar com a pesquisadora. No entanto, ela se colocou à disposição da pesquisadora durante períodos de recreio. O calendário de provas da escola também levou a uma maior demora em agendar as observações, que foram feitas por último, no final de outubro. Com isso, não foi possível observar uma seqüência pedagógica, mas sim uma aula em que a professora estava finalizando um trabalho de produção textual e outra em que um novo trabalho seria iniciado. No entanto, ambos os trabalhos foram contextualizados pela professora, pelas alunas J e ML e pelo coordenador de LP, para que a pesquisadora pudesse ter uma idéia global das principais características da abordagem de ensino de produção textual adotada pela escola B.

Duas aulas antes da primeira aula observada, os alunos haviam trabalhado com uma ficha que apresentava a teoria sobre o texto argumentativo. Na aula seguinte, os alunos receberam a tarefa de produzir um texto argumentativo acerca da redução da maioria penal para 16 anos. Esta terceira aula constitui-se no que a professora chama de aula de retorno. A seqüência da primeira aula observada foi a seguinte:

1- A professora pergunta aos alunos sobre o que eles tinham que ter escrito e pede que se sentem em pares.

2- A professora solicita que os alunos troquem seus textos e leiam o texto do colega para dizer se entenderam e observem se o autor incluiu os elementos estudados. Ela enfatiza que seu papel é o de criticar, mas sem ironizar. Como o leitor desconhece o raciocínio do autor, esse raciocínio tem que ficar claro.

3- Os alunos formam os pares segundo sua escolha. Enquanto eles trabalham, a professora passa e dá o visto. A grande parte dos alunos produziu o texto exigido e trabalha com interesse. Dos 42 alunos, 12 não fizeram a tarefa.

4- A professora pergunta quem gostaria de começar o trabalho, quem fez o texto com cuidado, quem pesquisou o assunto. Uma aluna levanta a mão. A professora pergunta à leitora de seu texto sobre a estrutura do mesmo e a linguagem. Ela também pergunta se a autora evitou repetições. Em seguida, a aluna lê seu texto. A professora comenta que a aluna terminou o texto com uma pergunta, o que faz o leitor pensar. Ela comenta também sobre a qualidade da argumentação.

5- Um segundo par de voluntárias se manifesta. A revisora fala sobre o texto da colega e depois a colega o lê. A professora elogia o texto, mas comenta que a idéia nuclear não ficou clara na introdução.

6- Um terceiro par participa, só que seguindo um processo inverso: a leitora lê e depois a revisora comenta que faltaram argumentos. A escritora fala que, ouvindo os outros textos, ela acha que precisa desenvolver mais. A professora aproveita a chance para enfatizar a vantagem de ler os textos dos colegas, pois amplia sua percepção de como o mesmo texto pode ser desenvolvido.

7- A professora sorteia um quarto leitor. A revisora diz que o texto está bom, mas que faltaram exemplos. A professora enfatiza que ela já havia comentado isso quando estava dando visto. Ela fala também de uma contradição no texto e alerta o autor para o uso de linguagem informal.

8- Uma outra aluna pede para ler seu texto. Sua leitura é muito suave e poucos alunos, além da professora, conseguem entender. A professora comenta que a aluna concluiu com uma proposta.

9- A aula é finalizada e os alunos são instruídos a reescreverem seus textos a partir das considerações feitas pelos colegas. Posteriormente, a professora dá visto nos textos reescritos. Nem todos os alunos realizam a atividade de refacção, segundo informações prestadas pela professora alguns dias após a observação.

A segunda aula de redação observada foi uma aula em que seriam usados recursos multimídia como sensibilização e motivação para a escrita. A professora juntou-se a outra professora do nono ano que tinha aula no mesmo horário e as duas prepararam uma apresentação de PowerPoint explorando a temática do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, destacando o problema da seca e da miséria na África. A seqüência da apresentação foi a seguinte:

1- São mostradas fotos de Sebastião Salgado retratando a miséria na África acompanhadas de um texto.

2- A professora lê um texto sobre Sebastião Salgado e sobre o tipo de fotografias que ele tira. Lê também um trecho da declaração universal de direitos humanos e, ao mesmo tempo, são mostradas fotos que retratam desrespeito a cada direito mencionado. São mostradas pessoas sem casa, sem saúde, sem educação decente. O texto fala também sobre o direito à água, que nem se pensou em se incluir na declaração dos direitos do homem, pois é tão básico, tão óbvio.

3- As imagens são mostradas pouco a pouco, acompanhadas de uma música sobre a seca, cantada por Gilberto Gil e Marisa Monte, seguida de versos de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto.

4- A apresentação é finalizada com um trecho do *Juízo Final* e a foto de um menino moribundo, esquelético, à beira da morte, e prestes a ser atacado por um gavião.

5- A professora ressalta que muitas daquelas pessoas estão naquela situação por causa do descaso dos governantes. Menciona também a indústria da seca.

6- A outra professora relaciona o que viram com o livro *Vidas Secas*, enfatizando a sensibilidade para com a dor do outro, a luta pela sobrevivência.

7- A professora dá mais detalhes sobre o filme do qual alguns trechos foram tirados, um filme com a atriz Angelina Jolie, famosa pela sua atuação no combate à fome e à miséria na África.

8- É aberta a oportunidade para que os alunos façam perguntas ou comentários.

9- Os alunos têm que produzir um texto a partir do seguinte comando:

TEMA

Leia os textos abaixo e faça o que se pede.

Texto I

No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de sinha Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim, senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra.

Graciliano Ramos. **Vidas Secas**.

Texto II

O homem elaborou a linguagem para expressar o que pensa, o que sente, o que vê, o que cria. A necessidade de melhor expressar sensações e sentimentos levou-o a desenvolver formas novas de linguagens, distanciando-se mais ainda dos outros animais, porque só ele revelou a capacidade de simbolizar o pensamento. Disso se conclui que homem e meio são inseparáveis. Logo, a comunicação é um ato social: homem, meio e linguagem são interativos.

Maria Aparecida Paschoalin. **Língua e interação**.

Texto III

Um dos temas mais importantes do romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, é a dificuldade de comunicação verbal das personagens centrais, que intuem que somente o domínio de uma linguagem pode levá-los a compreender a natureza hostil e a enfrentar de modo menos desigual aqueles que os exploram e humilham. “Fabiano, você é um bicho”, o vaqueiro repete sem parar.

Marilene Felinto. Posfácio de **Vidas Secas**.

Considerando a leitura dos textos acima e do romance **Vidas Secas**, elabore uma dissertação, com extensão mínima de 20 linhas e máxima de 30, desenvolvendo o tema a seguir:

O poder das palavras

Figura 6.1- Proposta de produção textual da Escola B

6.2.2.3. Considerações sobre as duas aulas da escola B

A primeira aula observada foi uma aula de retorno sobre o texto escrito na aula anterior pelos alunos. A professora ampliou o universo de leitores do aluno – que geralmente restringe-se apenas ao professor – ao solicitar que trabalhassem em duplas e que lessem os textos uns dos outros para posteriormente comentarem sobre seus pontos positivos e negativos.

Ela também pôde avaliar se o trabalho de revisão em pares foi efetivo ao solicitar que voluntários repetissem a leitura e o comentário para a turma toda ouvir. Em alguns casos, o

aluno foi capaz de fornecer um feedback construtivo para o colega. Em outros, foi a professora quem forneceu esse feedback. Destaca-se o caso em que a própria autora do texto falou sobre o que precisava aprimorar em seu texto, baseando-se nos textos e comentários anteriores, evidenciando o caráter socialmente construído da aprendizagem.

No entanto, não foram dados andaimes para que o trabalho de revisão por pares fosse mais aprofundado. Andaimes para a revisão por pares podem ser pontos a serem observados, segundo a orientação mais específica do professor, por meio de uma lista no quadro, por exemplo, ou formulário de revisão.

Como o retorno foi dado só oralmente, sem que o autor do texto fosse instruído a anotar os comentários relevantes, não há garantias de que o autor se lembrará dos pontos a serem revisados em seu texto.

Outro aspecto que merece destaque é que as alunos J e ML afirmaram que esse tipo de atividade só foi feita duas vezes ao longo do ano, não sendo uma rotina nas aulas de redação.

Com relação à segunda aula observada, destaca-se a provisão de insumo para uma nova produção de texto por meio de uma apresentação multimídia, envolvendo imagens, músicas, fotos, poemas e textos. Os alunos foram sensibilizados para o tema da seca e posteriormente receberam uma tarefa que incorporava o elemento da intertextualidade, em que foi tecida uma teia entre três textos de gêneros distintos para levá-los a produzir um texto sobre o poder das palavras.

Apesar da riqueza do insumo dado aos alunos no sentido de prepará-los para produzir o texto dissertativo proposto, a seqüência pedagógica não incluiu um momento de planejamento para a escrita, ficando essa tarefa a cargo somente do aluno.

6.2.3. Escola C

6.2.3.1. Escola C - Entrevista com o professor

O professor de redação do nono ano da Escola C lecionava há 16 anos à época da entrevista e possui graduação em Jornalismo, licenciatura em Letras e especialização em Língua Portuguesa, mas não considera que sua formação lhe forneceu os subsídios necessários para ensinar produção textual efetivamente:

SC - *Na minha formação houve uma priorização da gramática normativa e o trabalho com a literatura. Não houve formação pra redação. O trabalho com redação, ele é um trabalho que você se depara com ele nas escolas e você se forma. Você pesquisa, você busca material, você junta seu material. Não tem uma formação específica.*

Quanto ao ensino de produção textual na faculdade, preparando o futuro professor para trabalhar esse aspecto com seus alunos:

SC- *A produção de texto da faculdade era uma produção voltada para o aluno que já tinha a formação específica. Então eles consideravam que você já estava pronto para produzir um texto, né. Com estrutura, introdução, desenvolvimento, conclusão, com estrutura então de trabalho acadêmico. E não havia essa discussão, não havia esse preparo. O preparo que houve foi nas aulas de metodologia científica, né. Aulas essas que a gente, então, tinha alguma instrução. Mas todo o resto era mesmo a consideração de que o aluno tinha a formação e o preparo para estar ali.(...) Então, nós não estudamos, por exemplo, a teoria da narração, da descrição, da dissertação, para que a gente pudesse ensinar isso para os alunos.*

Com relação a suas crenças acerca do que é importante ensinar em produção textual, o professor fez as seguintes colocações:

SC – *Bem, ah... organização das idéias, ela é fundamental, né, em qualquer profissão, em qualquer lugar, em qualquer momento, né. E necessariamente a organização das idéias e a colocação das idéias no papel, elas devem ser ensinadas pros alunos e... eu então penso que é de grande importância fazer esse trabalho com os alunos. E faço um trabalho que eu acredito muito que vai ser útil para eles em todas as profissões. Parto, então, do processo criativo que é a organização de um texto narrativo, que é a organização de um texto ficcional e chego à organização das idéias racionais, né. Do debate de um tema, do debate de um assunto. Da exposição do conhecimento de determinado tema e a organização das idéias para colocar no papel.*

P – *Uhum. E como que os alunos trabalham com essa organização das idéias em sala?*

SC – *Nós temos de tudo. Nós temos daqueles alunos que já chegam com a organização bem formada. Aqueles que já chegam com a articulação muito bem feita. Aqueles que já sabem se manifestar oralmente. Aqueles que já sabem também quando vão transportar para a escrita as idéias que já sabem organizar e nós temos alunos que precisam ser totalmente formados. Que eles não têm a menor noção das diferenças entre escrever e falar. Muitos escrevem como falam. E muitos falam mal e escrevem mal. Então é um processo que você, doloroso muitas vezes, porque você vai rabiscar o texto do aluno, corrigir o texto do aluno, pedir para que ele reescreva, né. E isso dói muito. Principalmente pro aluno, né. É um processo que é repetitivo, mas é um processo que surte resultado. Você consegue ao final de um ano perceber a mudança que tem na articulação e na elaboração de um texto escrito pelo aluno.*

Outro aspecto abordado com os três professores diz respeito às etapas do processo de produção textual e até que ponto o ensino de sua escola leva em conta todas as etapas. Perguntou-se também se haveria alguma etapa que a escola não conseguia trabalhar tão efetivamente quanto as outras:

SC – *Ah... Nós partimos da produção do texto básico, narrativo, bem dentro disso que você falou. Com a apresentação de um texto dentro de um modelo desse padrão, a exemplificação, nós partimos da construção de pequenas histórias orais. As histórias então oralizadas, que depois são transformadas em textos escritos, né, pra que eles percebam que a dinâmica é diferente é que não pode ser feito da mesma forma. Nós trabalhamos com a produção de texto com seqüência de idéias de colegas, alguns textos são produzidos em dupla, pra ver se um consegue dar continuação lógica a essas idéias, pra que eles percebam que tem de ter lógica até dentro de um texto ficcional, né, e nós então partimos desse processo, ah... oral, pra chegar ao texto escrito, com o modelo, com a colaboração, né, é o processo que a gente utiliza. Ah... a produção de um texto argumentativo, que eu acho que seria o texto pra os alunos, mais difícil, nós seguimos também esse modelo. Nós construímos o texto a partir de exemplificações. A partir de temas que sejam do domínio deles, de acordo com a faixa etária.*

O professor discorre também sobre as vantagens de trabalharem com frentes de Língua Portuguesa em sua escola, em vez de haver apenas um professor de LP, e sobre o sistema de monitoria de redação no turno contrário ao das aulas:

SC- *A opção, né, por trabalhar com frentes, né, no nono ano é convicta ao preparo do aluno para o Ensino Médio. O objetivo da escola é que este aluno, ele já comece a ser preparado para que não ter aquele choque da mudança da oitava série para o primeiro ano. Então é um objetivo da escola. O lado positivo de trabalhar com frentes é que eles vão ter um professor que vai trabalhar aquela matéria da melhor forma possível. Então vai ser um professor que vai cuidar da matéria e não vai... Quando tem um professor que trabalha a leitura, interpretação de texto, redação, gramática e literatura o professor muitas vezes ele prioriza a matéria que ele gosta, a matéria que ele tem uma facilidade maior, a matéria que ele tem maior conhecimento e às vezes ele enaltece uma dessas matérias em detrimento a outra matéria.*

SC- *O sistema do (Escola C) é na minha concepção é o melhor sistema adotado pra prática de redação. Precisa de algumas melhorias, que nós vamos tentar fazê-las no próximo ano. Os alunos produzem durante o semestre 10 textos, esses textos eles são revisados por uma pessoa preparada, em turno contrário. E... corrigidos então com o aluno.*

P – *Um a um, né?*

SC – *Um atendimento individual, o texto é corrigido e é comentado com o aluno. No sistema tradicional, o professor corrige em casa, devolve para o aluno e comenta. Normalmente o aluno joga fora, dobra, guarda no caderno e o aluno sequer olha o comentário do professor. E aqui não. O professor comenta com o aluno e mostra no próprio texto as falhas que ele tá cometendo. Ao aluno é indicada a opção de passar o texto à limpo, corrigindo, é a melhor maneira de melhorar, né. Ele tem para a nota*

ganhar, a nota máxima na produção de texto, levar um texto. Mas eles são orientados, eles são formados na consciência para que eles passem todos os textos de preferência.

P – Claro.

SC – *Porque na prova eles têm uma produção de texto que vale uma nota alta. Se ele não passa no plantão, não vai ver as falhas que ele está cometendo. A indicação é que eles façam a primeira redação e levem ao plantão. A produção de texto número dois, ele vai tentar corrigir as falhas da número um. A redação número três, tentar corrigir as falhas da número dois e por aí vai. Um processo de crescimento gradativo, que a meu ver é o melhor. O aluno é formado na consciência para que ele perceba que essa é a intenção da escola.*

P – *A necessidade que só praticando ele vai...*

SC – *Ele vai melhorar a produção de texto dele. Para o ano que vem a nossa idéia é de que o aluno passe todas as redações, né. Pra que seja uma obrigação. Porque muitas vezes acontece mesmo de o aluno produzir um texto muito bem feito, passa aquele texto no plantão e os outros textos dele faz de qualquer maneira. Então, né, essa tendência por parte de...*

P – *Alguns...*

SC – *Alguns alunos que não alcançaram ainda essa consciência.*

6.2.3.2. Escola C - Observação de aula

Foram observadas duas aulas na escola C, consideradas pelo professor como uma seqüência pedagógica de produção textual completa, em que se trabalha toda a unidade do livro-texto²².

Aula 1:

1- O professor cumprimenta os alunos e fala que irá retomar o assunto acerca do texto argumentativo. Ele relembra o que já foi estudado sobre o texto argumentativo por meio de um resumo no quadro:

- Argumentativo: crônica argumentativa, reportagem, texto publicitário

2- O professor explica que, para a produção de um texto dissertativo argumentativo, precisamos saber a estrutura e o conteúdo. Pede que se abra o livro na página 112 e um aluno lê a introdução apresentada no capítulo sobre o texto argumentativo. Após a leitura do aluno, o professor reitera o que foi lido.

3- Outro aluno lê a parte que fala da diferença entre verdade e opinião em um texto argumentativo. Novamente, o professor reitera o que foi lido e introduz o texto que se segue, sobre redução da maioria penal. No entanto, antes da leitura do texto, o professor pergunta para a turma quais seriam os setores da sociedade que teriam credibilidade para dar opinião

²² Conforme já mencionado, na escola C, há uma aula separada de redação e é adotado um livro-didático só de redação: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos** – 8ª Série. São Paulo: Saraiva S.A. Livres Editores, 2006.

sobre o assunto. Os alunos voluntários participam.

4- Parte-se para a leitura do texto de um procurador do Estado de São Paulo. Após a leitura em voz alta do primeiro parágrafo, o professor pergunta qual a pessoa usada: 3ª pessoa. Ele explica a necessidade do distanciamento para que o texto tenha mais credibilidade. Porém, embora a tese que o autor pretende defender em seu texto conste do primeiro parágrafo, o professor não a apresenta para os alunos.

5- Um outro voluntário lê o segundo parágrafo e o professor ressalta o fato de que ali o autor já está discutindo o tema.

