

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
CRENÇAS SOBRE ENSINO DE ESCRITA
EM LÍNGUA INGLESA:
PRÁTICA E EXPERIÊNCIA
DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
DE INGLÊS EM SERVIÇO

Paulo Roberto Correia Esteves (UNEB)
prcesteves@uol.com.br
Adelaide Augusta de Oliveira (UNEB)
ade_aua@terra.com.br

RESUMO

O trabalho de pesquisa aqui exposto é fruto dos estudos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa em andamento tem por objetivo investigar como se relacionam as crenças, ações e experiências de professores universitários de inglês em uma universidade pública do estado da Bahia que norteiam suas abordagens de ensino de escrita em língua inglesa. Para atingir tal objetivo, optou-se por a) fazer um levantamento do conglomerado de crenças desses professores universitários quanto ao seu ensino de escrita em língua inglesa; b) analisar como suas crenças sobre ensino de escrita influenciam suas próprias práticas; c) averiguar quais fatores interferem na inconsistência – quando houver –, entre suas crenças quanto ao ensino de escrita e suas práticas; e d) investigar a relação entre suas crenças e experiências anteriores de ensino e aprendizado. O estudo sobre crenças coincide com a abordagem metodológica definida por Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) como contextual, uma vez que essas crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. Para tanto, serão feitas gravações em áudio e vídeo e notas durante as aulas. Além disso, serão utilizadas sessões reflexivas, logo após as observações. Relatos de aprendizagem da modalidade escrita em língua inglesa por esses professores a respeito de suas experiências enquanto aprendizes de língua inglesa também serão utilizados. Junte-se isso a aplicação de um inventário, aos moldes de Leandro Tadeu da Luz (2006) com assertões acerca das crenças quanto ao ensino da modalidade escrita a ser respondido por tais professores. Pretende-se que ao cabo deste trabalho, ele sirva como uma referência eficiente de acesso às crenças de professores sobre escrita em inglês como língua estrangeira assim como refletir sobre a qualidade de ensino da língua inglesa em uma universidade pública.

Palavras-chave: Ensino. Língua inglesa. Escrita. Crença.

1. Considerações iniciais

Os estudos sobre crenças no Brasil encontram-se muito bem consolidados já há alguns anos. Como exemplo disso, configurou entre as vinte e cinco áreas do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

do ano de 2015, ao lado de temas como políticas linguísticas, ensino e aprendizagem de língua materna, aquisição de linguagem, letramentos, tradução e sociolinguística, o que prova que eles se encontram no mesmo patamar hierárquico que outras áreas também consagradas da linguística aplicada.

Estudos anteriores (no exterior e no Brasil), como cita Ana Maria Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) apontavam o conceito de crenças como sendo estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Julgavam-se também as crenças dos alunos como sendo certas ou erradas. Os estudos mais recentes apontam uma perspectiva mais situada e conceitual desse tema. Crenças, segundo a autora, são dinâmicas, pois mudam através de um período de tempo seja por um incidente do passado, pessoas que foram significativas, o que lemos, ouvimos ou a opinião daqueles que fazem parte do nosso dia a dia. São emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, uma vez que nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais; elas ajudam a construir tal realidade social. São experienciais, pois aprendizes e professores as constroem e reconstróem segundo suas experiências. São mediadas, ou seja, instrumentos que utilizamos para regular a nossa aprendizagem e a solução de problemas. São paradoxais e contraditórias – agem como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas, o que as torna além de sociais, individuais, únicas, compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes. (BARCELOS & KALAJA, 2003 *apud* ABRAHÃO & BARCELOS, 2006)

Muitos são os trabalhos hoje sobre crenças, mas podemos apontar como marco desses estudos no Brasil na década de 90, o trabalho de Ana Maria Ferreira Barcelos (1995) o qual utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de letras. Foi uma pesquisa de caráter etnográfico e, para isso, investigou-se o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles diziam ser necessário fazer e o que faziam realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. Seus principais referenciais teóricos foram os estudos sobre cultura no contexto educacional (ERICKSON, 1984, 1986, 1987, 1987a *apud* BARCELOS, 1995); culturas de ensinar (FEINAMNENSER & FLODEN, 1986); cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* BARCELOS, 1995) e crenças dos aprendizes de línguas (WENDEN, 1986, 1987 *apud* BARCELOS, 1995). Os resultados mostraram três grandes crenças desses alunos referentes à aprendizagem de in-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

glês relacionada à aquisição de conhecimentos gramaticais da língua, a responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos e a crença de que nos países onde se fala a língua inglesa seriam lugares ideais de aprendizagem. Tais crenças exerciam influência no dizer e no fazer desses alunos. Dedicavam-se pouco aos estudos, faziam traduções, exercícios gramaticais escritos, embora afirmassem realizar ações diferentes das que foram acostumados a aprender na escola e em institutos de línguas.

