

Claudia Rosa Riolfi

9/22/1991

Dissertação apresentada ao Departa-
mento de lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campi-
nas como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
lingüística Aplicada.

Campinas, 1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

CANDIDATA: Claudia Rosa Riolfi

BANCA EXAMINADORA

J. Almeida Filho

José Carlos Paes de Almeida Filho

M. B. Cavalcanti

Aos meus pais, ao Valdir e ao Marco Antonio, companheiros leais e constantes em toda minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela contribuição significativa na realização deste trabalho.

A Luiz Paulo da Moita Lopes e Marilda Cavalcanti que proporcionaram sugestões fundamentais por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas de mestrado pela companhia, apoio, trocas, leituras e outras interações que foram constituindo as vozes desse trabalho. Vozes especialmente do João Bosco, Rosita, Nelson, Douglas, Marisela e outros que possa estar esquecendo de mencionar.

Aos ex-colegas da Puc de Campinas que conviveram comigo durante o ano em que foi feita a coleta de material base desse trabalho, em especial a Maria Valentina e a Fátima, que foram de grande ajuda.

Aos amigos que estiveram presentes em horas de conflito com conversas, leituras, toques, principalmente ao Tião, André e Diva.

*A Capes pelo apoio financeiro.

Muito especialmente a Angela, Elaine B., Elaine M., Elaine F., Beth, Helô, Irene, Josi, Márcia, Maria, Maria do Carmo, Maria José, Maria Lúcia, Madá, Maria Sílvia, Solange, Leia, Noêmia, Obneide, Priscila, Regina M., Regina C., Regina R, Renata, Renata L., Rita, Roberta, Rogéria, Rosana, Rosângela, Sandra, Sandra C., Sílvia, Simone, Tais, Tereza, Valderes, Wesley, Elisete, Cris e Oswaldo pelo ano de convivência e pelo crescimento que me proporcionaram.

Gostaria ainda de agradecer aos companheiros da Funioeste, que pela permanente discussão de assuntos correlatos vieram a contribuir para a constituição desta dissertação, ao Beto, ao João, à Izaura, à Maria Helena, à Hilda pela acolhida inicial, e saudosamente à Luisa e à Josi que teriam gostado de lê-la até o final.

INDICE

Resumo.

Abstract.

<i>Capítulo um: Um panorama geral.....</i>	<i>1</i>
1.1- O ensino de escrita no Brasil.....	1
1.2- O Problema tratado nesta pesquisa.....	3
1.2.1 As atividades desenvolvidas pela turma em anos anteriores a este estudo.....	5
1.2.1.1- O livro didático	6
1.2.2- O perfil da turma aos primeiros contatos..	9
1.2.2.1- A operacionalização dos dados colhidos pelo questionário.....	11
1.3- Diários dialogados: uma experiência de ensino e pesquisa	12
1.4- As perguntas de pesquisa e objetivos.....	14
1.5- A escolha da linha de pesquisa.....	15.
1.6- A organização do trabalho.....	22
Notas.....	24
 <i>Capítulo dois: O Arcabouço teórico do trabalho.....</i>	 <i>27</i>
2.1- Modelos de aquisição de língua estrangeira....	28
2.1.1- O audiolingualismo.....	28
2.1.2- Modelos pós audiolingualistas.....	30

2.1.2.1-	O Modelo de Krashen.....	33
2.1.2.2-	As implicações do Modelo Krasheniano para a sala de aula de LE.....	38
2.1.2.3-	A consciência crítica de lingua- gem.....	40
2.1.3-	A questão da correção de erros.....	43
2.1.3.1-	A noção de clarificação como alterna- tiva para a correção.....	44
2.1.4-	Algumas opções teóricas.....	46
2.2-	A investigação sobre o ensino da escrita.....	50
2.2.1-	Algumas abordagens mais conhecidas.....	53
2.2.2-	Os diários dialogados, uma dupla utili- dade.....	55
2.3-	A constituição da textualidade.....	58
Notas.....		63

Capítulo três : A população envolvida e a coleta de dados.....66

3.1-	O ano letivo e a coleta de dados.....	66
3.1.1-	O planejamento de curso para o ano leti- vo.....	67
3.1.2-	A troca de correspondência (os diários dia- logados).....	70
3.1.2.1-	O critério de análise dos diários dia- logados.....	72

3.1.3- O primeiro semestre, uma dupla avaliação:.....	73
3.1.3.1- A avaliação gramatical.....	74
3.1.3.2- A avaliação realizada pelos alunos no primeiro semestre.....	74
3.1.3.3- A avaliação realizada pelos alunos no final do ano.....	77
3.1.3.4- A avaliação retrospectiva.....	80
3.2- O professor, uma hetero auto-imagem.....	81
3.3- A delimitação da população.....	84
Notas.....	85
<i>Capítulo quatro : Análise dos dados.....</i>	<i>86</i>
4.1- O grupo com melhores resultados.....	86.
4.2- O grupo 'a margem do processo.Os resultados baixos.....	114.
4.4- Conclusão da análise dos dados.....	118
Notas.....	127
<i>Capítulo cinco : Conclusões gerais e implicações para o Ensino de escrita.....</i>	<i>128</i>
ANEXO 1- Questionário aplicado no 1 dia de aula.....	142