6- A leitura do texto é finalizada e o professor comenta que ele não apresenta solução para o problema, pois não é a proposta do mesmo.

7- Os alunos partem para a análise do texto ao responder às perguntas que o sucedem. Uma delas os convida a identificar a tese do autor. Eles também têm que identificar em que são baseados os argumentos usados pelo autor.

8- Um aluno comenta que um texto argumentativo não deve usar um argumento emocional. O professor ratifica sua fala e contrasta o senso comum e o argumento sustentado. Ao longo da aula, os alunos tornam-se mais interessados e participativos.

9- Ao final da aula, após terem respondido a uma parte das perguntas que levam à análise do texto, os alunos são instruídos a ler as instruções para a produção textual que constam das páginas 116, 117 e 118, a fazerem seus textos argumentativos e os levarem para o plantão de dúvidas. O livro apresenta um painel de textos retirados do jornal *Folha de São Paulo*, da revista *Veja* e da Internet acerca da redução da maioria penal e os alunos são instruídos a participar de um debate com a classe sobre o assunto para, posteriormente, produzirem um texto argumentativo. No entanto, nada disso será feito em sala. Os alunos devem ler, produzir o texto e levá-lo ao plantão de redação para que seja corrigido pela monitora.

Aula 2:

1- O professor continua o trabalho com as questões sobre o texto argumentativo apresentado no livro.

2- O professor comenta a redação desenvolvida na última prova, em forma de texto dissertativo.

3- O professor passa para a página 119, que contém atividades sobre articulação de idéias. Ele pergunta o que é articulação e dois alunos respondem. No quadro, o professor faz o seguinte esquema:

Articulação → Conectivos

| | |
|-------------------|----------------------|
| <i>1º período</i> | . <i>pronomes</i> |
| | . <i>preposições</i> |
| ↓ | . <i>conjunções</i> |
| <i>2º período</i> | . <i>verbos</i> |

4- Parte-se para a leitura do livro. Uma aluna lê uma parte e o professor reitera as idéias apresentadas.

5- O exercício de articulação de idéias no nível da frase é feito em voz alta. Alunos levantam as mãos para sugerirem formas de articular cada conjunto de idéias apresentadas. O professor explica como a articulação faz com que as idéias repetitivas sejam eliminadas. Ele aceita várias opções apresentadas pelos alunos e diz que cada um tem seu estilo próprio de escrever. São feitos todos os itens do exercício e várias opções para cada item são apresentadas. O último item é mais difícil e uma aluna alerta para o risco da ambigüidade em uma frase sugerida pelo colega.

6- O professor solicita a segunda redação: os alunos têm que ler a página 121 e das páginas 128 a 141 e escrever um texto argumentativo sobre o trabalho infantil, texto esse que também tem que ser apresentado à monitora de redação. Novamente são apresentados vários textos sobre o assunto e são apresentadas três propostas de redação. Em seguida, o autor guia o aluno a seguir as etapas do processo de produção textual, desde o planejamento até a auto-revisão e a revisão por pares. No entanto, nada disso será de fato feito em sala de aula. Aos alunos cabe ler tudo sozinhos, produzirem o texto e levarem para a monitora ler.

6.2.3.3 Considerações sobre as aulas observadas na Escola C

A escola C difere das demais pelo fato de haver uma aula específica de redação, com um professor diferente daquele de Língua Portuguesa. É utilizado também um livro didático só de produção textual. Nas duas aulas observadas, foi trabalhado um capítulo inteiro do livro, desde a apresentação e análise de um texto do gênero selecionado, passando por um trabalho mais mecânico de articulação entre frases, até chegar ao trabalho de produção textual em si, com uma proposta interativista.

Um dos pontos positivos das aulas foi o interesse e envolvimento dos alunos. Comparando-se a participação e a disciplina dos alunos da escola C com o envolvimento dos alunos nas demais escolas, percebeu-se uma grande diferença, talvez devido ao número mais

reduzido de alunos por turma. Outro ponto positivo e em consonância com os pressupostos apresentados no capítulo sobre o ensino de produção textual é o fato de os alunos lerem um texto do tipo argumentativo e o analisarem. Não se pode pressupor que basta expor os alunos ao gênero discursivo proposto. É necessário que os elementos essenciais do texto, os quais posteriormente guiarão a produção textual, sejam salientados para o aluno.

No caso do livro adotado, o aluno é levado a identificar o ponto de vista do autor, em que ele baseia seus argumentos, se determinados argumentos constituem verdade ou opinião, entre outros aspectos. A atenção do aluno também é chamada para a estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão. Ademais, o capítulo aborda a questão da coesão e oferece exercícios mais mecânicos, porém necessários, para a prática de articulação de idéias. Trata-se de um ensino explícito de produção textual, que não parte do pressuposto de que basta oferecer o insumo –vários textos – para que o aluno seja capaz de produzir um texto de qualidade. Ao aluno é apresentado um modelo que é lido e analisado e posteriormente são apresentados vários trechos de textos distintos para que ele encontre subsídios para sustentar suas idéias. No entanto, o modelo não é proposto como uma camisa de força.

Observou-se que, embora tenha havido vários momentos de interação professor - alunos ou aluno(a) - professor, o trabalho desenvolvido em sala de aula não estimulou a interação entre os alunos. Pelo contrário, as partes do livro que pressupunham maior interação entre os alunos, tais como um debate sobre a redução de maioria ou um roteiro para a revisão por pares, foram suprimidas pelo professor por falta de tempo. O tempo de aula foi gasto com a leitura do texto-modelo em voz alta e os exercícios subsequentes, que poderiam ser feitos em casa para que houvesse momentos em sala para trabalhar mais com a pré-escrita do texto a ser desenvolvido pelos alunos. Entende-se como pré-escrita não somente a provisão de insumos como também atividades que auxiliem o escritor a buscar idéias e organizá-las. No caso do capítulo em questão, essa oportunidade seria fornecida pelo debate que não foi realizado.

Outra questão que merece destaque é o fato de que não é o professor quem lê os textos dos alunos – é a monitora de redação. Os monitores de redação da Escola C trabalham no turno da tarde e são responsáveis por ler o texto de cada aluno e dar-lhe feedback sobre sua produção textual. Esses profissionais podem ser estudantes de Letras ou professores recém-formados. Por exemplo, a monitora do nono ano é recém-formada em Letras-Português e esse é o seu primeiro emprego.

Os alunos têm que agendar um horário com a monitora, que lhes dá um atendimento individual, lendo e comentando o texto tanto em nível de coerência e coesão quanto em nível

de uso correto do estilo monitorado. Se por um lado o aluno tem um atendimento individualizado e tem a oportunidade de interagir com o leitor de seu texto, explicando o que não ficou claro e tirando dúvidas, por outro não há um envolvimento total do professor no processo de produção textual. Ele apenas verifica se todos os textos foram escritos e se pelo menos um texto foi levado à monitoria a cada etapa. Como o aluno J explicou em sua entrevista, em cada etapa do ano, ele só fez com cuidado o texto que levou para a monitoria. Os outros foram feitos com descaso, apenas para obter o visto do professor. Ao professor cabe apenas avaliar o texto escrito na prova de redação.

Por outro lado, conforme afirma a monitora, quando o aluno é motivado, é possível fazer um trabalho bastante individualizado:

Monitora - É, e tem alunos que... em média são quatro redações por etapa e uma etapa compreende mais ou menos um mês. Então, assim, tem alunos que vêm aqui e entregam as quatro redações. Então se tem algum deles que alguma das redações não tá legal, a gente vai e pede pra refazer, eles retornam aqui, então a gente acompanha mesmo assim o desenvolvimento deles, se eles tão melhorando, no caso da oitava série o trabalho é ainda mais completo, por conta do professor ser um ótimo professor, e eles só podem entregar a redação no bloco, e o bloco é do ano inteiro, e a gente tem a possibilidade de analisar o desenvolvimento dele durante todo o ano. Na redação a gente pode ver, “olha deixa eu ver como eu corriji o texto passado”. Pode acompanhar o desenvolvimento deles, então a leitura é um processo assim que a gente vai acompanhando, a escrita é um processo que a gente vai acompanhando. A gente pode ir observando se ele não repete o mesmo texto, né. Ele é muito competente, assim, os alunos às vezes reclamam, “mas é muito difícil a maneira como ele avalia”, mas os alunos de sétima e oitava série têm um compromisso maior que os de primeiro, pode ver a quantidade de alunos que eu atendi nesse tempo que você tava aqui e a quantidade que ela atendeu. Então, o comprometimento...

Percebe-se no trecho acima a admiração que a monitora tem pelo trabalho do professor.

6.2.4. Escola D - Um dado novo na pesquisa

O estudo nas escolas regulares foi concentrado nas Escolas A, B e C, devido aos motivos anteriormente expostos. No entanto, no decorrer da pesquisa de observação participante, a aluna LG, que frequenta o nono ano em uma escola que não estava no rol das selecionadas para o estudo, nos chamou a atenção. Além de sua motivação para a escrita e participação excepcional nas atividades de revisão por pares, LG também se destacou pela

qualidade do caderno de redação elaborado em sua escola – doravante denominada de Escola D. Destacou-se também por ter sido praticamente a única aluna a afirmar que sua escola havia trabalhado com a reescrita, ainda que mais no oitavo ano e menos no nono ano.

Portanto, julgamos imperativo entrevistar a professora de LG no intuito de investigar se havia algo diferente ou especial no ensino de produção textual no nono ano da Escola D.

Em primeiro lugar, diferentemente dos professores das outras três escolas, a professora da Escola D considera que seu curso de Letras contribuiu muito para seu trabalho com produção textual:

SC – Me formei na Católica em 94, mas já atuava antes como professora. A minha prática com redação já tem 10 anos, eu sou professora há 16, né? E com redação especificamente tem 10 anos e assim, claro que a influência de professor é inevitável na vida da gente. Tive uma influência no Ensino Médio de uma professora chamada Julieta e no Curso de Letras especificamente tive professoras maravilhosas (...). Então, assim, acho que eu já tinha uma afinidade com a língua quando escolhi o curso e acho que acabei pendendo pra esse lado (...)

P – E do seu Curso de Letras você teve disciplinas de... em geral os nomes variam, mas de Oficina de Texto ou alguma coisa parecida?

SC – Tive, tive Oficina de Texto. Com a (nome da professora) uma pessoa importantíssima na minha formação, ela foi minha professora de gramática todo o curso, os quatro anos que eu fiz e a (nome da professora), especificamente.

P – Aham, e como eram as suas aulas de Oficina de Texto?

SC – Eram aulas divertidas, assim, eram aulas engraçadas. Sempre com textos motivadores e discussões. Acho que isso eu acabei trazendo também pra minha sala de aula, acabei trazendo. Sempre uma aula muito interativa, a professora trabalhava muito com reescritura de texto, a gente fazia muito isso. Às vezes até aborrecia porque a gente refazia 3, 4, 5 vezes um texto que você já tava desistindo do texto.

P – Ah, tá. Então você trabalhou com reescritura na faculdade?

SC – Trabalhei.

Como a Escola C, a Escola D tem uma disciplina específica chamada Redação, independente da disciplina Língua Portuguesa e com outro professor. Porém, a Escola D apresenta uma inovação: a turma é dividida em duas e, a cada semana, uma parte da turma tem uma segunda aula de redação:

P – Então aqui vocês têm um professor de Língua Portuguesa e um professor de Redação. Como em uma das outras escolas que eu...

SC – É o que eu achei muito bom na escola é que a gente tem uma aula com a turma toda na semana e uma aula com a metade da turma. A gente divide em dois grupos, grupo A e grupo B. Então tem um dia na semana que eu fico só com um grupo, então o trabalho é mais próximo, ele é mais direcionado, você atende melhor os alunos. Eu to achando uma coisa muito produtiva, porque eu nunca havia trabalhado em uma escola que tivesse Redação na oitava série separadamente e ainda tivesse a oportunidade de trabalhar com esses grupos divididos. Então, assim,

o trabalho é muito mais efetivo, eu vejo. As salas não são tão cheias. A gente tem assim, 40, 42 alunos então quando divide a turma fica a metade.

P – E o que que os outros alunos fazem?

SC – Vão pro Laboratório de Ciências.

P – Ah, então por semana, vamos tirar uma média, eles têm uma aula e meia.

SC – Uma aula e meia, exatamente.

P – Três aulas a cada duas semanas.

SC – Exatamente. É uma coisa que eu acho que favorece o trabalho. É mais efetivo, eu vejo assim.

Os gêneros e tipos textuais também formam a espinha dorsal do ensino de produção textual na Escola D:

P – E como é que vocês exploram o gênero? Apresentam um texto sobre aquele gênero? As características? Dá uma aula formal sobre, quando eu falo formal é expositiva...

SC – Aham, primeiro eu separo material, primeiro eu peço pra eles, na verdade solicito deles. Por exemplo, quando fui trabalhar texto de opinião, eu solicitei que eles procurassem jornal, aí eu dou fonte, textos pra eles procurarem, nome de jornais, enfim, pela Internet. Abrindo sempre pra que eles procurem, pra que eles procurassem texto de opinião. A solicitação inicial foi essa, aí a partir do texto que eles trouxeram eles iriam identificar qual o ponto de vista que tava ali, o que estava sendo abordado. Aí depois desse trabalho, aí sim partir pra aula expositiva. Eu faria um material, e a partir do material eles identificariam aquelas características que eu levantei no material no texto que eles trouxeram.

P – É, eu vi aqui esse material.

SC – É a gente fez. E aí esse paralelo. Com o material em mão, a parte mais teórica, aula expositiva na maioria das vezes. E aí eles identificando isso, e depois algumas discussões. Eu propus alguns temas, procurando, claro, temas que despertassem interesse neles.

De acordo com a professora, o planejamento para a escrita é trabalhado em sala de aula:

P – E eles produzem em sala?

SC – Geralmente, assim, eles começam na sala, mas como é só uma aula, como eu te falei, de 50 minutos. Então geralmente a gente faz um esquema, eles começam a rascunhar e levam pra terminar em casa.

P – Então eles fazem um esquema na sala?

SC – Fazem um esquema na sala.

P – E como é que você trabalha com esse esquema?

SC – Ah, na maioria das vezes a gente esquematiza a introdução, bombardeando de perguntas sempre, aí faz um levantamento das idéias, vai perguntando porquê.

P – Eu vi aqui no da maioridade penal, que a LG fez uma pesquisa de país. Como é que é? Isso foi trabalhado em sala?

SC – Foi trabalhado em sala, fui eu que dei, na verdade fui eu que levei.

P – Ah, tá.

SC – Como é essa questão em outros países, aí eles ficaram até chocados, né? Sete

anos e já vai pra prisão, em alguns países e tal. Levei pra gente poder ampliar um pouco essa visão.

P – E aí eles fazem o esquema?

SC – Exato, aí fazemos o esquema em sala e vou monitorando assim que que eles estão prevendo em falar sobre o tema, como é que eles vão organizar o texto.

P – E eles fazem individualmente esse esquema?

SC – É, na maioria das vezes é individual. E aí a partir do esquema já vai estruturando. 1º parágrafo, 2º, introdução, desenvolvimento, aquela estrutura básica que já tem muito bem clara. Eles vão montando, aí quando dá tempo a gente já inicia mesmo na sala e leva pra terminar em casa, freqüentemente não dá tempo.

P – E depois disso? Eles fazem no caderno?

SC – É, eles fazem no caderno. Aí trazem pra mim, dou uma olhada, faço às vezes alguma anotação ali no caderno mesmo pra ele reestruturar alguma idéia que está, sei lá, perdida ou descabida e devolvo pra ele, aí ele reestrutura. Aí num outro momento... como a gente trabalha com um caderno, esse caderno geralmente é recolhido e eu olho e devolvo pra eles.

É importante ressaltar que, de acordo com a professora, o espaço e tempo da sala de aula é ocupado prioritariamente com o planejamento para a escrita, ficando a escritura em si como uma tarefa de casa.

Com relação à leitura de todos os textos produzidos pelos alunos, a professora afirmou:

P – E aí você lê todos os textos escritos?

SC – Leio.

P – Dá pra ler com o tanto de alunos que você tem?

SC – Assim, os cadernos são vistados, eu dou o visto. Alguns, dependendo do trabalho que foi feito em sala, eu leio na íntegra.

P – Sei. Você escolhe uns.

SC – Exatamente, escolho uns pra poder dar uma olhada mais minuciosa na verdade.

A reescrita sistemática dos textos ainda é um projeto que a professora não conseguiu implementar na escola:

P – E vocês conseguem trabalhar com a reescrita aqui sistematicamente?

SC – Não, ainda não consegui implantar isso.

P – E quais são as dificuldades que vocês encontram?

SC – Assim, não quero dizer que a dificuldade é só deles, mas às vezes é preguiça, a preguiça, o rascunho, por exemplo, durante as provas, é uma dificuldade pra que eles façam rascunho. Tenho trabalhado tentando mostrar importância de se fazer um rascunho, de você ler o seu texto, reestruturar, eliminar e acrescentar informações. Então, assim, durante a prova o rascunho é obrigatório. Então eles fazem o rascunho. Inclusive isso é devolvido tudo.

P – O rascunho e a prova.

SC – É. Isso tudo é recolhido, né. Mas a preguiça de reestruturar o texto, porque às vezes como eles fazem no caderno eles fazem a lápis. Então você pede “reestrutura tal parágrafo”, então ele não deixa aquele parágrafo como está, ele vai ali mesmo

apaga e escreve de novo, aí eu falo pra eles que eles não vão ter um parâmetro de comparação. Se foi melhorado, se foi mudado. Então ainda não consegui implementar essa prática efetiva de, de...

P – Você acha importante?

SC – Demais.

P – Contribuiu na sua formação que você falou né.

SC – Muito.

Na Escola D, há também a prova de redação, que vale 40% da nota de redação. Assim sendo, ainda que haja prova, ela não é considerada o procedimento mais importante.

6.3 RETOMANDO AS ASSERÇÕES

A triangulação dos dados apresentados acima – entrevistas com alunos, entrevistas com professores e coordenadores de área e observações de aula – nos permitiu confirmar as seguintes asserções:

⇒ A produção textual na escola regular parece focar mais o produto do que o processo.