O estudo sobre crenças que se pretende nesta pesquisa, coincide com a abordagem metodológica definida por Ana Maria Ferreira Barcelos (2001 *apud* ABRAHÃO, 2006, p. 219) como contextual, uma vez que as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. A abordagem de investigação esteve voltada “para as maneiras como os participantes envolvidos construíam significados de suas ações e de suas vidas”, investigando o que eles “estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências” (ABRAHÃO, 2006, p. 220). Desta forma, a pesquisa se insere dentro da perspectiva qualitativa, de cunho interpretativista ancorando-se na etnografia de sala de aula.

Os dados desta pesquisa serão coletados nas aulas de língua inglesa de dois professores voluntários do curso de letras com inglês de uma universidade pública do estado da Bahia. Para tanto, serão feitas gravações em áudio e vídeo e notas durante as aulas. Além disso, utilizar-se-ão sessões reflexivas, logo após as observações. Essas sessões consistirão numa rápida entrevista com o participante ao final da aula para que juntos reflitamos a respeito das decisões pedagógicas tomadas ao longo do encontro com os alunos. Relatos de aprendizagem da modalidade escrita em língua inglesa por esses professores a respeito de suas experiências enquanto aprendizes de língua inglesa também serão utilizados, pois acreditamos que uma das origens das crenças está na experiência que o sujeito tem como aprendiz de uma língua (BARCELOS, 2006). Junte-se isso à aplicação de um inventário, aos moldes de Leandro Tadeu da Luz (2006) com asserções acerca das crenças quanto ao ensino da modalidade escrita a ser respondido por tais professores e está dividido em três categorias: a) definição de escrita; b) ensino da escrita c) experiência enquanto aprendiz desta habilidade linguística.

Muitas são as definições de língua escrita que poderiam nortear esta pesquisa, porém, a que pretendo utilizar aqui é aquela descrita por Leandro Tadeu da Luz (2006, p. 37) como sendo “produto da atividade de um sujeito histórico, situado numa comunidade discursiva, o qual tem

o que dizer, por que dizer, como e para quem, que conhece e seleciona as estratégias”. Procurarei estudar a “escrita”, não o texto escrito. Concordo com Roxane Rojo (2001) quando afirma que a escrita tem a ver com a relação de interação social, via de comunicação e não a aplicação de regras gramaticais, que está vinculada ao que denomino de “escrito”. Sendo assim, investiguei a visão de escrita que os participantes da pesquisa forneceram. Esta visão seria vinculada a outras habilidades como a fala e a leitura? Teriam eles uma visão tradicional de escrita (como gramática e tradução) ou uma visão sociointerativa – um evento de letramento? (TFOUNI, 2001)

Sobre as questões que envolvem as crenças dos professores quanto ao ensino da habilidade escrita, será averiguado se a noção de um bom texto escrito é aquela que depende do domínio da gramática e do vocabulário do aluno; as interferências da língua materna (CASTRO, 2005); a sua motivação e sua estratégia de ensino; o conhecimento do tema o qual se propõe escrever; e, a relação entre classe social do aluno e a boa escrita.

No que tange às experiências como aprendiz da habilidade escrita em língua inglesa, foram levantados e analisados, principalmente através das entrevistas, relatos que deram subsídios de quanto tais experiências familiares, escolares, laborais, norteiam suas práticas pedagógicas e os ajudam a formular suas crenças.

Ao averiguar o arcabouço de crenças quanto à habilidade escrita por parte de professores universitários de inglês de uma universidade pública do estado da Bahia, contribuo para o aumento no número de pesquisas neste tema, haja vista a preferência por parte da maioria dos pesquisadores por outras habilidades linguísticas como fala e leitura. Além disso, também contribuo para o desenvolvimento profissional de professores em serviço; professores reflexivos e críticos quanto à sua prática pedagógica em consonância com as pesquisas mais recentes em linguística aplicada. (MOITA LOPES, 2006)

As implicações desta pesquisa podem ser vistas de acordo ao uso que se faz dos dados obtidos: na reelaboração ou elaboração de currículos de curso de graduação, na escolha de estratégias de ensino e de, por exemplo, revisão na confecção de material didático.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2. *Estudos sobre crenças em linguística aplicada*

Crenças tem recebido notória e ampla atenção dos estudiosos nos últimos anos. Apesar disso os pesquisadores ainda debatem sobre um consenso quanto à sua definição para fins de se ter um parâmetro ao se analisar crenças e ações de professores (SAVASCI-ACIKALIN, 2009; SILVA, 2005; BARCELOS, 1995, 2006; PAJARES, 1992). Segundo Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) definir crenças é difícil por causa da existência de muitos termos para o mesmo conceito:

Definir crenças [...] é difícil porque muitos termos têm sido utilizados para se referir às crenças [...]. Alguns dos termos são “teorias folclóricas linguísticas de aprendizagem (MILLER & GINSBERG, 1995), “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM & VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986, 1987), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON & LOR, 1999), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), e “cultura do aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996). (BARCELOS, 2006, p. 8)

Miller Frank Pajares (1992) mostra que muitos pesquisadores veem os estudos de crenças tão imerso em mistério que nunca pode ser claramente definido ou dele feito um objeto de pesquisa útil. Por esse motivo, é frequentemente visto como uma preocupação mais própria da filosofia ou, em seus aspectos mais espirituais, da religião. Aponta que os pesquisadores precisam especificar o que eles entendem da natureza das crenças e o sistema de crenças de forma que a pesquisa possa incorporar as premissas que esse entendimento virá a criar.

Este tema tem sido amplamente pesquisado em várias áreas educacionais apesar de estar mais voltado para investigar crenças de professores e suas práticas. São eles: construtivismo; formação de currículo; objetivos educacionais; natureza da ciência; ciência, tecnologia e sociedade; ensino e aprendizado; e unidades temáticas. Esses estudos apontam para a controvérsia existente entre as crenças de professores e suas práticas. Já outros apontam que as crenças de professores são consistentes com suas práticas de sala de aula, enquanto há outros que mostram que elas não necessariamente influenciam as práticas. Apontam também que as crenças de professores deveriam ser consideradas em relação ao contexto em que ocorrem por conta da dependência dele. (SAVASCI-ACIKALIN, 2009)

Crenças têm sido definidas de várias maneiras na literatura e usadas intercambiadamente com uma variedade de outros termos incluindo,

atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, disposições, teorias implícitas, processos mentais internos, estratégias, regras e perspectivas. Tipos específicos de crenças podem ser exploradas utilmente na área educacional (PAJARES, 1992). Crenças residem na memória episódica com material retirado da experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimento. Retiram sua força a partir de episódios prévios ou eventos que colorem a compreensão de eventos subsequentes. Experiências marcantes ou professores influentes produzem uma memória episódica muito rica em detalhes que mais tarde servem ao aluno como uma inspiração para suas próprias práticas pedagógicas. Os sistemas de crenças não requerem consenso geral ou de um grupo para lhe conceder validade. As crenças individuais nem mesmo requerem consistência interna dentro do sistema de crenças. Essa falta de consensualidade implica que os sistemas de crenças são por sua própria natureza discutíveis, mais inflexíveis, e menos dinâmicos do que os sistemas de conhecimento.

Simon Borg (*apud* BIRELO, 2012) discute essa visão de tensão entre diferentes subsistemas de crenças ao afirmar que essas tensões tendem a surgir simplesmente por causa da própria natureza desses sistemas, elas são quase naturalmente dispostas a uma certa quantidade de inconsistência que reflete a complexidade do conhecimento do professor. Ele considera simplista a ideia de que os professores tenham um conjunto de crenças que regula consistentemente o que eles fazem.

De qualquer forma, a confusão se dá ao se focar a diferença entre conhecimento e crenças. Desta forma, é necessário se distinguir os dois termos.

Miller Frank Pajares (1992) revisa os estudos de Abelson (1979), Rokeach (1972) e Ackerman (1972) sobre crenças, descrevendo como eles abordam o assunto, fato este imprescindível para se estabelecer um parâmetro inicial desses estudos.