A razão pela qual a produção textual nas escolas dá mais destaque ao produto do que ao processo está no fato de que:

⇒ As diferentes etapas do processo da escrita, tais como a pré-escrita, a reescrita, a revisão por pares e o feedback são pouco utilizadas na escola regular.

Essas etapas não são enfatizadas porque, embora haja exceções:

⇒ A escola regular em geral valoriza mais as provas de redação. Embora os alunos produzam textos em sala ou em casa para praticar a escrita, grande parte de sua nota de redação advém do resultado da prova de redação, já no nono ano, visando à preparação para o PAS (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília), que se dá a partir do primeiro ano do Ensino Médio.

Para mostrar que o foco do ensino está no produto, consideramos as seguintes fases gerais

que compõem o processo de produção textual, segundo as etapas enumeradas na segunda asserção acima: 1) planejamento para a escrita; 2) elaboração e revisão de rascunhos, a partir do feedback do professor e/ou dos colegas; 3) avaliação. Consideramos também quem são os interlocutores do aluno.

1) Planejamento para a escrita

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o processo de produção de textos orais e escritos é complexo e precisa ser trabalhado com os alunos. Os autores dividem o processo de pré-escrita em níveis de funcionamento que se dão simultaneamente na mente do escritor: representação da situação de comunicação, em que o aluno-escritor é levado a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade, de sua posição como locutor e do gênero visado; elaboração dos conteúdos, em que são ensinadas ao aluno técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; e planejamento do texto, em que o aluno faz um plano estrutural de seu texto, de acordo com a sua finalidade.

No entanto, em nenhuma seqüência pedagógica observada nas três escolas foi reservado um momento para os alunos refletirem especificamente sobre o tema que iriam desenvolver e para se engajarem em algum tipo de atividade que envolvesse o planejamento de idéias, mesmo quando esse tipo de atividade fazia parte do programa do livro-texto utilizado, como ocorreu na Escola C²³. A ênfase da pré-escrita foi na leitura e análise de textos do mesmo gênero e tipo textual e estudo das características principais daquele gênero ou tipo textual. Partiu-se dessa etapa diretamente para a tarefa de produção textual.

Na Escola A, essa produção textual foi feita em sala, em duplas, e os alunos escolheram o tema do editorial que iriam elaborar. Na Escola B o tema foi desenvolvido também em sala. Na Escola C, o trabalho de produção textual foi feito em casa. A tarefa de planejar o que escrever ficou a cargo do aluno e não foram fornecidos andaimes para tal.

Alguns depoimentos de alunos confirmam essa observação:

(J) Não trabalho com planejamento de idéias na sala de aula. Ela dá um exemplo e a gente segue.

(JO) Na escola eles só dão o tema e a gente escreve.

²³ O livro apresenta um painel de textos retirados da Folha de São Paulo, da Veja e da Internet acerca da redução da maioridade penal e os alunos são instruídos a participar de um debate com a classe sobre o assunto para, posteriormente, produzirem um texto argumentativo.

(ME) *A gente tem aula de redação, exercício, tal. Ai depois da aula, no final da aula, eles dão a redação e a gente tem que fazer pra até a próxima aula.*

(Pesquisadora) *Me conta o que você acha que tem de parecido e de diferente entre o ensino de redação na (escola de inglês) e no (Escola C), na oitava série. O que é bom? Que é bom na (escola de inglês)?*

(M) *Os assuntos e tipo, é, os assuntos, o que a professora pede pra gente, as perguntas que ela fala pra gente responder. No meu colégio não tem isso. A professora dá um assunto pra você fazer.*

(LD) *Eu sempre faço a divisão do que eu vou falar em cada parágrafo, como eu aprendi aqui na (escola de inglês). Me ajuda na escola.*

Somente a professora da Escola D afirmou realizar esse trabalho em sala de aula.

O que diferencia escritores competentes dos não ou pouco competentes é exatamente o repertório de estratégias que os escritores competentes usam com flexibilidade ao planejar, compor e revisar seus textos (BOSCOLO, 2008). Portanto, o ensino de tais estratégias torna-se primordial.

2) Elaboração e revisão de rascunhos

As observações e entrevistas realizadas nas escolas A e B indicaram que os alunos produzem seus textos geralmente em sala de aula, ou aí começam a produção e terminam em casa se o tempo em sala não tiver sido suficiente para a realização da tarefa. Esse procedimento tem a vantagem de garantir que todos façam a tarefa e de minimizar as chances de plágio. Por outro lado, a sala de aula impõe condições de produção textual diferentes daquelas encontradas pelos alunos em uma biblioteca ou em seu local de estudos em casa.

Outro aspecto importante para nossa análise é: quando o aluno termina o que deveria ser o seu primeiro rascunho, o que é feito?

No ensino da produção textual como processo, a refacção dos textos se torna essencial:

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (...) Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão

(rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram inspirados nos trabalhos de Dolz, Noverraz e Schnewly, entre outros, que afirmam: “Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004, p. 112).

Assim sendo, há refacção nas três escolas? Em caso afirmativo, como ela se dá?

Na Escola A, a refacção não é uma etapa necessária do processo. Ela se dá quando há necessidade, conforme mostram os trechos de entrevistas com os dois alunos e a professora:

(LD) *Lá às vezes a gente tem que refazer, criar outro texto.*

(Pesquisadora): *Na sua escola você reescreve também?*

(M) *Não.*

(Pesquisadora): *Não reescreve? É só uma vez e acabou?*

(M) *É. E a gente só tem uma chance, isso também é ruim.*

(Pesquisadora) *E a parte de refacção então vocês acham que está bem?*

(Professora) *É, podia estar melhor, mas até pelo número de trabalhos que a gente tem, eu confesso que a minha não é 100% não. Poderia ser melhor. Mas pra frente. Os meninos não estavam habituados a isso, com a refacção, mas eles já se acostumaram até com a palavra.*

(Pesquisadora) *E eles têm que refazer todos os textos?*

(Professora) *Não, não têm que refazer todos os textos, também eu acho que fica cansativo demais, então quando o texto está muito ruim eu coloco para ele refazer, eu coloco um monte de comentários breves, olhe, releia o texto, refaça observando..., quando é a estrutura, quando a estrutura não está boa. Quando eu não entendi sua letra está ilegível.*

Na Escola B, não é comum a prática de refacção dos textos. Segundo a própria professora, ao ser indagada sobre as etapas do processo de produção textual que conseguia incluir em suas aulas e as que não conseguia realizar,

a letra “d” (elaboração de rascunhos múltiplos) é uma etapa que não tenho condição de abordar em função do tempo. Nós, professores no Ensino Fundamental, damos aulas também de Gramática e Leitura (Interpretação); portanto são poucas as aulas para a produção de “rascunhos múltiplos”, embora, como você mesma presenciou, o aluno tenha o seu feedback.

Conforme mencionado pela professora em sua resposta à pesquisadora, uma das aulas observadas envolveu o trabalho dos alunos de leitura dos textos uns dos outros em duplas

e a recomendação, ao final da aula, para que os alunos refizessem seus textos de acordo com o feedback do colega. No entanto, não é uma prática rotineira nas aulas de redação, de acordo com o depoimento das alunas J e ML e do coordenador de língua portuguesa da escola:

(Coordenador): *Isso nós já fizemos em anos anteriores. Nos últimos 3 anos nós abolimos isso, a não ser claro que tenha a iniciativa espontânea do aluno que queira fazer e tal, mas, não estimulamos mais a ... e antes nós estimulávamos por meio de pontos e de valorização do que ele fazia mas isso agora nós não temos como praticar, sistemática mesmo.*

(Pesquisadora): *E foi por uma questão de não dar certo pedagogicamente falando ou foi por questão logística mesmo?*

(Coordenador) *Logística, calendário.*

Na escola C, o professor dá a aula de redação e indica o tema a ser desenvolvido. Cabe ao aluno levar pelo menos um texto para o plantão de redação a cada período, conforme explica a aluna ME:

SC- *Daí a agente tem que levar pro plantão de redação, pra XXX da redação corrigir, depois que ela corrigir a gente tem que passar a limpo a redação e depois disso a gente entrega pro professor.*

P- *Você passa a limpo. Quando você passa a limpo você muda só o que ela corrigiu?*

SC- *Às vezes tem que trocar frase que tá errado. É, o que tá corrigido.*

P- *E conteúdo? Às vezes você tem que mudar? Acrescentar coisa?*

SC- *É, às vezes ela fala: olha, aqui tá sem noção, aqui num tem um final exato, daí tem que mudar.*

P- *Tem que mudar. Você sempre tem que passar a limpo, reescrever ou não?*

SC *Não.*

P- *Não, só quando ela quer. Quando ela fala tá bom, tá bom assim você não precisa passar a limpo?*

SC- *Não.*

P- *E o professor de redação lê a sua redação?*

SC- *Lê.*

P- *Quando que ele vai ler?*

SC- *Ele lê toda sexta-feira.*

P- *Ah tá. Então depois que passou pela plantonista o professor lê. E que tipo de comentário ele faz? Ele dá uma nota? Ele escreve?*

SC- *Não, porque os comentários é a moça que dá, né, é a plantonista. Ele dá a nota, lê e dá a nota. Se ele perceber que tem muito erro aí ele vê, não foi pro plantão, aí ele não dá a nota.*

P- *Então o professor lê e dá a nota. Mas ele não faz nenhum comentário?*

SC- *Não, comentário não. Ele dá a aula.*

Percebe-se que na Escola C, embora haja a possibilidade de refacção dos textos, ela só acontece no caso de textos considerados ruins. O aluno produz muito mais textos do que ele é obrigado a levar ao plantonista. Em resposta à pergunta “Como você avalia o ensino de

produção textual na sua escola esse ano?”, o aluno JO respondeu:

JO- Foi mediano, pois há muitas redações a fazer e muitas ficam sem correção, então muitos acabam fazendo más redações, mas a redação que é corrigida no plantão ajuda muito, pelo aprendizado.

Esse depoimento do JO confirma as considerações do professor:

(Professor) Temos um atendimento individual, o texto é corrigido e é comentado com o aluno. No sistema tradicional, o professor corrige em casa, devolve para o aluno e comenta. Normalmente o aluno joga fora, dobra, guarda no caderno e o aluno sequer olha o comentário do professor. E aqui não. O professor (na verdade, o monitor) comenta com o aluno e mostra no próprio texto as falhas que ele está cometendo. Ao aluno é indicada a opção de passar o texto a limpo, corrigindo, é a melhor maneira de melhorar, né. Ele tem para ganhar a nota máxima na produção de texto, que levar um texto. Mas eles são orientados, eles são formados na consciência para que eles passem todos os textos de preferência.

Muitas vezes o aluno vê a refacção como o “passar a limpo”, que se restringe a aspectos estéticos do texto, conforme indica o depoimento de ME:

P – E você acha que ajuda? Como é que o monitor trabalha com você? Você gosta?

SC – Ah, não sei se ajuda ou não, nunca parei pra pensar assim. Mas eu acho que ele falou: “ó, só errou isso aqui”. Aí eu sempre quando eu vou fazer minha outra redação eu olho na de trás, pra vê se eu errei, entendeu? Aí eu vejo “ah, isso aqui eu errei também, vou consertar”. Tipo linha, a margem, assim. Eu ultrapasso de tanto que eu escrevo. Às vezes eles pedem pra fazer 25 linhas, eu faço 40. Muitas daí eu passo às vezes da margem e tal, aí ela fala “olha, tem que corrigir a margem”. Daí eu volto na redação anterior, que eu errei, e coloco a margem.

A professora da Escola D confessou que a refacção é um trabalho que ela gostaria de implementar em sua prática mas ainda não teve sucesso.

Conforme a orientação de Garcez (2004), a revisão do texto e a conseqüente refacção de alguns trechos constituem uma etapa percorrida por todo escritor. Um escritor de um livro ou um repórter jamais pensaria em entregar seu manuscrito ou sua reportagem escritos de uma só tacada e não revisados para verificar aspectos de nível macro, tais como coerência e coesão, e aspectos de nível micro, tais como uso do estilo monitorado, pontuação, e ortografia. Portanto, ainda que estimular os alunos a reescreverem os textos ruins já seja um passo positivo, o estímulo à revisão deveria acontecer independentemente de o texto estar suficientemente bom ou não, pois todo texto, por melhor que esteja, pode ser aprimorado. É exatamente esse aprimoramento orientado pelo professor que leva o aluno a um salto

qualitativo em sua aprendizagem. Em outras palavras, cria-se a zona de desenvolvimento proximal, que permite ao aluno realizar, com a ajuda do professor e/ou dos colegas, as melhorias no seu texto que ele não conseguiria realizar sozinho.

Mesmo que não tenha havido revisão e refacção dos textos, torna-se importante saber quem foi o interlocutor do aluno. Levando-se em consideração somente as aulas observadas, podemos afirmar que:

- Na Escola A, o interlocutor foi o colega que escreveu o texto junto com o aluno e a professora, que levou os textos para casa para avaliá-los.

- Na Escola B, houve uma preocupação da professora em ampliar o universo de leitores; o interlocutor do aluno foi o colega que leu seu texto e ofereceu feedback sobre a estrutura do mesmo. A professora tornou-se interlocutora daqueles alunos que se voluntariaram para ler seus textos, seguidos dos comentários dos colegas, aos quais a professora acrescentou suas impressões. Nos textos dos outros alunos foi dado somente um visto.

- Na Escola C, a interlocutora do aluno foi a monitora, no caso dos textos que ele escolheu levar para análise. Com relação aos outros textos produzidos, não houve interlocutor; ninguém leu o texto que o aluno produziu, e ele só o fez porque é necessário que todos os textos sejam apresentados para a computação de pontos na disciplina de redação. Analisando o caderno de redação do aluno JO, observa-se que dos 16 textos produzidos de fevereiro a setembro, apenas três haviam sido levados à monitoria. Os outros 13 apresentam somente o visto do professor. Ciente desse dado desfavorável, o professor afirmou que a escola pretendia mudar esse sistema no ano seguinte para que todos os textos tivessem que ser apresentados à monitoria.

As conclusões apresentadas acima acerca do interlocutor referem-se apenas às seqüências pedagógicas específicas observadas. No entanto, resta ainda saber se essas seqüências representam o cotidiano ou se foram exceções. A análise do caderno de redação de um aluno de cada escola revela que os textos não são todos lidos, corrigidos e comentados pelos professores.

Não há, conforme Geraldini (2003) propõe, comentários em que o professor concorda, discorda, acrescenta, questiona, ou pergunta qualquer coisa ao aluno. Na grande maioria dos textos, só há um visto do professor. Se o professor não teve condições de fazê-lo por escrito, no texto de cada aluno, dificilmente o fez oralmente, em sala de aula, devido ao tempo curto das aulas e o número de alunos por turma.

Embora na Escola A a professora recolha e leia todos os textos dos alunos, conforme

afirmado por ela e pelos dois alunos, ela não faz comentário algum nos textos. Quando há algum comentário por sua parte, são números nas margens representando a área do erro cometido, conforme uma relação no final de cada folha de redação.

Os textos da aluna da Escola B também não apresentam qualquer comentário da professora, somente vistos. Conforme ela afirma:

(J) ... *quem levanta a mão na aula lê o seu texto e aí a professora comenta.*

No entanto, no primeiro semestre, a escola desenvolveu um projeto proposto pelo portal educacional que complementa o trabalho pedagógico: por estarem trabalhando com o gênero crônicas, os alunos escreveram crônicas com Luiz Fernando Veríssimo. Ora era apresentado o começo de uma crônica para os alunos completarem, ora era apresentado o final, para o qual os alunos tinham que criar um começo. A publicação dessas crônicas iniciadas ou terminadas pelos alunos também é uma forma de ampliar o universo de leitores e interlocutores do aluno-escritor.

Na Escola C, a aluna ME afirmou que o professor lê os textos toda sexta-feira. Na verdade, ele não lê todos os textos em sua íntegra, pois seria impossível fazê-lo em uma aula de 50 minutos. Ele passa os olhos e dá visto, conforme revelado no caderno de JO, já mencionado acima.

No caderno de LG, ao final da seção referente ao primeiro bimestre, a professora escreveu: “Parabéns pela organização e zelo com seu caderno. Você escreve bem, sabe expressar-se com clareza. Continue produzindo”. Comparando-se com a falta de comentários de professores nos outros cadernos analisados, o comentário da professora da Escola D já é um avanço, pois ela se refere aos pontos fortes da produção textual da aluna. Ainda assim, são comentários muito genéricos e sobre a produção e o caderno como um todo, e não sobre os textos específicos e as idéias neles apresentadas.

3) Avaliação

Nas escolas B e C, o maior peso da nota de produção textual está na prova de redação. Os textos produzidos ao longo de cada bimestre ou período são oportunidades de praticar para a prova, segundo confirma o professor da Escola C:

Porque na prova eles têm uma produção de texto que vale uma nota alta. Se ele não passa no plantão, não vai ver as falhas que ele está cometendo. A indicação é que eles façam a primeira redação e levem ao plantão. A produção de texto número dois, ele vai tentar corrigir as falhas da número um. A redação número três, tentar corrigir as falhas da número dois e por aí vai. Um processo de crescimento gradativo, que a meu ver é o melhor. O aluno é formado na consciência para que

ele perceba que essa é a intenção da escola.

Os alunos que fazem todos esses textos ganham pontos que são somados à nota da prova. Os pontos são dados apenas de acordo com o número de textos produzidos e não há uma avaliação formal da qualidade dos mesmos. Os alunos sabem muito bem que “*o que vale mesmo é a prova*” (segundo JO, ME, J, e ML).

Embora haja prova de redação na Escola D, ela representa menos da metade da nota final, 40%. O restante da nota é composto de textos produzidos ao longo do bimestre e da avaliação do caderno de redação.