Fazendo uma revisão da literatura acerca de crenças, Miller Frank Pajares (1992, p. 316) as define como “um julgamento de um indivíduo acerca da verdade ou falsidade de uma proposição, um julgamento que só pode ser inferido a partir de um entendimento coletivo do que os seres humanos dizem, pretendem e fazem”. Antropólogos, psicólogos sociais, e filósofos tem concordado com uma definição de crenças como premissas, ou proposições acerca do mundo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Miller Frank Pajares (1992) retoma a noção socrática sobre conhecimento, trazendo a visão de Platão que o caracteriza em três componentes: crenças, verdade e justificativa. Daí se entende que conhecimento seja uma crença que encontra duas condições: a verdade do que se acredita; e a justificativa que o indivíduo tem para acreditar nela. Crenças seriam então uma categoria de conhecimento e poderia ser definida, por sua vez, como o que engloba tudo o que um indivíduo sabe ou acredita ser verdadeiro, verificando-se ou não sua verdade.

Vários acadêmicos têm tentado estabelecer a diferença entre conhecimento e crenças. Como Miller Frank Pajares (1992) aponta, a dificuldade se dá quando se tenta estabelecer a fronteira entre um e outro.

Em resumo, Miller Frank Pajares (1992) sintetizou os resultados de pesquisa sobre crenças existentes na literatura da seguinte forma: a) Crenças são formadas nos primeiros anos de existência de um indivíduo e tendem a se autopropagar, tendem a ser persistentes contra as contradições causadas pelo tempo, experiência, razão e escolaridade; b) Crenças epistemológicas exercem papel primordial na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo; c) Subestruturas de crenças, como crenças educacionais, por exemplo, devem ser entendidas em termos de sua conectividade não apenas entre si mas também com outras, embora mais centrais, do sistema; d) Por sua origem e natureza, algumas crenças são mais incontroversas que outras; e) Quanto mais cedo uma crença se incorpora na estrutura de crenças, mais difícil ela pende a mudanças; f) Mudança de crença durante a idade adulta é um fenômeno relativamente raro; g) As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos; h) Crenças não podem ser diretamente observadas ou medidas, devem, ao invés disso, ser inferidas pelo que as pessoas dizem, pretendem e fazem; i) Crenças sobre ensino estão bem estabelecidas quando o aluno chega à universidade.

Em estudos mais recentes (BORG *apud* BIRELLO, 2012) pode-se notar que em se diferenciando crenças centrais de periféricas, a diferença básica entre elas reside na força. As centrais são aquelas mais estáveis sobre o que fazemos. As periféricas são em contrapartida, talvez menos estáveis, temas com os quais estamos menos comprometidos, variam enormemente de um indivíduo a outro. Às vezes, as centrais podem referir-se a temas educacionais mais genericamente enquanto que as crenças que possuímos especificamente sobre aprendizado de língua podem às vezes realmente ser periféricas. O autor aponta ao escasso número de estudos acerca da distinção entre esses dois tipos de crenças na área de en-

sino de língua – um assunto relativamente novo em termos de evidências empíricas: “O que há são alguns *insights* advindos da pedagogia ou psicologia, mas em termos de evidências empírica em nosso campo é realmente ainda um assunto bastante novo”²⁰.

Em resumo, o que se pode dizer a respeito dos estudos de crenças nessa análise se alinha com as conclusões que Simon Borg (2006) chega revendo os trabalhos do início desse século até então:

- a) o foco predominante das pesquisas hoje recai sobre o entendimento do conhecimento do professor, seu crescimento e uso;
- b) o campo é caracterizado por inúmeros conceitos e a necessidade para tal diversidade pode se justificar pelo fato da complexidade inerente da natureza dos fenômenos sob estudo;
- c) a cognição de professores pode ser caracterizada como um sistema de construtos mentais tácito, prático e realizado individualmente por professores e que são dinâmicos ou seja, definidos e refinados à base de experiências educacionais e profissionais ao longo da vida desses professores;
- d) empiricamente a pesquisa sobre cognição de professores tem firmado o papel ativo que os professores exercem na formulação dos eventos de sala de aula e destacado a natureza complexa das tomadas de decisão em sala de aula. Tem fornecido evidência da maneira na qual as crenças e conhecimentos dos professores influenciam o que eles fazem em sala de aula, embora as evidências apontem que as crenças dos professores sobre instrução nem sempre se mostram claramente em seu ambiente de trabalho. Essa falta de congruência entre as práticas dos professores e suas crenças explicitadas têm sido atribuídas à influência de fatores sociais e psicológicos que existem na escola e na sala de aula e os quais os professores podem perceber como forças externas além de seu controle;
- e) há evidência crescente das formas pelas quais a formação do professor pode promover mudança nas suas crenças e em seus conhecimentos prévios.