Na escola A, não há prova de redação e a avaliação do aluno se dá por meio de um relatório de desempenho. Um dos itens da avaliação de Língua Portuguesa é o de produção textual e o aluno é avaliado de acordo com o grau de alcance do objetivo proposto. São os textos produzidos ao longo do trimestre que informam se o objetivo foi atingido plenamente, mais que satisfatoriamente, satisfatoriamente, parcialmente ou se não foi atingido.

Conforme nos mostra Britto (1997), é nas provas de redação que a linguagem mais deixa de cumprir sua função real, qual seja, a sua funcionalidade, o seu papel privilegiado como meio de interlocução, representando, então, uma situação mais artificial ainda. Bazerman (2006, p. 15) também comenta essa ênfase exagerada na avaliação: “Escrever para a avaliação, infelizmente, pode se tornar o foco dominante da escrita escolar, uma vez que a lógica da escola se baseia na realização de tarefas e no avanço para tarefas cada vez mais complexas”.

Uma abordagem de ensino de produção textual com ênfase no gênero deveria também incluir procedimentos avaliativos condizentes com as características específicas desse gênero. Os critérios de avaliação deveriam variar de gênero para gênero. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os elementos trabalhados em sala de aula devem servir como critérios de avaliação. Contudo, percebemos que, nas escolas pesquisadas, são utilizados os mesmos critérios de referência para a avaliação de todos os textos produzidos pelo aluno ao longo do ano.

Comparando alguns elementos do discurso dos professores e coordenadores entrevistados e as lacunas no processo de ensino-aprendizagem identificadas acima, percebemos uma certa congruência com a afirmação de Benites (2006, p. 32) acerca da subjetividade contraditória e heterogênea dos professores de língua portuguesa que participaram de sua pesquisa:

Por um lado, apresentam-se como indivíduos unos e coerentes, com concepções teóricas seguras e bem fundamentadas. Por outro lado, abrem mão de seu papel de sujeitos reflexivos em relação a seu objeto de estudo e de trabalho, delegando ao autor do livro didático e à comunidade externa à área autoridade para validar o que e como ensinar nas aulas de língua portuguesa.

Já com relação aos alunos, não resta dúvida de que a asserção que diz respeito à motivação se faz presente também nas escolas regulares:

⇒ Motivar os alunos para a escrita é uma dificuldade encontrada nos dois contextos – o do curso de inglês e o da escola regular.

A pesquisa do processo de ensino-aprendizagem de produção textual nas três escolas também nos permitiu elaborar duas asserções que não faziam parte das asserções propostas antes da pesquisa de campo:

⇒ O ensino de produção textual na escola regular é voltado para análise e produção de vários gêneros e tipos textuais, abordando explicitamente técnicas de produção textual.

⇒ A intertextualidade está presente nas tarefas de produção textual.

Na escola A, a professora conduziu uma seqüência pedagógica sobre o gênero editorial, relacionando-o a um gênero semelhante já estudado – o ensaio. Os alunos levaram para a aula editoriais retirados de revistas e jornais e alguns os leram em voz alta. Em seguida, a professora fez perguntas sobre o texto. Com isso, pôde-se explorar a finalidade e a especificidade do gênero, bem como os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor eleito. A professora procurou eliciar dos alunos as características do gênero e depois escreveu um resumo das mesmas no quadro.

Na escola B, o foco não foi em um gênero específico e sim em um tipo textual – o texto dissertativo. Nas aulas anteriores às duas aulas observadas, os alunos haviam trabalhado com vários exercícios de acordo com a seguinte seqüência: explicação teórica do que é uma dissertação, prática de desenvolvimento de frases nucleares, o parágrafo dissertativo, análise de estruturas de parágrafos dissertativos para identificação de falhas na estrutura e produção

de parágrafos dissertativos. Foi também apresentado um texto argumentativo retirado de uma revista. Finalidade, lugares preferenciais de circulação e interlocutores podem ter sido trabalhados paralelamente nas aulas anteriores àquelas observadas, mas não foram enfatizados explicitamente nos exercícios desenvolvidos.

Foi observada também uma aula em que os alunos foram estimulados a refletir sobre a seca e a fome no mundo por meio de uma apresentação multimídia realizada no auditório, com trechos de músicas, poemas e imagens. O objetivo era relacionar o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com a realidade mundial contemporânea. Após esse insumo, os alunos produziram um texto escrito a partir da leitura de trechos de três textos distintos e de reflexão sobre os mesmos, mas a eles foi fornecido apenas o tema do texto e não sua finalidade.

Na escola C, o enfoque do capítulo do livro de redação trabalhado foi explicitamente o gênero dissertação escolar, o gênero mais comum em exames de seleção. O autor do livro expõe que, em uma dissertação, o que se espera é que se produza um texto argumentativo. Em seguida, os alunos leram e analisaram um texto argumentativo retirado de uma revista, para depois realizarem a tarefa de produção textual proposta. Finalidade, lugares preferenciais de circulação e interlocutores não foram abordados de forma explícita na aula observada ou no livro-texto, mas são indiretamente incluídos no livro-texto, que apresenta editoriais de vários jornais e revistas.

Nas três escolas, em menor ou maior grau, houve um ensino explícito de produção textual, no sentido de que os alunos aprenderam a teoria sobre cada gênero e suas características, havendo uma alusão ao uso social daquele gênero mais explicitamente na Escola A e implicitamente nas escolas B e C.

Na escola B, foi observada uma maior ênfase na teoria sobre o texto dissertativo. Essa observação é reforçada pelo depoimento de uma aluna dessa escola²⁴:

SC- Eles ensinam muito a estrutura do texto, tipo, essa parte de estrutura, de parágrafo, de centralização de título, eles pegam bastante. Agora quanto ao conteúdo do texto, assim, a gente que pesquisa, não é dado por eles, entende? E... é mais ou menos isso mesmo, e a gente não faz tanta redação. Assim, primeiro a gente aprende bastante a estrutura pra depois a gente começar a tentar fazer o texto.

Já na escola A observou-se uma abordagem mais holística, com análises mais gerais dos diversos textos levados para a aula pelos alunos, sem um enfoque mais esmiuçado do

²⁴ A aluna T já está no primeiro ano do Ensino Médio. No entanto, ela também tinha feito a oitava série na Escola B e estava se referindo ao ensino de produção textual tanto no nono ano quanto no Ensino Médio.

gênero. Segundo o depoimento de uma aluna dessa escola:

SC- *Eles não param direito para explicar, só na primeira aula, só o básico. Poderia aprofundar mais.*

A coordenadora de área argumenta que a orientação é que não sejam dadas “receitas de bolo” para o aluno, que se diga a ele o que ele tem que escrever em cada parágrafo, já que ele tem que se tornar o sujeito-autor de seu texto, não um reproduzidor. De fato, a ênfase do ensino contemporâneo não pode ser na reprodução, mas será que ao se rejeitar a reprodução, rejeitam-se também atividades mais diretivas, mais guiadas, do tipo “de baixo para cima” (*bottom-up*), que também são importantes no desenvolvimento da competência textual?

De qualquer forma, podemos concluir que há uma grande ênfase no ensino de gêneros textuais e uma preocupação constante em propor tarefas de produção textual que abordem a intertextualidade, conforme mostrado no comando de produção textual apresentado pela professora da Escola B.

A entrevista realizada na Escola D e apresentada na seção 6.3.4 também mostra a ênfase no gênero textual.

Uma das asserções não foi confirmada pela triangulação dos dados:

⇒ A prática de produção textual na escola regular dá mais ênfase ao uso da gramática do que à coerência e a coesão do texto.

As descrições das aulas e as entrevistas com os professores e coordenadores demonstram uma preocupação com o ensino de coerência e coesão textual. Talvez o ensino de Língua Portuguesa em geral dê mais ênfase à gramática, pois com exceção dos professores das escolas C e D, que são professores exclusivamente de redação, os outros professores e coordenadores afirmaram ser comum o professor abrir mão da aula de redação para concluir um trabalho com a gramática. No entanto, quando trabalham com a produção textual, a ênfase maior não é na gramática.

6.4. ESTRATÉGIAS EFICAZES UTILIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Nas quatro escolas, tanto os dirigentes quanto os coordenadores de área e os professores demonstram orgulho do trabalho que realizam. Entendem que há limitações e pressupostos difíceis de serem incorporados no contexto escolar brasileiro, mas acreditam na

qualidade do trabalho que desenvolvem e estão sempre em busca de formas de aprimorar seu trabalho. Destacamos, a seguir, algumas características observadas que tornam especial o ensino de produção textual de cada escola e que, se combinadas, poderiam constituir um processo de ensino-aprendizagem que se aproxima de um ensino que prioriza o processo sobre o produto²⁵:

- Escola A:
 - Avaliação baseada nos textos produzidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
 - Uso de textos trazidos para a sala de aula pelos alunos, em seus suportes originais, isto é, textos nas revistas ou jornais em que foram publicados.
 - Reescrita, embora ela seja praticada apenas em casos em que o texto não corresponde às expectativas da professora.
- Escola B:
 - Realização de atividades de revisão por pares, ainda que esporádicas.
 - Utilização de recursos multimídia para motivar o aluno e prepará-lo para a produção textual.
 - Foco em processos cognitivos “de baixo para cima” (*bottom-up*), tal como articulação de frases, e nas partes do texto, como a introdução, por exemplo.
- Escola C:
 - Utilização de um livro-texto específico de redação²⁶.
 - Foco também em processos cognitivos “de baixo para cima” (*bottom-up*), tais como articulação de frases.
 - Monitoria de redação, que presta uma assistência individualizada ao aluno.
 - Grande quantidade de textos produzidos ao longo do ano, proporcionando aos alunos uma prática intensiva de produção textual.
- Escola D:
 - Sistematização da aprendizagem por meio do caderno de redação, que é avaliado pela professora ao final de cada bimestre. Essa avaliação não é feita somente em sala de aula, dando o visto. De acordo com a professora e a aluna entrevistada, a professora recolhe os cadernos para fazer sua avaliação.

²⁵ Apontamos as características positivas que pudemos observar em cada escola. Isso não quer dizer, no entanto, que o processo de ensino-aprendizagem das outras escolas não as tenha também.

²⁶ Apesar de alguns professores considerarem que o livro “engessa” o ensino, consideramos importante que ele exista, mesmo que sejam trazidas outras atividades extras, pois o livro ajuda a sistematizar melhor o ensino e torna-se uma referência futura para o aluno. As fichas, por outro lado, tendem a ser perdidas ou jogadas fora.

- Aula de redação com metade da turma a cada quinzena, o que possibilita à professora trabalhar mais sistematicamente com as etapas da pré-escrita, tais como geração de idéias e planejamento.

7 A SÍNTESE DOS DOIS CONTEXTOS E A ASSERÇÃO GERAL

Apresentamos a seguir um quadro que resume – na primeira coluna – as características de um bom ensino de produção textual de acordo com a revisão bibliográfica apresentada no Capítulo 2. Nas demais colunas, mostramos se tais características foram observadas nos dois contextos educacionais nos quais nossos protagonistas – os alunos de nono ano da turma de nível intermediário da escola de inglês – trabalham com a produção textual: o contexto da escola de inglês e o contexto de suas escolas regulares (Escolas A, B, C e D).

O símbolo + mostra as características que foram observadas, o símbolo – mostra as que não foram observadas e +/- mostra que foram observadas em parte. Usamos parêntesis em um dos itens porque, ao contrário das outras escolas, esse dado não foi confirmado nas observações de aulas ou nas entrevistas com os alunos. Foi um dado parcialmente confirmado porque só foi investigado por meio da entrevista com a professora.

As linhas sombreadas mostram as características que não foram observadas no ensino de produção textual em nenhuma ou em quase nenhuma das escolas investigadas mas que se mostraram presentes no ensino de produção textual da escola de inglês, confirmando o foco no processo de produção textual dado pela escola de inglês versus o foco dado no produto geralmente dado pelas escolas, salvo algumas exceções com relação a algumas características, mas não com relação ao conjunto das mesmas.

Quadro 7.1- Resumo das características de um ensino de produção textual efetivo e o que foi observado

| | Escola A | Escola B | Escola C | Escola D | Escola de inglês |
|--|---|-----------------|---|-----------------|-------------------------|
| Exposição do aluno a uma diversidade de gêneros textuais. | + | + | + | + | - |
| Propostas de produção textual que levam em conta a intertextualidade. | + | + | + | + | +/- |
| Oportunidades de planejamento para a escrita (esquemas, debates, <i>brainstorming</i>). | - | - | - | (+) | + |
| Elaboração de rascunhos e reescrita. | +/- (Somente se o texto apresentar problemas sérios) | - | +/- (dependendo da vontade do aluno, somente um texto por etapa) | - | + |
| Revisão por pares ou pelo menos leitura dos textos por pares. | - | +/- | - | - | + |
| Professor como interlocutor do texto do aluno. | - | - | - (monitor como interlocutor do aluno) | +/- | + |
| Avaliação dos textos com descritores de desempenho específicos para cada tipo ou gênero textual. | - | - | - | - | + |

Inter-relacionando as asserções confirmadas ou produzidas a partir da pesquisa nos dois contextos, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 7.2- Inter-relação das asserções confirmadas nos dois contextos

| ESCOLA DE INGLÊS | ESCOLAS REGULARES |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • No curso de inglês há ênfase maior no processo de produção textual, pois os alunos são levados a percorrer as etapas desse processo: o planejamento para a escrita, a elaboração de rascunhos, as revisões – auto-revisão, revisão por pares e/ou revisão pelo professor – e a avaliação do produto final. • A experiência com a revisão de textos por pares na aula de língua inglesa, no curso de inglês, pode tornar os alunos mais conscientes das características de um bom texto, o que, por sua vez, pode contribuir para o aperfeiçoamento de seu próprio texto. • Por outro lado, como a revisão em pares não é uma prática adotada nas escolas regulares, os alunos são relutantes em aceitar e realizar essa atividade. • Alguns alunos utilizam as estratégias aprendidas na escola de inglês na elaboração de textos em português. Outros não. Isso depende da subjetividade individual do aluno e de seu envolvimento com a escrita, isto é, a sua cultura de letramento. | <ul style="list-style-type: none"> • A produção textual na escola regular parece focar mais o produto do que o processo. • As diferentes etapas do processo da escrita, tais como a pré-escrita, a reescrita, a revisão por pares e o feedback são pouco enfatizadas na escola regular. • A escola regular valoriza mais as provas de redação. Embora os alunos produzam textos em sala ou em casa para praticar, grande parte de sua nota de redação advém do resultado da prova de redação, já no nono ano, visando à preparação para o PAS (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília), que se dá a partir do primeiro ano do Ensino Médio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • O aluno adolescente entende a importância de praticar redação em língua inglesa, mas sente-se inseguro em fazê-lo quando o professor não lhe proporciona os andaimes necessários para a realização da tarefa. O mesmo acontece com a prática de redação em língua materna. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos para a escrita é uma dificuldade encontrada nos dois contextos – o do curso de inglês e o da escola regular. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As propostas de produção textual da escola de inglês precisam abordar uma gama maior de gêneros textuais e apresentar mais de um texto para estimular os alunos a desenvolverem o princípio da intertextualidade. | <ul style="list-style-type: none"> • O ensino de produção textual na escola regular é voltado para análise e produção de vários gêneros e tipos textuais, abordando explicitamente técnicas de produção textual. • A intertextualidade está presente nas tarefas de produção textual. |
| <ul style="list-style-type: none"> • O vocabulário é um dos aspectos em que os alunos apresentam mais dificuldades e insegurança na produção textual em língua inglesa. As propostas de produção textual precisam fornecer mais andaimes no tocante a vocabulário | |

As informações apresentadas nos dois quadros acima nos levam a confirmar nossa asserção geral:

O processo de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno.

O processo de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno porque, no contexto em que esse processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvido e acompanhado, ao enfatizar mais o processo do que o produto, ele preenche as lacunas deixadas pelas escolas regulares, pelas razões expostas nas sub-asserções confirmadas e pela limitações contextuais e culturais que se impõem, com destaque para as seguintes:

- O número de alunos em sala de aula nas escolas regulares e o número de turmas que cada professor tem impossibilitam um trabalho mais individualizado que lhe permita tornar-se um real interlocutor do aluno. Na maior parte dos casos, o professor infelizmente tem que limitar-se a checar (dar o visto) os cadernos dos alunos e avaliar suas produções em provas ou textos produzidos para nota.
- A subjetividade social das escolas configura-se atribuindo ênfase maior a provas e notas, isto é, nos produtos de aprendizagem dos alunos, do que ao processo de aprendizagem. Com isso, muitos alunos desprezam tentativas da escola de valorizar o processo, como demonstraram algumas das nossas entrevistas com professores.
- Nas escolas, por limitações de tempo e devido ao número de alunos por sala, há pouco espaço para a reflexão dos alunos sobre seu processo e produtos de aprendizagem e os de seus colegas. Por isso, a revisão em pares torna-se um procedimento totalmente alienígena para os alunos, dissonante de sua cultura escolar.
- Conforme sinalizado também em nossas entrevistas, os pais dos alunos demonstram querer preservar práticas mais tradicionais de ensino e tendem a desconfiar de tentativas mais inovadoras, tais como a minimização do ensino de nomenclatura gramatical para que se possa ler e escrever mais.

Por outro lado, a escola de inglês está livre de algumas barreiras descritas acima:

- Há um número reduzido de alunos por turma. Com isso, o professor tem condições de ler todos os textos dos alunos e de tornar-se interlocutor dos mesmos.

- Não há expectativa de que se ensine nomenclatura gramatical. A expectativa dos pais é que os alunos se tornem usuários competentes da língua nos diversos contextos sociais nos quais poderão usá-la. Há uma ênfase na comunicação, seja ela oral ou escrita.

Há que se levar em conta, contudo, que o processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa pode contribuir mais efetivamente para o letramento geral do aluno se em sua configuração estiverem presentes todas as etapas apresentadas na pesquisa de observação participante. Para que isso ocorra, todos os professores da escola de inglês precisam estar conscientes e convencidos da necessidade de se percorrerem todas as etapas fundamentais em um ensino voltado mais para o processo do que para o produto de aprendizagem. Esperamos que esta pesquisa cumpra esta função não só de demonstrar aos professores que é importante e possível atingir esse objetivo, como também de mostrar como fazê-lo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi buscar subsídios para demonstrar que o processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa pode contribuir para o letramento do aluno, pois ele tem condições de preencher as lacunas deixadas pela escola regular pelos motivos exaustivamente discutidos ao longo deste trabalho. Por questões metodológicas e de coerência, focalizamos o processo de ensino-aprendizagem de produção textual, isto é, as etapas percorridas, as estruturas de participação dos alunos, bem como sua reação às atividades propostas e o progresso dos mesmos ao final de cada etapa. Nosso foco não foi, portanto, a análise lingüística minuciosa do produto da aprendizagem, isto é, dos textos dos alunos.

No entanto, um objetivo secundário na ordem de prioridades da pesquisa, mas de forma alguma secundário em sua importância, foi demonstrar como está configurado o ensino de produção textual no nono ano do Ensino Fundamental em três grandes escolas da rede particular de ensino. Não se pretendeu, com isso, realizar uma pesquisa-denúncia, apontando somente as falhas do ensino, mesmo porque muitas das supostas falhas às vezes se dão por motivos estruturais que fogem ao controle dos professores e, às vezes, até mesmo dos dirigentes das escolas. O propósito foi conhecer esse contexto para que se pudesse compreender o que se passa na sala de aula do curso de inglês e as percepções dos alunos que convivem com esses dois contextos. Buscamos, também, contribuir de alguma forma para o aprimoramento do ensino de produção textual nas escolas regulares ao destacarmos, ao final do Capítulo 6, as características mais positivas encontradas em cada escola.

Segundo Geertz (1973. p. 57), “todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie”. Fazendo uma analogia, poderíamos ter realizado, se não milhares, pelo menos dezenas de tipos de pesquisa sobre produção textual em língua inglesa e em língua materna. Na impossibilidade de fazê-lo, porém, optamos por realizar esta pesquisa que se conclui neste capítulo. O tema, a forma de abordá-lo, a metodologia de pesquisa escolhida e a maneira de apresentar o trabalho foram definidos num determinado tempo e espaço social da pesquisadora. A subjetividade individual da pesquisadora, interagindo com a subjetividade social de seu contexto de trabalho e de pesquisa, definiu esse formato.

No entanto, passaram-se dois anos desde que a pesquisa foi idealizada e formatada, e quase um ano desde que ela foi concluída. Qual é o pesquisador que, ao analisar seus dados e ampliar seu referencial teórico, deixa de pensar no que mais poderia ter feito, no que mais

poderia ter incluído para enriquecer sua pesquisa? Porém, nos conformamos com as limitações de tempo e espaço que se impuseram e destacamos, a seguir, algumas perguntas que não foram consideradas nesta pesquisa ou para as quais não obtivemos dados suficientes e que podem ser abordadas em pesquisas futuras:

- Há uma relação direta entre o tipo de formação do professor de Língua Portuguesa e a forma como se configura seu trabalho em sala de aula? Em nossa pesquisa, percebemos que a professora da Escola D atribuiu maior relevância à sua formação do que os outros professores, que disseram que sua formação contribuiu pouco ou nada para seu trabalho com o ensino de produção textual.
- Embora a escola de inglês pesquisada oriente seus professores a trabalhar o processo de produção textual no curso intermediário, todos eles o fazem efetivamente? Em nossa pesquisa, ao trabalharmos de forma colaborativa com os dois professores, mostramos o que é possível fazer. Será que esse possível é de fato realizado?
- Os alunos do curso avançado da escola de inglês utilizam as estratégias de produção textual tão enfatizadas no curso intermediário?
- Qual é a percepção dos pais dos alunos com relação ao ensino de produção textual na escola de inglês e nas escolas regulares de seus filhos?
- A maior parte dos pais dos alunos de nono ano do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de fato valoriza o ensino da gramática da forma apontada por alguns dos nossos entrevistados?

Esperamos que a leitura deste trabalho estimule outros pesquisadores a realizarem estudos que levem em conta as perguntas acima ou outras muitas que podem ser suscitadas a partir desta tese.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. **The interplay of cohesion and coherence in native and non-native written academic discourse**. Tese de doutorado. Programa de Doutorado em Lingüística. Georgetown University, 1984.

_____. **Lingüística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª edição, [1993] 2007.

ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 1995.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. New York: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. e PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953], 1992.

BARTON, D. e HAMILTON, M. **Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community**. Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. D. The story of discourse analysis. In VAN DIJK, T. **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications Ltd., 1997. p. 35-62.

BENITES, S. A. L. O professor de português e seu discurso. Em LEFFA, W. (org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 15-34.

BLOCH, J. **Technologies in the second language composition classroom**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolingüística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós Chegemos na Escola. E Agora? Sociolingüística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e a prática do professor.** Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura – CEAD / UnB, 2006.

BOSCOLO, P. Writing in primary school. . In BAZERMAN, C (org.). **Handbook of research on writing** – history, society, school, individual, text. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 293-309.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In GERALDI, JOÃO WANDERLEY(org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, v. 1, 1997. p. 117-131.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, V.M. (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004. p. 47-64.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education, 2001.

_____. **Language assessment:** principles and classroom practices. White Plains, NY: Pearson Education, 2004.

CALKINS, L. M. **The Art of Teaching Writing** – New Edition. Heinemann: Portsmouth, NH. 1994.

CAMPBELL, C. **Teaching second-language writing: Interaction with text.** Canada: Heinle & Heinle, 1998.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics** 1, 1-47, 1980.

CANAGARAJAH, A.S. **Critical academic writing and multilingual students**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.

CASANAVE, C. P. **Controversies in second language writing: dilemmas and decisions in research and instruction**. Ann Arbor: Michigan University Press, 2004.

CAULK, N. Comparing teacher and student responses to written work. **TESOL Quarterly**, 28, 181-188, 1994.

CHAPELLE, C. **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

COPE, B. e KALANTZIS, M. Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In COPE, B. e KALANTZIS, M.(Orgs). **The powers of literacy**. London: Falmer, 1993. p.1-21.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.

DUDENEY, G. E HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. Essex, England: Pearson Education Limited, 2007.

DOLZ, J., NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Em SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41- 70.

EMIG, J. **The composing process of twelfth grades**. Urbana: NTCE, 1971.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’?. **Anthropology and Education Quarterly**, volume 15, número 1, primavera 1984. p. 51-66.

_____. Qualitative methods in research on teaching. Em M.C. WITTRICK (org). **Handbook of Research in Teaching** (terceira edição). New York: Macmillan, 1986. p. 119-

161.

_____. Research Currents: Learning and Collaboration in Teaching. **Language Arts** v66 n4 p. 430-41 Abril, 1989.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. – 3 ed. totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRIS, D. e HEDGCOCK, J. **Teaching ESL Composition: Purpose, process, and practice**. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

FIGUEIREDO, F.J.Q de. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.

_____. Atividades de correção com pares, realizadas com e sem formulários de orientação: uma análise contrastiva. In **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006, CD ROM.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistic Metatheory**. New York: Pergamon, 1994.

FLOWER, L. E HAYES, J. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 32, 365-387, 1981.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora UnB, 1998.

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

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

GONZÁLEZ-REY, F. Psicologia e educação: desafios e projeções. In RAYS, A. (org.). **O trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social – a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In SIMÃO, L. e MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **O outro e o desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, 2004 (a), p. 1-28.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In GONZÁLEZ-REY, F. (org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade** – os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 (a).

_____. O sujeito que aprende – desafios na investigação psicológica. In TACCA, M. C. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 29-44.

GRABE, W. Reading-writing relations: theoretical perspectives and instructional practices. In BELCHER, D. HIRVELA, A. (orgs). **Linking literacies** – Perspectives on L2 reading-writing connections. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 2001. p. 15-47.

GRABE, W. & KAPLAN, R. B. **Theory and practice of writing**. London: Longman, 1996.

GRANNIER, D. M. Repensando objetivos e abordagens. In SILVA, C. R., HORA, D. da, e CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.). **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006. p. 71-106.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual**. New York: Anchor Books, 1967.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Communicative competence revisited. In SCHIFFRIN, D. (Org), **Meaning, form and use: linguistic applications**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1985. p. 278-279.

HADLEY, A.O. **Teaching language in context**, third edition. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

HAGUETTE, T. M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

HALLIDAY, M.A.K. Language structure and language function. In LYONS, J. (org). **New horizons in linguistics**. Harmondsworth, England: Penguin, 1970, p. 140-165.

HAMMERSLEY, M. **Reading ethnographic research**. England: Addison-Wesley Longman Limited, 1990.

HAMMOND, J. e DEREWIANKA, B. Genre. In CARTER, R e NUNAN, D (orgs.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 186-193.

HEDGCOCK, J.S. Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. Em HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 597-613.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: A social response to process. **Journal of Second Language Writing, Volume 12, Issue 1**, 17-29, 2003.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-93.

JACOBS, H., ZINGRAF, S., WORMUTH, D., HARTFIEL, V. E HUGHEY, J. **Testing ESL composition: a practical approach**. Rowley, MA: Newbury House, 1981.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language acquisition**. New Haven: Yale University Press, 2004 .

KAMBERELIS, G. e DIMITRIADIS, G. **On qualitative inquiry: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2005.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOERNER, R. M. **Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita**. Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

KROLL, B. Teaching writing in the ESL context. In CELCE-MURCIA, M. (org). **Teaching English as a second or foreign language**. New York: Newbury House, 1991. p. 245-263.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In COSTA VAL, M.G. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE /FaE/UFMG. 2005, p. 53-68.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. **How languages are learned, third edition**. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2006.

LIU, J. e HANSEN, J. G. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor: Michigan University Press, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, E. R. O caráter relacional do conhecimento histórico, em Costa, Cléria B. da (org.) **Um passeio com Clio**. Brasília: Paralelo 15, 2002. p. 11-26.

MENDONÇA, C. e JOHNSON, D.E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. **TESOL Quarterly**, 28, 745-769, 1994.

O'GRADY, W., DOBROVOLSKY, M. e ARONOFF, M. **Contemporary linguistics**. New York, NY: Saint Martin's Press, 1997.

OLSON, D. R. History of schools and writing. In BAZERMAN, C (org.). **Handbook of research on writing – history, society, school, individual, text**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 283-292.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

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

_____. Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. In Richards, J. e Renaya, W. A. (orgs). **Methodology in language teaching: an anthology of current**

practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. p. 306-314.

REID, J. Writing. In CARTER, R. e NUNAN, D. (orgs.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 28-33.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In COSTA VAL, M.G. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE /FaE/UFMG, 2005. p. 69-84.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In COSTA VAL, M.G. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE /FaE/UFMG, 2005. p. 185-205.

ROTTAWA, L. Concepções de leitura e de escrita – um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. Em ROTTAWA, L e LIMA, M. S. (orgs). **Linguística aplicada** – relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 111-138.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional science**, n. 18, p. 119-144, 1989.

SCHIFFRIN, D. Interactional Sociolinguistics. In McKay, S.L. and N. Hornberger. **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge, 1996. p. 307-328.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics** **11**, p. 129-158, 1990.

_____. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. Em SCHMIDT, R. (org.) **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995, p. 1-63.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. UK: Macmillan ELT, 2005

SEOW, A. The writing process and process writing. In Richards, J. e Renaya, W. A. (orgs).

Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. p. 315-320.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** 25, 2004 (a). p. 5-17.

SOKOLIK, M. Writing. In NUNAN, D. **Practical English language teaching.** New York: McGraw Hill Contemporary, 2003. p. 87-108.

SOMMERS, N. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. **College Composition and Communication**, Vol. 31, No. 4., 378-388, Dec. 1980.

STREET, B.V. **Cross-cultural approaches to literacy.** New York: Cambridge University Press, 1993.

SWALES, J.M. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. Em HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (orgs.) **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino.** Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. p. 114-138.

UR, P. **A course in language teaching.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

VAN DIJK, T. The study of discourse. Em VAN DIJK, T. **Discourse as structure and process.** London: Sage Publications Ltd., 1997. p. 1-34.

VAN LIER, L. Case study. Em HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 195-207.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Em **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, v. 12, n. 22, p.75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, I. **Enhancing EFL writing instruction with portfolio assessment.** Projeto aplicado de mestrado em ensino de inglês como segunda língua. Tempe, Arizona: Arizona State University, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas: Tomo II**. Moscou: Editora Pedagógica, 1983. p. 11-45.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WHITE, E.; ARNDT, V. **Process writing**. New York: Longman, 1991.

WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, 17, 89-100, 1976.

YOUNG, R. Sociolinguistic approaches to SLA. **Annual review of applied linguistics** 19, p. 105-132, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário preliminar

Questionário sobre o ensino de redação na escola regular e na escola de inglês

Caro aluno,
Eu estou fazendo uma pesquisa de doutorado sobre o ensino de redação em língua inglesa e em língua portuguesa e preciso de sua valiosa contribuição. Por favor, responda às perguntas abaixo de acordo com sua opinião, sentimentos e experiências como aluno de redação na escola de inglês e na sua escola. Suas respostas individuais serão mantidas em sigilo.
Muito obrigada pela ajuda.
Atenciosamente,
Isabela Villas Boas

Nome da escola em que estuda: _____ Série: _____

- 1) Quantas aulas de língua portuguesa você tem por semana? _____
- 2) Quantos professores de língua portuguesa você tem? _____
 - a. Se você tem mais de um, cada um leciona qual aspecto da língua portuguesa? (ex. redação, literatura, interpretação de textos, e outros)

- 3) Na escola de inglês você escreveu seis redações esse ano, três no 3 A e três no 3 B. Quantas redações você escreveu em português para a escola esse ano?

- 4) Você se sente seguro ao escrever redações para a escola? Por que?

- 5) É para a escola de inglês? Você se sente seguro? Por que?

- 6) O que você achou de poder reescrever seus textos a partir dos comentários do professor? Por que?

- 7) Você tem a oportunidade de fazer isso na escola, na disciplina de redação, também? Se tem, o que acha? Se não tem, gostaria de ter? Por que?

- 8) O que tem de bom no ensino de redação da sua escola e que você recomendaria que a escola de inglês adotasse?

- 9) O que tem de bom no ensino de redação da escola de inglês e que você recomendaria que sua escola adotasse?

ANEXO 1 – Cont.

10) Cite três aspectos que você aprendeu esse ano sobre como escrever bem em inglês:

ANEXO 2 – Primeiro semestre – texto 1

Lesson 2- Relax- Composition 1

I- Read the text below and answer the questions that follow it:

Most people my age have gone past the stage of wanting to go out every Friday and Saturday night and looking for crowded places where they can see all their friends and make new ones. Even though we still like nightlife, we're more interested in quality than quantity at this age. We're also getting more and more involved in calmer activities.

In general, restaurants are the type of place many people my age like to go to. When we were younger, any type or quality of food would do, and so would any type or quality of drinks. Now, however, our stomachs are getting more and more sensitive, so we have to be more selective about what we eat and drink. Another reason why we now prefer restaurants to bars is that restaurants are usually quieter, so we can have long and interesting conversations with our spouses, dates, or friends. I have many friends who make it a point to go to a different restaurant every week. In fact, some restaurants have been taking advantage of this and offering special deals for VISA or MASTERCARD users. That's a good way to captivate a more faithful public.

Another very popular spare time activity among people my age is going to the movies. We prefer the less crowded theaters, such as Cine Academia and the recently opened Embracine, in Casa Park. These movie theaters usually show movies that appeal more to the brain and the heart than to the nerves. Differently from teens and younger adults, we definitely prefer dramas and romances to action movies or thrillers. Most of my friends go to the movies at least once a week.

Reading is also of great interest to people like me. Go to FNAC or Livraria Cultura and check out most customers. They're probably around my age. The kind of books they like can vary a lot; some like self-help books, others like nonfiction, while still others prefer novels. There are those who only read magazines. Anyhow, most people my age I know have reading as one of their favorite pastimes and always have a book or a magazine on their bedside table.

Of course, there are many other popular free time activities among people my age, but these are certainly the ones that most of them are definitely involved with when they're not working or taking care of their kids.

- 1) How old do you think the writer is? Justify your answer.
- 2) What is the topic of the text?
- 3) A text is usually divided into introduction, development, and conclusion. How many paragraphs in the text above are part of the development? What is the main idea of each one?

ANEXO 2- Cont.

II- Now it's your turn:

- 1) Make a list of everything you like to do in your free time:
- 2) Compare your list with two other friends. Circle three activities that the three of you mentioned.
- 3) Next to each letter below, write one of the three activities and answer the questions below it.

a) _____

i. Why is it popular?

ii. Where do people practice this activity?

iii. Who do they practice it with?

iv. How often to people usually practice the activity?

b) _____

i. Why is it popular?

ii. Where do people practice this activity?

iii. Who do they practice it with?

iv. How often to people usually practice the activity?

c) _____

ANEXO 2- Cont.

i. Why is it popular?

ii. Where do people practice this activity?

iii. Who do they practice it with?

iv. How often to people usually practice the activity?

III- Now write a text with the ideas you've outlined in a, b, and c as your development model. Before you start mentioning the activities, though, you must add an introduction. Your text should also end with a concluding paragraph.

ANEXO 3 – Primeiro semestre – formulário de revisão do texto 1

Writing 1: Peer review

Name of the author: _____

Name of the reviewer: _____

You are going to be the reviewer of your friend's composition. Your job is to help your friend see what he/she has done well and how he/she do an even better job.

Read your friend's composition carefully and check (✓) the points that you can identify in it.

Content and Organization:

- () The composition has five paragraphs.
- () The first line of each paragraph is indented (the first word is a few millimeters after the margin)
- () The first paragraph introduces the topic effectively and doesn't already give details about it.
- () The first paragraph in the development mentions only one free time activity.
- () In the first paragraph of the development, the writer gives lots of details about the free time activity it focuses on.
- () The second paragraph in the development mentions only one free time activity.
- () In the second paragraph of the development, the writer gives lots of details about the free time activity it focuses on.
- () The third paragraph in the development mentions only one free time activity.
- () In the third paragraph of the development, the writer gives lots of details about the free time activity it focuses on.
- () The fifth paragraph, that is, the conclusion, restates the ideas in the composition and doesn't introduce any new ideas.
- () The ideas in the composition are linked effectively with words like *and*, *but*, *because*, *to start with*, *for example*, *also*, *as a conclusion*, etc. The use of these connectors is not repetitive.