A experiência de sala de aula do professor tem mostrado exercer forte influência sobre seu conhecimento prático. Professores experientes possuem vasto repertório de conhecimento sobre salas de aula e alunos típicos ao ponto de eles saberem muito sobre seus alunos mesmo antes de encontrá-los, o que não ocorre com professores inexperientes.

3. Caracterizando o ensino de escrita em língua inglesa

As pesquisas sobre ensino da língua estrangeira escrita não constituírem um objeto novo na área de ensino de línguas, no entanto, elas são

²⁰ [...] We have some insights from education or psychology but in terms of empirical evidence in our field this is really still quite a new issue.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

em menor número, em comparação com aquelas sobre aquisição das outras habilidades (BLANTON et al., 2002 *apud* KROLL, 2003, p. 3). Barbara Kroll (2003) também defende que o aumento do interesse pelo ensino de escrita como língua estrangeira (e segunda língua) como um empreendimento acadêmico nos últimos anos se torna perceptível por meio dos vários cursos de escrita oferecidos a estudantes de segunda língua em diversas universidades internacionais.

Vale também salientar o número expressivo de apresentações em congressos nacionais e internacionais – mais de meio milhão de estudantes não nativos escrevem relatórios ou artigos científicos em inglês todo ano. (ORTEGA RUIZ, 2004)

A importância em se ater aos estudos sobre o ensino da habilidade escrita em língua inglesa se dá pelo crescente o número de universitários brasileiros contemplados pelo programa Ciências Sem Fronteiras que estabelece acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo (CIÊNCIAS, 2015) e, para tanto, tem aumentado a preocupação em se capacitar os estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas e privadas para que eles possam alcançar o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos para o ingresso nas universidades anglófonas. Como bem afirma Pedro Ortega Ruiz (2004), "Em nosso mundo globalizado e tecnológico atual, é escrever em Inglês, ao invés de simplesmente falar inglês, que se podem abrir ou fechar as portas ao progresso individual, nacional e internacional". (ORTEGA RUIZ, 2004, p. 1)

Essa crescente preocupação global tem levado a constituição do campo de pesquisa sobre escrita, de acordo com Gnerre (2003), a se expandir nas últimas décadas por questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. Segundo o autor:

O campo de estudos desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da escrita. Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos "pictográficos" e "ideográficos", alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva. (GNERRE, 2003, p. 42)

Aprender a escrever em língua estrangeira é sem dúvida um dos aspectos mais difíceis do aprendizado de uma língua. De forma que não é surpresa que, mesmo para os que tem inglês como língua materna, a ha-

bilidade de escrever efetivamente seja algo que requerer instrução especializada e extensiva.

Amaral (2010) advoga três tipos de conhecimentos para a utilização da habilidade escrita: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais.

O conhecimento linguístico é aquele vinculado às noções ortográficas, morfológicas e sintáticas aprendidas através da educação formal.

O conhecimento enciclopédico advém das experiências do indivíduo acumuladas ao longo da vida; informações a respeito do mundo que o cerca, que o auxilia a ter o que dizer; construído e arquivado em sua mente.

Os conhecimentos textuais são aqueles nos quais nos baseamos para dispor as informações ao longo do texto, ou seja, a estrutura organizacional do gênero textual utilizado na comunicação da ideia. Amaral (2010) cita o exemplo do currículo vitae e do artigo científico, como gêneros textuais. Apesar dos alunos possuírem conhecimento linguístico e enciclopédico (vida acadêmica e profissional), muitos não saberão “redigir um currículo se não tiver os conhecimentos textuais para tanto. (AMARAL, 2010, p. 115)

Para além desses conhecimentos, há ainda elementos da textualidade que auxiliam no processo de produção textual dos alunos: coerência, coesão textual, intencionalidade/aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. (AMARAL, 2010)

A coerência textual se dá no ato da leitura, na relação de inteligibilidade e partilha de conhecimentos entre autor e leitor. O autor lança mão dos recursos linguísticos para conferir um sentido ao que diz. Ele tenta estabelecer uma relação lógica entre as ideias, pois elas devem se complementar. Confere coerência ao seu texto quando suas partes não se contradizem, quando não foge do tema explanado, como bem pontua Celso Antunes (2010):

A coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários outros segmentos [...] do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade. (ANTUNES, 2010, p. 35)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A coesão textual, por sua vez, é responsável pela conexão harmônica entre as partes do texto (orações, períodos, parágrafos) “mantendo sua continuidade ou progressão temática” (AMARAL, 2010, p. 131). A coesão trata das articulações gramaticais que garantem uma boa sequenciação de eventos. Alguns mecanismos de coesão textual conhecidos são o paralelismo, os pronomes, os sinônimos, os hiperônimos, a elipse, as conjunções e as locuções conjuncionais.