Vocabulary

- () The writer used vocabulary appropriate for the level (some less common words, for example, or some words learned in Unit 2).

Grammar

- () The writer used adverbs of frequency correctly.
- () The writer used verb tenses and verb forms correctly.
- () The writer used different kinds of sentences.

Make a compliment to your friend about his/her composition. In other words, what did your friend do well in his composition?

ANEXO 4- Primeiro semestre – texto 1: exemplo de texto de um aluno, primeira versão

HW: Do other composition
on The PC (O mesmo tema) ^{so corrigir!!!}
exciting 06/03/07
3A

Composition

Teenagers' free time activities ^{sp.}

The teenagers like several ~~things~~ ^{ww} things ^{ws.} (to do). They like to go out on Friday night and on ~~Saturday~~ ^{sp.} Saturday. (There are ~~some~~ ^{sp.} some who are very strange.) ^{→ This sentence is not clear!}

Teenagers like to go to the mall. [⊙] They go to the movies [⊙] they eat junk food and buy CDs, clothes, ~~things~~ ^{sp.} shoes, computers and other things. Every Saturday, they go out. ^{→ 3}

Some teenagers like to play soccer. This sport is played in all the world, and it's popular because it's cool. They practice this sport with other people, and it's played ^{ww} frequently. ^{→ Where?}

~~Teenagers~~ ^{sp.} other teenagers like me [⊙] like to play video games. It's popular because it's interesting, you play it in a house and you can play it alone or with friends. ^{→ What kind of games do you play?}

3 In conclusion [⊙] teenagers like to do ^{ww} much things ^{ww} on their free time.

* Use adverbs of frequency

1- Try to write a better introduction! Remember: you must present the topic of the composition!

2- Which malls do they usually go to? Who do they go with?

3- Improve your conclusion! Remember: it can't have only one sentence!

I'm sure your 2nd draft will be great if you follow my suggestions! ^{tilbra}

ANEXO 5- Primeiro semestre – texto 1: formulário de revisão preenchido por um aluno

Name of the author: _____

Name of the reviewer: _____

You are going to be the reviewer of your friend's composition. Your job is to help your friend see what he/she has done well and how he/she do an even better job.

Read your friend's composition carefully and check (✓) the points that you can identify in it.

Content and Organization:

- (✓) The composition has five paragraphs.
- (✓) The first line of each paragraph is indented (the first word is a few millimeters after the margin)
- (✓) The first paragraph introduces the topic effectively and doesn't already give details about it.
- (✓) The first paragraph in the development mentions only one free time activity.
- () In the first paragraph of the development, the writer gives lots of details about the free time activity it focuses on.
- (✓) The second paragraph in the development mentions only one free time activity.
- (✓) In the second paragraph of the development, the writer gives lots of details about the free time activity it focuses on.
- (✓) The third paragraph in the development mentions only one free time activity.
- (✓) In the third paragraph of the development, the writer gives lots of details about the free time activity it focuses on.
- (✓) The fifth paragraph, that is, the conclusion, restates the ideas in the composition and doesn't introduce any new ideas.
- () The ideas in the composition are linked effectively with words like *and*, *but*, *because*, *to start with*, *for example*, *also*, *as a conclusion*, etc. The use of these connectors is not repetitive.

Vocabulary

- () The writer used vocabulary appropriate for the level (some less common words, for example, or some words learned in Unit 2).

Grammar

- (✓) The writer used adverbs of frequency correctly.
- (✓) The writer used verb tenses and verb forms correctly.
- () The writer used different kinds of sentences.

Make a compliment to your friend about his/her composition. In other words, what did your friend do well in his composition?

You made a good composition because it is simple and understood. You should put more details about the activities and you could write a better introduction, because there are a wrong in the 3th sentence.

ANEXO 6- Primeiro semestre – texto 1: segunda versão do aluno

Composition

Teenagers free time activities

Teenagers like several activities (to do) they like to go out on Friday and ~~saturday~~ Saturday night. ^{→ to this verb to the top} [There are someones who I think are very stranges, the punks.] Girls like to dance and like to buy clothes and other ^{things}. In general, teenagers like to do the same activities.

There are many teenagers who like to go to the malls (they go to the) they eat junk food, they go to the movies, buy ~~clothes~~ clothes, shoes, computers and ~~other~~ other things. Teenagers prefer ~~go~~ Pier 21 and Park Shopping because there are many people of their age. They go to the mall once a week.

Some teenagers like to play soccer. This sport is played in all the world, and ~~it~~ it is popular because it's cool, ~~they~~ they practice this sport ~~with~~ with the minimum of 5 people, and it's played ~~frequently~~ frequently in all the places the teenagers and adults can.

Other teenagers like me like to play video games. It's popular because it's interesting, you play it in a house and you can play it alone or with friends. I ~~like~~ frequently play soccer games.

In conclusion, I think the "normal" teenagers like to do the same ~~the~~ activities. The girls like to ~~do some~~ dance and the boys like to play soccer.

ANEXO 7- Primeiro semestre – texto 1- Formulário com descritores de desempenho preenchido pela professora (desenvolvido pela Supervisão do Curso Intermediário)

Ex. 02c

Student's name: _____ Grade: 84

Popular activities

CONTENT

- 22 The writer provides sufficient information to support his/her point of view and there are enough examples and details to support the main idea.
- 20 The writer provides relatively sufficient information to support his/her point of view; one or two important details and examples may have been omitted.
- 18 The writer provides little information to support his/her point of view and/or may have included information that is not related to the main idea.
- 06 The writer provides very little information to support his/her point of view. (Not enough examples or details).

ORGANIZATION

- 22 The writer exhibits logical and coherent sequence of ideas in the paragraphs. He/she provides a clear sense of beginning, middle and end. The writer makes smooth transitions between ideas.
- 20 There may be minor flaws in the sequence of ideas in the paragraphs. The beginning OR end is abrupt **and/or** unclear. The writer makes somewhat smooth transitions between ideas.
- 18 There are attempts to provide a logical sequence, but the beginning AND end are abrupt **and/or** unclear.
- 06 The paragraphs exhibits little order; it contains a series of disconnected ideas.

GRAMMAR

- 22 Very few errors in verb tense, verb form, word order, and/or sentence structure. The writer made a successful attempt to use the grammar learnt in the unit. (**adverbs of frequency**)
- 20 Very few errors in verb tense, verb form, word order, and/or sentence structure. The writer made some attempt to use the grammar learnt in the unit.
- 18 Some errors in verb tense, verb form, word order, and/or sentence structure. The writer made some but ineffective attempt to use the grammar learnt in the unit.
- 12 Many errors in verb tense, verb form, word order, and/or sentence structure. The writer made no attempts to use the grammar learnt in the unit.
- 06 Dominated by errors in verb tense, verb form, word order, and/or sentence structure, making it difficult to understand. The writer made no attempts to use the grammar learnt in the unit.

ANEXO 7- Cont.**VOCABULARY**

- 14 Effective vocabulary; no word form problems and no occurrence of false cognates
- 12 Generally effective vocabulary; very few word form problems; generally correct usage.
- 10 Acceptable vocabulary; some words used incorrectly. Some occurrence of false cognates
- 06 Simplistic vocabulary with inappropriate and/or incorrect word choice; many errors in word form

MECHANICS

- 10 No errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing.
- 08 Very few errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing.
- 06 Some errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing.
- 02 Dominated by errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing.

PROGRESS FROM THE FIRST TO THE SECOND DRAFT

- 10 Teacher's suggestions / ideas are **effectively** followed and the pointed out mistakes are **effectively** revised.
- 08 Teacher's suggestions / ideas are **mostly** followed and the pointed out mistakes are **most** revised.
- 06 Teacher's suggestions / ideas are **partly** followed and the pointed out mistakes are **part** revised.
- 00 Teacher's suggestions / ideas are **not** followed and the pointed out mistakes are **not** revised.

TEACHER'S COMMENTS:

*Congratulations!
Your 2nd draft is much better than the 1st one,
and you have followed all my suggestions!*

ANEXO 8- Primeiro semestre – texto 2 (desenvolvido pela Supervisão do Curso Intermediário)

Writing 2 – A rush of adrenaline

I – Think back to a moment when you felt a rush of adrenaline. Discuss these questions with a partner.

- When did it happen? / Where were you?
- Who were with you? / What were you doing?
- What happened? / How did you feel?
- Would you like to have the same experience again?

II – Read the following text and fill in the blanks with words from the box.

Then - at first - but - because - however - anyway - but then - and

At the end of last year, I felt a rush of adrenaline that I will never forget. I was on vacation with some friends in the Bahamas, 1) _____ I saw an advertisement for an excursion – “Swim with the sharks,” it said. I didn’t really believe it, 2) _____ I thought it was an incredible idea.

3) _____, two days later I found myself on a boat with a group of other people. We put on scuba diving gear and a special kind of protection for the arms and then jumped in. Some minutes later, the sharks arrived, and there we were – swimming with the sharks, playing with them. They came right up and touched us. 4) _____, the scuba diving instructor asked me if I wanted to feed one of the sharks. Unbelievable! I got nervous and excited at the same time. I picked up a fish and put it right into the sharks’ mouth. It was incredible!! 5) _____, I thought I would die, 6) _____ it was so beautiful and peaceful - a totally amazing experience.

I think I wouldn’t have the guts to do it again 7) _____ it can be really scary. 8) _____, I would recommend it to anyone who loves nature and wants to feel a different and unforgettable rush of adrenaline!!

III – Now, it’s your turn to write a three-paragraph story about a moment when you felt a rush of adrenaline. Use the text above as a model. These questions will guide you. Don’t forget to include at least 5 out of the 8 linking words from exercise two.

Paragraph one – Where were you?

What were you doing?

Paragraph two – What happened?

Paragraph three – Would you like to have the same experience again?

ANEXO 9 – Primeiro semestre – Texto usado para modelo de revisão do texto 2

Texto usado para demonstrar a atividade de revisão da composição número 2:

Two years ago, I felt a rush of adrenaline that I will never forget. My mother, my dad and I were traveling on a Friday night on an airplane from Brasília to São Paulo.

(We were at the airport waiting for the plane because it was late). When the plane take off, I was reading a book, but I had a headache, so I slept. When I woke up, the flight attendant was serving dinner. I eat all, and then I slept again. At this time when I think the engine of the plane stopped for a little time, and started to fell, but the engine started to work again. At the moment I thought that the plane will fell and I will die.

I don't want to have this experience again, but I don't will stop traveling on planes because I'm not afraid of fly.

I- Now check if the composition has all the elements below:

- (x) It has at least three paragraphs.
- (x) The first paragraph gives background information about the story, that is, where the narrator was and what he/she was doing.
- (x) The second paragraph describes the experience.
- (x) The third paragraph wraps up the story, that is, it makes a general comment about the experience.
- () All the sentences in the text are directly related to the main idea of the story.
- () There are at least five linking words.
- () The story is told in the past, with verbs in the past.
- () The writer used at least some less common words (e.g. "amazing" instead of "good")

II- Every story can be told in a richer way if the narrator adds details to make it more interesting and involving. Write three questions that you think your friend could answer in order to make the narrative richer in details.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

III- Undeline all the verb forms that you think are incorrect.

Example: When I see the accident, I was scared.

ANEXO 10– Primeiro semestre – formulário de revisão do texto 2

Composition 2- Peer review

Writer: _____

Reviewer: _____

I- Now check if the composition has all the elements below:

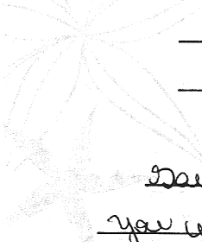
- () It has at least three paragraphs.
- () The first paragraph gives background information about the story, that is, where the narrator was and what he/she was doing.
- () The second paragraph describes the experience.
- () The third paragraph wraps up the story, that is, it makes a general comment about the experience.
- () There are at least five linking words.
- () The story is told in the past, with verbs in the past.
- () The writer used at least some less common words (e.g. “amazing” instead of “good”)

II- Every story can be told in a richer way if the narrator adds details to make it more interesting and involving. Write three questions that you think your friend could answer in order to make the narrative richer in details.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

ANEXO 11- Primeiro semestre – texto 2: exemplo de texto de um aluno, primeira versão

16/04/04


 Only Adrenaline
 1 On my last vacation I went to Pivões
 and I was ~~walking~~ ^{walking} to the hotel and I
 saw on ~~the~~ ^{the} door. There ~~it~~ ^{it} was written "Do
 you want adrenaline? So come to the Trappel Park"
 When I arrived ~~at~~ ^{at} the hotel ~~I~~ ^I told my father
 that I wanted to go to the Trappel Park. Then he called
 the number that was on the ~~door~~ ^{door}. We ~~id~~ ^{id} ~~go~~ ^{go} there
 a day later. ~~Anyway, we~~ ^{This is not necessary!} ~~went there~~ ^{My father} ~~and~~ ^{Sp}
 my ~~car~~ ^{car} and I went to the top of a tree. I was
~~excited~~ ^{excited}! The trees, the water, the birds. Everything was
 beautiful. Describe yourself! Give details! (What did you do/say/feel
 when it finished?) I went to the hotel again. I ~~me~~ ^{me}
 forgot ~~what~~ ^{what} I saw! It was the best experience of my
 life.

Your text is very good, but you should
 give more details about your experience in
 your 2nd draft!

(5) 5.

ANEXO 12- Primeiro semestre – texto 2: formulário de revisão preenchido por um colega

Writer: _____

Reviewer: _____

I- Check if the composition has all the elements below:

- (✓) It has at least three paragraphs.
- (✓) The first paragraph gives background information about the story, that is, where the narrator was and what he/she was doing.
- (✓) The second paragraph describes the experience.
- (F) The third paragraph wraps up the story, that is, it makes a general comment about the experience.
- (F) There are at least five linking words.
- (✓) The story is told in the past, with verbs in the past.
- (F) The writer used at least some less common words (e.g. "amazing" instead of "good")

II- Every story can be told in a richer way if the narrator adds details to make it more interesting and involving. Write three questions that you think your friend could answer in order to make the narrative richer in details.

- 1) What did you feel?
- 2) What did you think at the moment?
- 3) Do you go again?

III- Underline all the verb forms that are wrong.

ANEXO 13- Primeiro semestre – texto 2: Exemplo do aluno, segunda versão

On my last vacation, I went to Pirenópolis. I was walking to the hotel when I saw ^a billboard. It was written "Do you want adrenaline? So come to the Poppel Park."

When I arrived in the hotel, I told my father that I wanted to go to the Poppel Park. Then he called ~~to~~ the ~~the~~ number that was on the billboard. We would go there ~~the~~ day later. Arriving there, my father paid twenty reais and I went to the top of a tree. I was ^{very} excited. My ~~beats~~ heart started to beat faster and I was out of breath. It was really exciting. The trees, the water, the birds. Everything was so beautiful and it was a perfect moment.

Anyway, in the end, when I arrived on the floor, I thanked the guy who was helping us and we ^{went} came back to the hotel. I'll never forget what I saw. It was the best experience of my life.

ANEXO 14 – Primeiro semestre – texto 3 (desenvolvido pela Supervisão do Curso Intermediário)

Writing 3 –My favorite writer/book

I – Group-work discussion: Tell your partner what you know about the Harry Potter books, the Harry Potter movies, and the Harry Potter writer, J.K. Rowling.

II – Pair-work discussion: The headlines below have been taken from articles. Read the headlines and discuss with your partner:

- 1) Do you think the headlines express a positive or negative point of view?
- 2) What might the articles be about?

a) Magician Harry Potter brings riches to author

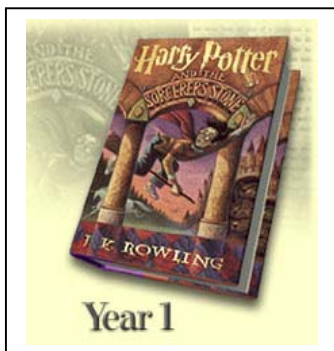
b) Harry Potter goes to China

c) Words that should be banned: Harry Potter

d) Harry Potter is magic for tourists

III – J.K. Rowling, the author of the Harry Potter books, is now a world-famous writer. Read the article quickly and decide which headline from exercise 2 above goes with the article.

As the new Harry Potter story was being 1) *eagerly* awaited by millions of fans all over the world, it was announced that J.K. Rowling, author of the fantasy novels that are popular with young and old alike, is now richer than the Queen of England.



Like that of her character, Harry Potter, J.K. Rowling's life 2) *resembles* a fairy tale. "Harry Potter and the Sorcerer's Stone" was written by a divorced, unemployed Rowling when she was living in a tiny Edinburgh apartment with her baby daughter. Actually, she wrote her first book at a table in a café while her daughter was sleeping. And like the proverbial prince, it was her creation, Harry, who rescued her from her life of 3) *poverty* and brought her one of riches.

The novelist's first attempt was 4) *turned down* by several publishers, but as soon as it was accepted and published, it got 5) *rave* reviews on both sides of the Atlantic, which have led to the publication of four 6) *sequels* so far. They have all been translated into more than twenty languages. Now the good news is that Harry Potter, the schoolboy magician and hero of the books, has made his creator wealthier (with a fortune estimated at one billion dollars) than Queen Elisabeth II, one of the richest women in the world.

In the years since the appearance of the first Harry Potter story, J.K. Rowling has become a full-time writer and has given up her 7) *tiny* two-room apartment for a Scottish mansion and luxury apartment in both Edinburgh and London. Her fans are quick to point out that despite her success, or maybe because of it, she is one of the biggest donators to charity that the country has ever seen.

ANEXO 14- Cont.

IV – Read the article again and try to match these words with their corresponding meanings.

- | | | |
|----------------|-----|---------------|
| 1) eagerly | () | scarcity |
| 2) resembles | () | continuations |
| 3) poverty | () | impatiently |
| 4) turned down | () | minuscule |
| 5) rave | () | enthusiastic |
| 6) sequels | () | looks like |
| 7) tiny | () | refused |

V – Read the article again and underline all the sentences in the passive voice.

VI – Your Turn: Your teacher has asked you to write an article about kid' s books writers in Brazil and your favorite books when you were a kid. Make sure you use the PASSIVE VOICE in your article and follow the suggestions below to guide you.

Paragraph 1:

- Are there many kid's books writers in Brazil?
- Who are they?
- Who are the most famous ones?
- Which one is your favorite? Why?
- Which is your all-time favorite book?

Paragraph 2:

- Who are the main characters in your all-time favorite?
- What is the story about?
- What's its best part?
- What's its saddest part?

Paragraph 3:

- What was the moral of the story?
- Do you agree with that? Why?

ANEXO 15 – Primeiro semestre – formulário de revisão do texto 3

Composition 3- Peer Review

Writer: _____

Reviewer: _____

Read your classmate's composition and answer the questions below:

- 1) What do you think of the writer and book/comic book/ story your classmate wrote about? Have you heard of him/her? Have you read the book/ comic book/ story?

- 2) Does your classmate's text make you interested in and curious about reading the book? Why/Why not?

- 3) Did your classmate follow the outline suggested (see the outline below)?

a. Paragraph 1

- Are there many writers of kids' books in Brazil?
- Who are they?
- Who are the most famous ones?
- Which one is your favorite? Why?
- Which is your all-time favorite book?

b. Paragraph 2

- Who are the main characters in your all-time favorite?
- What is the story about?
- What's the best part?
- What's its saddest part?

c. Paragraph 3

- What was the moral of the story?
- Do you agree with that? Why?

If not, which of the part(s) above was/were not included?

- 4) Write here all the linking words that your classmate used:

Were they enough or do you think he/she should add more linking words?

- 5) Write here all the passive voice constructions that your classmate used:

- 6) Did your classmate use effective and varied vocabulary, only simplistic vocabulary (only basic-level words) or in-between (generally effective vocabulary)?

ANEXO 15- Cont.

- 7) What did you learn from reading your classmate's composition that you can apply to your own composition?

ANEXO 16- Primeiro semestre – texto 3: Exemplo de um aluno, primeira versão

Data: 02/05/10

THE KID'S BOOKS WRITERS

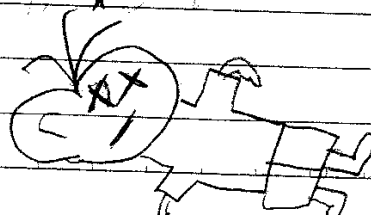
There are many kid's books writers in Brazil, the famous ones are Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo and Mauricio de Souza. My favorite one is Mauricio de Souza because he created characters of stories very funny like: Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali and others. My all-time favorite books are the books of all selection of Mauricio.

My favorite character is Cebolinha which is a classic character of Mauricio's stories. Its famous attribute is that it changes the letter "r" to the letter "l" at its words. Mauricio's stories always show situations of conflict between the characters but always have jokes and a lot of fun. The best parts of the stories are when Mônica attacks Cascão and Cebolinha with her plush rabbit. The saddest parts of the stories are when it ends because I want that the stories to continue.

The moral of the story was that the strongest always wins but I don't agree with that moral because it represents violence and one girl (Mônica) doesn't need to be rude and bad.



Your text is very good!
just need to improve your 2nd draft!



ANEXO 17- Primeiro semestre – texto 3- formulário de revisão preenchido por dois colegas

Read your classmate's composition and answer the questions below:

- 1) What do you think of the writer and book/comic book/ story your classmate wrote about? Have you heard of him/her? Have you read the book/ comic book/ story?

The writer is interesting. I've heard and read his books and comics very much.

- 2) Does your classmate's text make you interested in and curious about reading the book? Why/Why not?

Yes, because the composition is very complex.

- 3) Did your classmate follow the outline suggested (see the outline below)?

a. Paragraph 1

- Are there many kids' books writers in Brazil?
- Who are they?
- Who are the most famous ones?
- Which one is your favorite? Why?
- Which is your all-time favorite book?

b. Paragraph 2

- Who are the main characters in your all-time favorite?
- What is the story about?
- What's the best part?
- What's its saddest part?

c. Paragraph 3

- What was the moral of the story?
- Do you agree with that? Why?

If not, which of the part(s) above was/were not included?

- 4) Write here all the linking words that your classmate used:

Because, and,

Were they enough or do you think he/she should add more linking words?

He should add more linking words.

- 5) Write here all the passive voice constructions that your classmate used:

There ~~are~~ are no passive voice.

- 6) Did your classmate use effective and varied vocabulary, only simplistic vocabulary (only basic-level words) or in-between (generally effective vocabulary)?

There are simplistic vocabulary, but ~~there are~~ some in-between words.

- 7) What did you learn from reading your classmate's composition that you can apply to your own composition?

That is good to write with ~~enthusiasm~~ enthusiasm.

ANEXO 18- Primeiro semestre – texto 3: Exemplo de um aluno, segunda versão

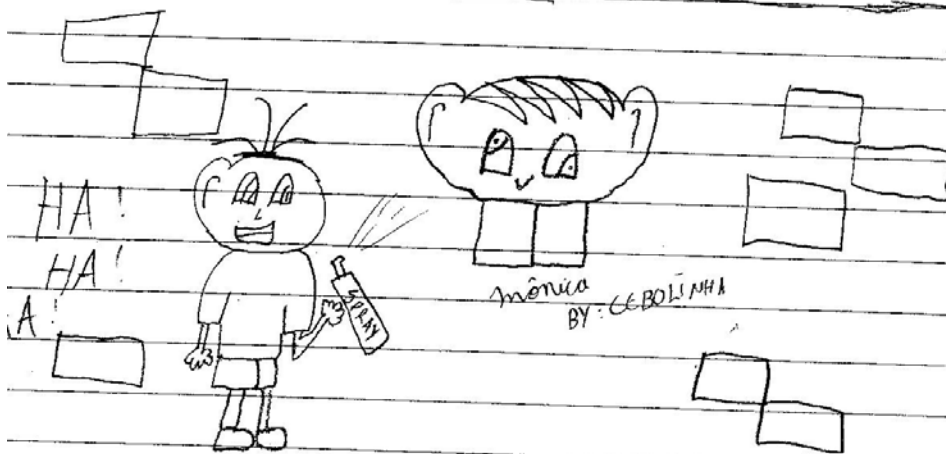
Data: 03/06/0

The Kid's books writers

There are many kid's books writers in Brazil, the most famous ones are Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Mauricio de Souza ^{and} Ziraldo. My favorite one is Mauricio de Souza because he created characters of very funny stories like: Cebolinha, Cascão, Mônica, Magali and others. My all-time favorite books are the books of all Mauricio's collection.

My favorite character is Cebolinha who is a classic character of Mauricio's stories. His famous attribute is that he changes the letter "R" to the letter "L" at his words. Mauricio's stories always show situations of conflict between the characters. However, a lot of fun is found in his stories. The best parts of the stories are when Mônica attacks Cascão and Cebolinha with her plush rabbit. The saddest parts of the stories are when ^{they} it ends because I want the stories to continue.

The moral of the story ^{is} was that the strongest always wins. However, I don't agree with that moral because it represents violence and one girl (Mônica) doesn't need to be rude and bad.



ANEXO 19 – Questionário respondido ao final do primeiro semestre

Nome: _____

Caro aluno,

Agora que você acaba de completar a terceira atividade de revisão em pares (alunos revisam as redações uns dos outros em pares), gostaríamos que avaliasse as atividades desenvolvidas nesse semestre. Por favor, responda às perguntas abaixo com toda sinceridade. Sua opinião é muito importante para nós.

1) Na primeira redação, você usou um *checklist* e ticou as características que você achava que o texto do seu colega continha. Na segunda, além do *checklist*, você também teve que fazer perguntas para ajudar o colega a acrescentar idéias ao texto. Na terceira, você respondeu a perguntas abertas.

a) Por que você acha que usamos essa seqüência de atividades de revisão?

b) O que você achou de cada uma delas?

c) Qual foi a mais fácil de fazer e qual foi a mais difícil?

2) Como você se sentiu lendo os textos dos colegas?

3) Como você se sentiu tendo os seus textos lidos pelos colegas?

4) O que você aprendeu com as atividades de revisão em pares?

5) Você acha esse tipo de atividade válida? Por que?

6) Você teria alguma sugestão de como melhorar as atividades de revisão em pares?

ANEXO 20 – Segundo semestre – texto 1 (desenvolvido pela Supervisão do Curso Intermediário)

Lesson 9

WRITING 1

1 – Read the following background information about “Jefferson Heights”:

This TV series is set in Jefferson Heights, a quiet suburb where there’s a nice school with some really interesting characters. There’s Mike, a 17-year-old adventurer, full of energy. Adrenaline is his last name. He’s already done mountain climbing, rafting, and is ready for his new quest: skydiving. He wants to invite Tricia, a romantic girl who sees Mike as her Prince Charming, to join him in his adventure. For Mike, “she’s just one more girl for his collection”. Tricia does not even imagine that Mike’s brother, Matt, is the one who really loves her but is too shy to say so. However, the story really turns around when Mike thinks that Amanda, his athletic 23-year-old P.E. teacher, has been hitting on him during the classes.

2 – Read the summary for yesterday’s episode and fill in the blanks using SAID, TOLD, or ASKED.

In the last episode, Tricia called Mike’s home but he wasn’t there. So, she **1)** _____ Matt she would show up in a few minutes and wait for Mike because she really wanted to ask him some Math questions. When she was about to hang up, Matt **2)** _____ if he could talk to her during the break at school the following day, but Tricia **3)** _____ him she would be very busy studying for a Math test. Meanwhile, at the gym, Mike was exercising when he saw Amanda working out across the room. He went towards her to say “hello” and asked her if she went there every day at the same time. She **4)** _____ she had changed her schedule and offered Mike a ride. She **5)** _____ she could give him a ride back home if he didn’t mind. He thought about it for a while and **6)** _____ her it was a good idea. On their way back home, they decided to stop and have some ice-cream. At the end of this episode, Tricia decided to go home, for Mike was taking too long. When she was leaving Mike’s house, she saw him getting out of Amanda’s car.

3 – My opinion about it:

Television series are very popular and have been since the beginning of television days. “Jefferson Heights” is a very famous television series, especially among teenagers, for it deals with teenagers’ feelings and real problems. Each episode is so gripping that I really don’t feel like missing any of them. Tonight, for example, I decided not to hang out with some friends because I want to see Tricia’s reaction when she sees Mike and Amanda together.

4 – Your Turn: Now write your own version for an episode of a TV series or soap opera. You can either make up one story or use information from your

ANEXO 20- Cont.

favorite TV series or Soap Opera. Remember to use the reported speech with the verbs: **say**, **tell**, and **ask** and to include the following information:

1st paragraph: Background information about it. (what, where, who, how, why?)

2nd paragraph: Summary of last episode.

3rd paragraph: Your opinion about it.

ANEXO 21 – Segundo semestre- instruções para a revisão oral do texto 1

Writing 1- Peer revision

Name of author: _____ Name of reviewer: _____

Read your friend's composition, paying attention to the following questions, and give him or her your feedback.

- Make a general comment about the composition:
 - Does it make you interested in watching the show?

1st paragraph:

- Make a comment about the background information provided:
 - Is it sufficient?
 - Is it clear?
 - Does it help you understand who is who?

2nd paragraph:

- Make a comment about the last episode:
 - Was the last episode clearly narrated?
 - How many times was the reported speech used? Is it used correctly? Could it be used in other places?

3rd paragraph:

- Make a comment about the conclusion:
 - Is the writer's opinion clearly stated, and his or her opinion justified?
-

Listen to your friend's comments about your composition and take notes on the improvements he or she suggested:

1st paragraph:2nd paragraph:3rd paragraph:

ANEXO 22- Segundo semestre – texto 1: texto de G, primeira versão

The Simpsons

The Simpsons is a comedy program TV. It is about a family who lives in Springfield, a city of United States, and they always have problems. The characters are Homer, Margie and the sons Bart, Lisa and Maggie. Homer works in a nuclear factory and his boss are very selfish. The Simpsons are a cartoon who makes everyone laugh.

In the last episode, the city of Springfield had been invaded for burglars and everyone in the city have a gun except Homer. Margie said Homer didn't bought a gun but he didn't heard. So he goes to a gun shop and said to the attendant he needed a gun but the attendant don't sold the gun. Three days after Homer went again and finally the attendant sold one revolver. Then Homer show the gun to everyone and he enter in a secret organization of guns with his friends, but one day the friends goes to his house and saw he doing all things with the revolver and they asked if he used the gun for do anything, because this is prohibited. In the end Homer gave the gun to Margie to took it away but the she didn't threw. → why not?

In my opinion, Simpsons is a very good cartoon to see and to have fun. Simpsons makes everyone laugh and shows the reality by one form funny. If you have time watch, because you will love the TV program.

ANEXO 23- Segundo semestre – texto 1: Formulário de revisão preenchido por G com os comentários de H

Name of author: G Name of reviewer: H

→ Read your friend's composition, paying attention to the following questions, and give him/her your feedback.

- Make a general comment about the composition:
 - o Does it make you interested in watching the show? *no because that's like soap operas*

1st paragraph:

- Make a comment about the background information provided:
 - o Is it sufficient? *yes*
 - o Is it clear? *yes*
 - o Does it help you understand who is who?

2nd paragraph:

- Make a comment about the last episode:
 - o Was the last episode clearly narrated? *no*
 - o How many times was the reported speech used? Is it used correctly? Could it be used in other places? *yes*

3rd paragraph:

- Make a comment about the conclusion:
 - o Is the writer's opinion clearly stated, and is his/her opinion justified?

→ Listen to your friend's comments about your composition and take notes on the improvements he/she suggested:

1st paragraph: *give more details of the characters*

2nd paragraph: *put more reported speech and put the sentences correctly*

3rd paragraph: *Discuss a bit about 1970s cinema, as generally about cartoons in general*

ANEXO 24 – Segundo semestre – texto 1: Segunda versão de G

The Simpsons is a comic TV program. It is about a family who lives in Springfield, a city in the United States, and they always have problems. The characters are Homer(father), Margie(mother) and the childrens Bart, Lisa and Maggie. Homer works on a nuclear industry and his boss is very selfish. The Simpsons is a cartoon which makes everyone laugh.

In the last episode, the city of Springfield had been invaded by burglars and everyone in the city had a gun, except Homer.

Margie told Homer to doesn't bought a gun but he didn't hears. So he went to a gunshop and said to the attendant he needed a gun but the attendant didn't sold the gun. Three days after Homer went to the gun shop again and the attendant finally sold a gun, one revolver. Then Homer shows the gun to everyone and entered in a secret organization of guns with his friends, but one day the friends went to his house and saw he doing all things with the revolver and they asked if he used the gun for anything, because this is prohibited. In the end Homer gave the gun to Margie to take it away, but the she didn't because she told to Homer she had a lot of power with a gun.

In my opinion The Simpsons is a very good cartoon to watch and to have fun, because it makes everyone laugh and shows the reality for a funny way. If you have time, watch The Simpsons and a lot of TV programs who are similar to its. I love The Simpsons and a lot of cartoons which are very funny and its makes everyone happy. They are a good thing to pass the time and a good thing to watch with anybody.

edited

ANEXO 25 – Segundo semestre – texto 1: Comentários feitos no blog

Thursday, August 16, 2007

Trick It Out

For years , [Trick it](#) out has been customizing cars for MTV . But now they have invited the top auto shops in Los Angeles for a competition .On each episode of Trick it out , two teams of four cars artisans will represent their shops , each team gets 10 days and \$15,000 to use their skills to customize a car . RJ Devera is the person that will determine the winner of each Trick it out episode , they chose him , because he’s one of the bests cars artisans in the USA . The team that loses has to give the car that they made to the other team.

Last episode Auto Accessory made a car with a “bat” style , it was black , and it was a HONDA . Auto Customization was the other team , they made a car with a “club” style , it had a DJ machine on it , and a lot of TVs with DVDs . The winner was Auto Accessory. They were better than Auto Customization.

In my opinion Tv programs are really important to entertain our life and make us happy . I think that Trick it out is the best program because I love cars and in this program I can see how the artisans customize them . If you like cars you should watch this program , it’s great!

edited

8 Comments

 R L said...

I had never heard of this show before reading your composition, Marcus. I have watched "Pimp my ride", though, and now I really feel like watching Trick it out too.

August 16, 2007 8:47 AM

 Carla Arena said...

Like Ronaldo, Marcus, I've never heard about this program, but I can see that you really enjoy it!

What's the car of your dreams?

Eager to hear from you.

Carla

A Brazilian living in Key West, Florida.

September 12, 2007 8:07 PM

 Cristina Costa said...

That sounds interesting. I could get my car customized!

Do you fancy I could get a computer with Internet connection and surf on the net while driving? It would have to be Internet hands-free, of course! :-)

ANEXO 25 – Segundo semestre – texto 1: Comentários feitos no blog (cont.)

September 13, 2007 2:05 PM

 Nina Liakos said...

Now here is a really different kind of TV show. It's nice to see somebody watches something other than soap operas!

Nina Liakos

Maryland, USA

September 15, 2007 12:23 AM

 SusNyrop said...

I agree with you on loving cars (especially venetarn cars from the past). To me, they are like magic! And I don't even drive myself.

My son just bought a second hand Audi which is a very useful car for family transportation, so comfortable to sit in while driving. But I do think it uses too much fuel. Which is your favorite car?

September 17, 2007 7:54 PM

 M said...

My favorite kind of cars are the ones from Audi ;)

I really enjoyed to see that other people like cars as I like xP

September 17, 2007 10:57 PM

 ME said...