Se coesão e coerência textuais se constituem como elementos internos do texto, há outros elementos que pertencem ao grupo relacionado à pragmática. Os principais são intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade. (AMARAL, 2010; FRANCO, 2013)

É necessário, portanto, analisar historicamente as diversas abordagens de ensino de escrita a fim de entender melhor o contexto pedagógico em que nos encontramos hoje.

No que diz respeito à área de ensino de língua estrangeira ou segunda língua, o ensino de escrita tem assumido uma posição muito mais central do que o ocupava há trinta ou vinte anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI. A habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita. A escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas. O fortalecimento do status da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita que têm sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica contrastiva. Como resultado tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorpore teorias e resultados de pesquisas atuais. (HYLAND, 2003, p. xiii)

O ensino de escrita depende da maneira pela qual ela é vista pelo professor. Ensinar a escrever está diretamente ligado às nossas crenças sobre o que seja escrita e de como as pessoas a aprendem. Tudo o que fazemos na sala de aula, os métodos e materiais adotados, a abordagem de ensino que utilizamos e o conhecimento teórico, as tarefas que passamos, são guiadas por conhecimentos práticos e teóricos. Familiaridade com o

que seja escrever e sobre ensinar a escrever pode assim nos ajudar a refletir sobre nossas crenças e nos capacitar a abordar os métodos de ensino de escrita atuais com um olhar crítico.

Hyland (2003) elenca diferentes concepções de escrita e de ensino de escrita que influenciam as práticas pedagógicas em contexto de ensino de língua estrangeira. Essas concepções, segundo o autor, devem ser “vistas mais precisamente como perspectivas complementares e sobrepostas, o que representa maneiras potencialmente compatíveis de compreender a complexa realidade da escrita” (HYLAND, 2003, p. 2). Dentre elas a) estrutura de linguagem; b) funções textuais; c) temas ou tópicos; d) expressão criativa; e) processo; f) conteúdo e g) gênero e contextos de escrita.

Raramente se adota restritivamente apenas uma dessas concepções em aula. Ao invés disso, se escolhe algumas delas, representantes de várias perspectivas. Os professores tendem a adaptar suas práticas às restrições de seu contexto de ensino e de suas crenças sobre como os alunos aprendem a escrever. Por outro lado, é comum que uma dessas concepções se sobreponha às outras quando o professor conceitua seu trabalho e organiza o que faz em sala – é da preferência do professor.

A termo do escopo deste artigo, focarei a descrição apenas de duas das abordagens (estrutura de linguagem e funções textuais) a fim de ter uma melhor ideia do como elas orientam o professor em seu fazer pedagógico.

3.1. Foco na estrutura de linguagem

Uma forma de se enxergar a escrita é como marcas no papel, palavras, sentenças, períodos estruturados baseados num conjunto de regras, num determinado sistema linguístico. Dessa forma, o professor enfoca a escrita como um produto e estimula seus alunos a aprenderem a aplicar regras gramaticais. Aprender a escrever, neste caso, seria o mesmo que adquirir conhecimentos linguísticos: lexicais, sintáticos, morfológicos, elementos de coesão e de coerência.

Essa orientação advém das teorias behavioristas de ensino e aprendizado de segunda língua predominantes da década de 60. Escrita era vista como um produto extensivo dos conhecimentos gramaticais manipulados e imitados. O ensino dentro dessa perspectiva era “um meio de reforçar os padrões de linguagem através da formação de hábito, tes-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tando a habilidade do aluno em produzir sentenças bem formadas”. O enfoque basicamente seguia um processo de quatro estágios: a) familiarização; b) escrita controlada; c) escrita guiada e d) escrita livre. A familiarização consistia no aprendizado de gramática e vocabulário através da leitura de um texto dado. Na escrita controlada os alunos manipulavam padrões prefixados, frequentemente advindos de tabelas de substituição – eram oferecidos pequenos textos em que eles tinham que preencher lacunas, completar frases, mudar tempos verbais ou pronomes pessoais e completar outros exercícios que o levassem a focar sobre precisão e evitar erros. Essas composições eram chamadas de *controlled compositions* ou *guided compositions* (GC) (HYLAND, 2003, p. 4). Na escrita guiada os alunos imitam textos-padrão, são encorajados a trabalhar em pequenos grupos praticando estratégias com auxílio direto do professor. A escrita livre oportuniza o uso dos padrões que os alunos desenvolveram para escrever textos maiores como redações e cartas, na tentativa de que esses textos estivessem livres de erros e dentro do padrão ensinado previamente.

Dadas essas noções, não surpreende a escrita ser considerada secundariamente um reforço das habilidades orais, ou ainda, “a serviçal das outras habilidades (ouvir, falar e ler)” (SILVA, 1990, p. 12-13). O professor, nesta abordagem de ensino, era simplesmente um editor/revisor não interessado na qualidade da expressão das ideias ou conteúdo, mas primariamente preocupado com questões da estrutura formal do texto. O propósito do texto, ou mesmo seu público-alvo, era quase que totalmente negligenciado. O conteúdo comunicativo era deixado para depois. Ensinar a escrever consistia em levar os alunos a gravarem formas-padrão. A avaliação que se fazia do texto escrito consistia em verificar e corrigir problemas no controle que os alunos tinham do sistema linguístico.

Os elementos estruturais fazem parte da abordagem de ensino, mas não são os únicos. O professor precisa, além de garantir que os alunos escrevam sem cometerem erros gramaticais, garantir a aplicação desse conhecimento em contextos e propósitos específicos.

3.2. Foco nas funções textuais

Ensinar a escrever tinha que ir além da construção de sentenças gramaticais; que a abordagem de ensino através das *guided compositions* não era suficiente. Era necessária uma ponte entre a escrita controlada e a escrita livre que podia ser construída através de uma abordagem conheci-

da como *current-traditional rethoric* (CTR) (SILVA, 1990; HYLAND, 2003), uma mescla entre a retórica tradicional oral e a habilidade escrita, "[...] uma abordagem combinando os princípios básicos do paradigma atual-tradicional da instrução de composição dos falantes nativos com a teoria de Kaplan sobre retórica contrastiva". (SILVA, 1990)

Como para Kaplan, retórica consistia no método de organizar unidades sintáticas em paradigmas maiores, os aprendizes de inglês como segunda língua empregavam uma retórica e uma sequência de pensamento que violavam as expectativas de leitores nativos. Consequentemente, como a interferência da língua materna era vista como se estendendo para além do nível da sentença, exigia-se mais exercícios de fixação no nível retórico que no nível sintático. Era necessário fornecer ao aluno uma forma com a qual ele pudesse operar.

Centrada no produto final, geralmente o texto formado por cinco parágrafos, em que não se leva em consideração o público-alvo, nem o processo de composição, ou identidade autoral. O parágrafo era não só formado por sentença-tópico, sentenças de suporte, sentenças conclusivas e sentenças de transição, como também pelas várias opções para seu desenvolvimento (ilustração, exemplificação, comparação, contraste, classificação, definição, análise casual, por exemplo). Além disso, focava-se também no desenvolvimento do texto, praticamente se estendendo o que se fazia no parágrafo, através de entidades estruturais mais amplas (introdução, desenvolvimento e conclusão) e padrões ou modos organizacionais (narração, descrição, exposição e argumentação). Tipicamente os cursos são organizados de acordo com funções de organização textual.

Focada na noção de que o discurso é emitido de forma mecânica, previamente prescrito, focado na gramática, ortografia, sintaxe, e estilo uniforme, sem admissão de erros. Kleber Aparecido da Silva (1990) e Hyland (2003) explicam como se dá o ensino de escrita dentro desta perspectiva. As unidades são compostas para que o aluno escolha entre frases de um parágrafo ou no texto que serve de modelo. Esse texto é seguido de exercícios que chamam atenção do aluno à linguagem utilizada para expressar a função-alvo e que irá desenvolver as habilidades de escrita para quando ele precisar usá-las em seus textos escritos. Esses exercícios podem incluir ainda o desenvolvimento de um rascunho em uma redação, ou a imitação dos padrões de um texto paralelo a esse rascunho. Os tipos mais complexos são aqueles em que o aluno é pedido (já de posse de um tópico) que liste e agrupe fatores relevantes e sentenças de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

apoio desse tópico; esbocem um rascunho e componham seus textos a partir desses rascunhos.