Hi M . I am ME your friend from CTJ. I have never heard about this program but I like cars too ^^

September 18, 2007 10:59 PM

ANEXO 26 – Segundo semestre – texto 2 (desenvolvido pela Supervisão do Curso Intermediário)

Writing 2

I – Pair work: Talk about how you usually spend your vacation and then about the vacation of your dreams. Use the questions below to guide you.

- a) Where would you go? Give reasons why you would go to this place.
- b) What time of year would you travel? Why?
- c) How would you get there?
- d) Who would you take with you? Give reasons why.
- e) What kind of clothes would you take?
- f) What would you do as soon as you got there?
- g) How would spend your mornings, afternoons, and evenings? Would you go out? Where to? Would you stay home (doing what)?

II – Now read the text below and find where and how each of the questions in exercise I above has been answered.

My Dream Vacation

If I could have the vacation of my dreams anywhere in the world, I think I would travel to Fernando de Noronha. I would choose this place because I have a friend (Lúcio) who has been there and he told me he just loved it. I also saw a program on television about Fernando de Noronha and they said it is one of the best vacation places in South America. I would go there in the summer because it is when school is out and, besides that, I think there would be more people there at this time of year and I love to be around lots of people.

To get there, I think I would have to travel by bus or by plane to the nearest town and then I would have to get there by helicopter. My friend told me he had to get there by this means of transportation. He told me it was really cool. It was the first time he had been in a helicopter and it would be the first time for me too. This would be great because I would take my best friend Fábio with me. He loves extreme sports and traveling by helicopter would be just the beginning of it. In the documentary I saw about the place, they said it is a perfect spot for this kind of sport.

I have heard Fernando de Noronha is hot all year long. I do not like carrying much luggage so I would take just a few t-shirts, some shorts and a couple of pairs of pants. I would also take flip flops and a good pair of sneakers to walk around the island. As soon as I got there, I would go for a swim. They say the water there is crystal clear and you can swim with the dolphins. That would certainly be the first thing I would do. Then I would visit the local villages and get to know the local people because I love making new friends.

The places I would go to would be the bars, first. I love drinking beer and trying different cocktails in exotic places. In this documentary, I saw the recipe for a drink that I was very curious to try. Now I forgot what it is called, but I am sure I will remember when I get there. I would also take a tour around the island to discover its natural beauties and to see more of the ocean and marine life around there. I would do this in the morning because it might get really hot in the afternoon. I would spend the afternoon playing cards with my friend and

ANEXO 26- Cont.

some local people or the inn guests. In the evening, I would surely go out to visit the bars and discos downtown.

Fernando de Noronha would be the ideal place to spend my vacation because it has all the elements I appreciate the most in a vacation spot: hot weather, beaches, a relaxed atmosphere, and close contact with nature. I really hope I can go there soon.

III– Everybody has a dream about spending a vacation somewhere. Let's suppose you could spend some free time anywhere around the world. Write a composition including the information you have shared with your partner. Be sure to use "WOULD" for unreal conditionals.

ANEXO 27 – Segundo semestre – texto 2 – comentários dos alunos no blog

H disse...

I would travel to Ny too, but for me the best place in US is Atlanta in Georgia because of the parties.

September 26, 2007 2:36 PM

JS and H disse...

We think you should write one more paragraph, and you could write more linking words.

JO disse...

I love practicing radical sports too, I go skateboarding very often in Brasília and I like everything that is radical. Because of that, I would love to go to New zeland. And after you said all those good things about there, I'm starting to think better about going there.

I liked so much your composition. However, I thing you could give more details about what would you do and you could use more linking words.

LD and J disse...

Hi ^^/

Paris is really wonderful!

We loved to go to Paris if we could to! Visit Louvre, see the city and Eiffel Tower is a dream!

You know someting about the French culture? We heard that they have especifics days to take baths /o/

Your composition is very nice, because you gave important details about the place you want to go. It gave make us want to go there too XD
congrats ^^

3b students [asa sul] 8D

ANEXO 27- Cont.**M L disse...**

Vitor, your composition is very interesting. I have never been to Disney, but I think it is an incredible trip!! My suggestion to you is: to make the organization of the composition in 4 paragraphs and to answer what you would do as soon as you get there!!

G disse...

Pedro, travelling to Porto Seguro may be nice, I agree with you. It isn't my dream trip, but it's a good option.

I think your composition is complete and interesting, good job! And I do not have any suggestions.

J e ME disse...

Oh! That's so cool. I would like to go to Hawaii too. If you like this kind of place, you should make search of Tahiti that's an island in the Pacific and it's a paradisiacal surf place too.

I have no suggestions to improve your composition, it's very good. =D

M e E (Magrolino e Gordoardo) disse...

Hello , Luana

We think that your composition is really good , but you should use more linking words on it...

That's all...

I loved your text...

Yours Marcus and Eduardo.

LG disse...

Mariane,

your composition made me curious about going to Australia... I think it is an unusual place that I really want to go.

My suggestions for your compositions are: in the first paragraph, you could say why do you want to go there and when you started to want to

ANEXO 27- Cont.

go to Australia. Then, in the third paragraph, maybe you can say the first thing you would do when you got there.

That's only this!

:D

ME disse...

OOOOOOh I want to go to Australia too. In my opinion Australia is the most beautiful place and we can do many things there xD

I love the picture and my composition was about the same dream vacation!

L G disse...

Wagner, one of my dreams is go to USA too!!

Your composition is very good, in my opinion, but maybe you can add more details and linking words.

MR disse

Hey Amanda.

Your composition is great and you write English very well, but what would you do in the morning and at night? We are curious.

I(M)have been on London in January too, and it is not so cold but we have to use many coats because we are not used to that weather. The Parliament is really beautiful and big. I had gone in the theaters and I watched The Phantom of the Opera and Lion King. I think you should watch because it is very very very exciting, amazing, everything that is good.

I (C)ave never been there but I read your composition and I wanna go there.

Bye. M and C

September 26, 2007 2:43 PM

ANEXO 27- Cont.**ME and J disse...**

Me and my friend would like to go together to London. We think that London is a very beautiful city but I have to ask my mother if I can go :-)

:*

T disse...

I think it's very cool!

but I wouldn't visit there because I don't like this kind of animals so much... I would be a little afraid. It's interesting that your father would go with you...

In the travel of my dreams, my father definitely wouldn't go ;)

maybe you could tell more details about the place. I'm really curious about how the people live there.

ANEXO 28 – Segundo semestre – texto 2: exemplo de um aluno, primeira versão e o comentário feito por colegas de outra turma

If I could travel to any part of the world, I would travel to Portugal. If I would ^{VT} travel to there, I would learn more about the culture ^{WW} about the country, I would visit most beaches, I could, I would eat the most different kinds of food and I would visit the ^{SP} hystorical centers.

If I would ^{VT} go to Portugal, I would go there ^{WW} on December because I would buy me a Christmas present there and I would have more time to stay there. I would go there by plane because it's the ^{WF} fast way to get there. I would take some jackets because the weather would be very cold there.

I would spend all my days doing crazy things, like ^{VF} spend all the money ^{WW} in last day in airport, buying useless objects and others.

I really know if I would ^{VT} go to Portugal, I would be ^{WW} realized.

who would you take with you?
what would you do as soon as you got there?

Suggestions that I agree: I could write more informations and do the composition longer. Yes! And try to organize the paragraphs according to the model, ok?

F S said...

oohhhh! I love portugal because they speak portuguese ;D! One day I would be there on my vacations ;D!

I think you could do better composition by witting more infoirmations, because it's very short. You did a nive composition! You wrote the essentials informations, I liked it! ;D
September 27, 2007 3:15 PM

ANEXO 29- Segundo semestre – texto 2: Segunda versão

If I could travel to any part of the world, I would travel to Portugal. If I travelled there, I would learn more about the culture about the country, I would visit most beaches that I can, I would eat the most different kinds of food and I would visit the historical centers. The sooner thing I would do when I got there, is eat their pastry.

If I went to Portugal, I would go there with my parents and I would go there in December because I would buy me a Christmas present there and I would have more time to stay there. I would go there by plane because it's the faster way to get there. I would take some jackets because the weather would be very cold there. I would spend all my days doing crazy things, like spending all my money on last day in the airport and buying useless objects.

In my first day, in morning, I would search some field to play soccer, in the afternoon, I would go to the beach, in the evening, I would go to the mall and at night, I would go to a restaurant.

The sooner thing I would do when i got there, is eat their pastry.
I really know, if some day I went to Portugal, I would be very happy.

Edited

ANEXO 30 – Segundo semestre – texto 3Intermediate- 3B
Composition 3

I - Read these excerpts from two songs by Avril Lavigne:

Skater Boy:

he was a boy she was a girl
can i make it anymore obvious!
He was a punk, she did ballet
What more can I say?
He wanted her, she'd never tell
secretly she wanted him as well
But all of her friends, stuck up their nose
They had a problem with his baggy clothes...
He was a skater boy
She said "see ya later boy"
He wasn't good enough for her
She had a pretty face
But her head was up in space
She needed to come back down to earth

Complicated:

You come over unannounced
dressed up like you're somethin' else
where you are ain't where it's at you see
you're making me
laugh out when you strike your pose
take off all your preppy clothes
you know you're not fooling anyone
when you've become
Somebody else round everyone else
Watching your back, like you can't relax
Trying to be cool you look like a fool to me

Tell me.

In the two songs, Avril talks about clothing styles.

- What are they?
- What does she mean?
- Many teen songs mention styles and tribes. Why is this so?

II- Read this post on a blog regarding teen tribes in the United Kingdom and answer the questions below it:

Debate: Teen tribes - love 'em or loathe 'em?
Wednesday, February 5, 2003

THEY DRESS IN black, worship Marilyn Manson and look like they've spent the night in a coffin.

But, after years consigned to the fringes of teen culture, Goths are back - complete with white face paint and black eye-liner.

The new-found popularity of Goths, inspired by reality TV show The Osbournes, was discovered through new research into teen loyalties.

A study of 500 youngsters found most pledged allegiance to one of eight tribes - Geeks, Goths, Scallies, Moshers, Sporties, Sk8ers, Townies and Trendies.

Goths were the most popular and talked about group, despite being only six per cent of the teenage population.

The largest group is the middle-of-the-road Townies, while middle-class children are likely to be rebellious Scallies - who model themselves on bad-boy rapper Eminem.

Sk8ers wear baggy clothes and own skateboards, while Trendies wear the latest and

ANEXO 30- Cont.

most expensive fashions.

Moshers listen to angst-ridden songs by Nirvana, Geeks are found in front of computers and Sporties worship stars such as David Beckham.

Researcher David Ball said youngsters remained loyal to their tribe into adult life, adding: 'By the time they are 13, they are stuck in one group by the power of peer pressure and they stay there until they leave school.'

'The grouping you select at the age of 12 determines many people's brand and style choices until middle age.'

- Do the teens in Brazil fit the categories stated in the text?
- How would you categorize yourself?
- If you want to watch a short video showing some teen styles, log onto <http://www.bbc.co.uk/teens/them/>

III- Here are some teen fashion styles. Match them with the pictures:

- | | |
|-----------|------------------|
| a- trendy | f- casual |
| b- hippie | g- hip hop |
| c- preppy | h- skater |
| d- emo | i- hardcore punk |
| e- gothic | j- geek |



()



()



()



()



()



()



()



()



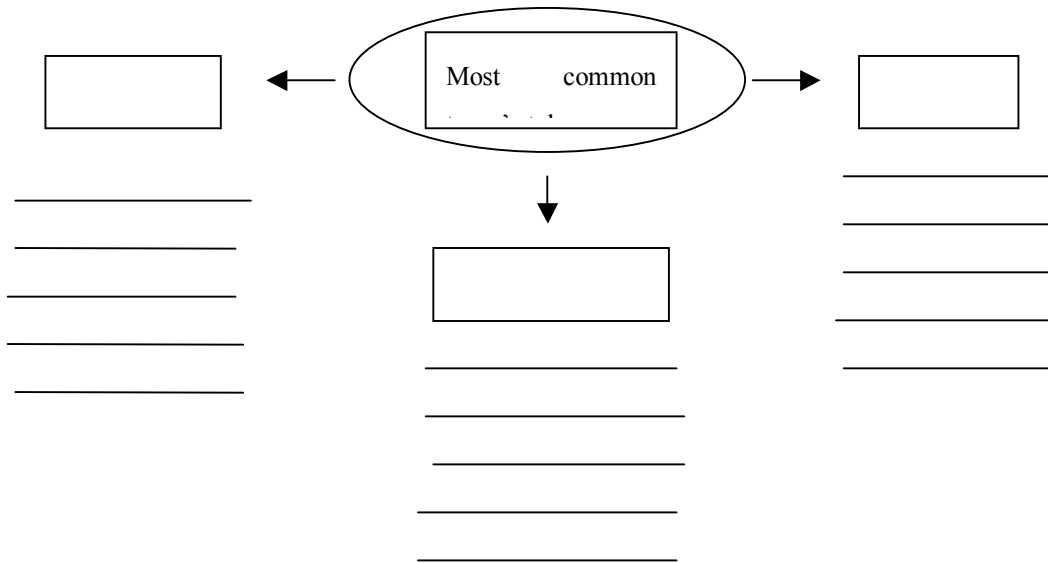
()



()

ANEXO 30- Cont.

IV- Now choose three of the styles above that you think are most representative of the teens your age, in your community, and write them in the diagram below. Then think of some characteristics that describe the types of clothes people who have each style wear and how they express their personalities; you might also want to mention where people who follow each style like to buy clothes:



V- You are going to write an expository essay about the most common style of teens in your community / city / school. Work with a partner or group and answer the questions below:

- What is an expository essay? Have you written this type of essay at school?
- How should the topic be introduced?
- How many paragraphs should the development have?
- What should each paragraph talk about?
- How can the essay be concluded?
- What types of transitions are appropriate for this type of topic?
- Is there any specific vocabulary you need to know to write about this topic?

ANEXO 32- Segundo semestre – texto 3: exemplo de E, primeira versão seguida do seu resumo dos pontos positivos e do que precisa ser melhorado

Teen's tribes

(First) nowadays ^{ww} are having many teens ^{sp} tribes in all urban cities. They use to be emos, trendies, geeks, hippies, preppies, gothics, casual style, punks, sk8ers. When you grow up and ^{ww} be a teenager, you certainly will choose a trib. → With this sentence you are

The emos wear dark clothes, listen ^{sing} emocore musics, they usually wear piercings, ^{restricting your essay's audience} to children, and they wear ^{ww} their ^{sing} hairs ^{uncountable} with bangs, and in Brasilia, they use to go to Pátio Brasil on ^{fridays} fridays. ^{I'm sure you can introduce it without making this restriction.}

The geeks usually to wear glasses, they study to much, they ^{ww} now all about computers, they ^{ww} every ^{ww} take good grades and they love ^{vf} read books.

The Sk8ers wear baggy clothes, they wear caps, big sneakers and they have their own ^{ww} skates.

In conclusion, It's cool to have your own ^{sp} trib, but ^{ww} have some people, [like the skin ^{ww} heads] that use their bad culture with a ^{ww} motive to practice racism and to be violent.

→ It's usually advisable not to include new info. in the conclusion.

Posted by

at 12:56 PM 0 comments

So, should or shouldn't people have tribes, based on this?

| What I did well: | What I need to improve: |
|--|---|
| I wrote 5 paragraphs I described a little the tribes | I should write more talk write more about status and looks |
| | Some linking words would be good too |
| | |
| | |
| | |

Agree! Your paragraphs (except intro) have only 1 sentence each!

ANEXO 33- Segundo semestre – texto 3: exemplo de E, segunda versão

Nowadays, there are many teens tribes in all urban cities. They use to be emos, trendies, geeks, hippies, preppies, gothics, casual style, punks, sk8ers. Certainly sometime you will choose a tribe.

Emos wear dark clothes, listen emocore music, they usually wear piercings, they wear their hair with bangs, and in Brasilia, they use to go to Pátio Brasil on Fridays. They are very strange.

Geeks usually to wear glasses, they study much, they know all about computers, they even get good grades, they rarely go out with friends, they don't have many friends and they love reading books. They use to meet on internet chat or on computers games chat.

Sk8ers wear baggy clothes, they wear caps, big sneakers and they have their own skateboards. Have some sk8ers that like to do jackass. They use to meet on halves to join together.

In conclusion, It's cool to have your own tribe, however, some people use their bad culture with a way to practice racism and to be violent. In addition, I think people have to choose a tribe because everybody have a style.

ANEXO 35 – Segundo semestre – texto 3: segunda versão do texto de LD

Styles have always been part of the humanity. They make us who we are. Teenagers are usually the most affected by the styles because there's an age that has a lot of changes in the body and they try to find themselves in the world. Styles express who we are, and sometimes they say something indirectly.

For example, one popular style between is Trendy. Trendies wear modern and fashionable clothes. The clothes are usually from famous designers, and they are very expensive too. In addition, Trendies like pop and romantic music. However, they like trance and night clubs songs.

Another very common style these days is Goth. Goths usually wear black clothes, rock accessories and stronger make up. They like metal and rock music, although they're very appealing. Nowadays Goths are mistaken with Emos because they wear black, even knowing that Goths appeared exist much before Emos.

Skaters are a little eclectic, they like rock and some black music. They wear baggy clothes and really like caps. They are usually with a couple of friends practicing skateboard in parks or something like that.

All the styles have their good points, and they're cool in their way. However there's still a little fight or disrespect in all tribes to others, it would be much better if everyone respected each other and lived in harmony.

ANEXO 36: Questionário de avaliação final

Nome: _____

Meus queridos colaboradores,

Gostaria de pedir que respondessem às perguntas abaixo com carinho, pois assim me ajudarão na minha pesquisa, que visa entender, além de outras coisas, o que se passa nas mentes dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

Um grande abraço,

Isabela

Como você avaliaria o trabalho que foi realizado esse ano com produção textual na sua aula da Thomas, no curso intermediário? O que foi positivo e o que foi negativo?

Como você avaliaria o trabalho que foi realizado esse ano com produção textual na sua escola regular? O que foi positivo e o que foi negativo?

O que você aprendeu sobre o processo de produção textual na Thomas que você utiliza ou poderá utilizar quando for escrever em português?