A abordagem de ensino da *current-traditional rhetoric* descola a escrita de propósitos práticos e experiências pessoais de quem escreve. Parte-se do princípio de que o texto é um objeto que pode ser ensinado independentemente dos contextos de leitura e do próprio escritor e que, seguindo certas regras, os alunos podem expressar significado.

Resumindo, do ponto de vista da *current-traditional rhetoric*, a escrita é basicamente uma questão de disposição de frases e parágrafos em padrões previamente estipulados. Aprender a escrever é uma questão de tornar-se hábil em identificar, internalizar e executar esses padrões. Como se o aluno preenchesse um formulário preexistente com conteúdo advindo de suas próprias ideias ou fornecido pelo professor ou livro didático. O texto se caracteriza por uma coleção de estruturas linguísticas complexas (sentenças, parágrafos, seções etc.) que pertence a estruturas que lhes sucedem e que são ainda maiores.

4. *Considerações finais*

Esta é uma pesquisa em andamento e como tal ainda há passos que devem ser tomados. Além de desenvolver o arcabouço teórico, preciso concluir a coleta e posterior análise de dados que ocorrerão nos próximos meses.

No entanto, posso adiantar que tendo em vista a entrevista e a observação de aula que realizei com um dos professores universitários de inglês, notei que sua abordagem de ensino da habilidade escrita está focada nas funções textuais e em gêneros textuais. Seus alunos receberam instruções sobre quais deveriam ser os formatos adotados como referência para elaboração de um texto a ser entregue em data específica para fins de avaliação. Não foram levados em consideração contextos de leitura nem dos autores.

Esta maneira de ensinar se parece com a que este professor esteve submetido ao longo de sua experiência como estudante de língua inglesa em que pouca ou nenhuma atenção era dada ao processo de escrita. A escrita era vista como produto final e acabado para fins de avaliação.

Por outro lado, percebi uma congruência entre sua crença de ensinar e sua prática em sala. Ele aplicou exatamente o que relatou na entrevista.

Desta forma, posso concluir a partir do que foi exposto até aqui, que mesmo no ambiente acadêmico a escrita ainda continua na periferia das habilidades linguísticas e sua abordagem de ensino não leva em consideração contextos sociointeracionais de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

_____; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Fale. UFMG, Belo Horizonte.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem Ensino*, Vol. 07, n. 1. Pelotas: Educat, 2004, pp. 123-156.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

_____. Researching beliefs about SLA: a critical view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. New York: Springer, p.7 - 33, 2006.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ____; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BIRELLO, Marilisa, Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain, vol. 5, n. 2, May-June 2012, 88-94. Entrevista recebida em 16 abr. 2012.

BOMFIM, Bernadette Bárbara Sebastian Barga; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 8, n. 1, p. 54-67, 2009. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9573/1/ARTIGO_CrençasAprendizagemLinguas.pdf>. Acesso em: 31-07-2013.

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

CASTRO, Deise Ferreira Viana. Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*. Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em:

<<http://revel.inf.br/files/9400976ed3df337fd2e09577714370d7.pdf>>. Acesso em: 30-07-2013.

CIÊNCIAS sem fronteiras. Disponível em:

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/parceiros25>>. Acesso em: 10-07-2015.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FINARDI, Kyria. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KROLL, Barbara. (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 57-65, 1991.

LIMA, Solange dos Santos. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de São Paulo. São José do Rio Preto, 2005

LUZ, Leandro Tadeu da. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Rozângela Nogueira. *A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Unesp. São José do Rio Preto.

ORTEGA RUIZ, Pedro. Educar para la participación cidadana. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n. 11, segunda época. p. 215-234, 2004. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1458708.pdf>>

_____. La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, vol. 62, n. 227, p. 05-30, 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

PAJARES, Miller Frank. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <<http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>>.

PEREIRA, Antonia Karolina Bento; SILVA, Cryslene Dayane Bezerra da; BENTO, Francisca Joselânia da Silva. *A coesão e a coerência textual na aquisição da escrita: uma análise em textos de alunos do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Co_munica_cao_oral_idinscrito_1256_2893c38a2fa960edaa87ef99edd06861.pdf>. Acesso em: 20-07-2016.

PEREIRA, Karina Barbosa. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP. São José do Rio Preto.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAVASCI-ACIKALIN, Funda. Teacher beliefs and practice in science education. In: *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, vol. 10, artigo 12, jun., 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

WHITE, Goodith; BADGER, Richard. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*. Oxford University Press, vol. 54/2, Abril, 2000.