ANEXO 2- Instrumento de avaliação gramatical aplicado aos alunos.....	145
ANEXO 3- Roteiro base para a realização da avaliação de cur so realizada pelos alunos no fim do 1 semestre.....	149
ANEXO 4- Roteiro distribuído aos alunos para a avaliação dos textos de seus colegas.....	150
ANEXO 5- Quadro geral dos dados obtidos durante o ano leti- vo	152
<i>Referências bibliográficas.....</i>	<i>159</i>

RESUMO

Esse trabalho objetivou refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de escrita em Inglês como língua estrangeira, ocorrendo principalmente através da troca de diários dialogados entre alunos e professor durante o ano de 1989. Os diários foram utilizados ao mesmo tempo como um instrumento de pesquisa e de ensino, numa tentativa de sanar uma situação de possível fracasso de aprendizagem, pois a população envolvida continha 78% de alunos reprovados em anos anteriores e, conseqüentemente, com problemas de auto-estima e motivação. Com um aparato teórico da pesquisa ação e encarando a escrita como um processo de interlocução entre sujeitos à distância, descrevo o processo em sala de aula, focalizando no professor, alunos, material didático e a interação através de diários dialogados. Em um primeiro momento, analiso o processo de cada aluno individualmente e, em seguida, chego a algumas conclusões de âmbito mais geral. Como principal conclusão desse estudo, considero que um processo de ensino/aprendizagem baseado na interação significativa entre os sujeitos propicia resultados visivelmente superiores aos dos métodos pautados no ensino de regras gramaticais e repetição de padrões "corretos", e mesmo daqueles métodos que pregam a escritura de composições

ABSTRACT

The objective of this work is to write reflections about the process of learning/teaching writing in English as a foreign language. It happened mainly by the exchange of dialogue journals between students and teachers in 1989. The diaries were used at the same time as an instrument of research and teaching in order to solve a possible blunder in a learning situation, because the population contained 78% of learners who had failed the previous year thus having problems of self-esteem and motivation. Based on the theory of action research and facing writing as a process of interlocution between subjects placed in distance, I described the process in the classroom, keeping the focus on the teacher, students, materials and interaction between the dialogue journals. At first, I write an analysis of the process of each student. Secondly, I draw some general conclusions. As the main conclusion of this study, I consider that the process of teaching/learning based on the significative interaction between students and teacher causes more visible results than those methods based on the teaching of grammatical rules, repetition of correct patterns and even than those methods that advocate the teaching of compositions.

CAPITULO UM

Um panorama geral

1.1- O ensino da escrita no Brasil.*1

Apesar de uma ampla literatura nacional e internacional apontar já há quase duas décadas a ineficácia do ensino de línguas pautado no aprendizado das formas gramaticais (Hymes 1971; Wilkins 1972,1976; Widdowson 1978,1979; Odell 1981, Mackay et al 1979; Célia 1986), percebe-se nos cursos de Letras espalhados por todo país uma forte tendência estruturalista/comportamentalista, em que o professor é considerado apenas como a pessoa que aplica o currículo através de uma metodologia que geralmente não promove a interação professor-aluno.

Pode-se perceber através dessa abordagem que o ato de ensinar a escrever é visto como ensinar um conjunto de regras de concordância, regência, pontuação, etc. Os exercícios propostos aos alunos são normalmente do tipo completar a lacuna, passar para a forma interrogativa ou negativa, criar frases usando uma lista de palavras dadas ou escrever um parágrafo que esteja dentro de normas fixas e bastante rígidas do que é tido como um bom parágrafo, ou seja, aquele construído de acordo com a norma escrita culta. Em outras palavras, enfatiza-se o que Widdowson (1978) chama de "usage" (forma gramatical) e relegam-se a plano menor os aspectos ligados a " use"(uso comunicativo).

O centro de interesse do ensino de escrita nos cursos de Letras no Brasil é o texto final com enfoque na forma e no produto, não importando quais processos o aluno tenha vivenciado para aprender a escrever na língua estrangeira. Os alunos, por sua vez, reagem com desatenção e desinteresse, como colocam Slevin et al (1982): "Escrever é algo que aprendemos para que deixe de nos incomodar".*2

Internacionalmente, porém, já há mais de duas décadas as pesquisas são centradas no processo de escritura, (Kintsh 1974; Rumelhart 1975; Graves 1975; Collins e Gentner 1979; Hayes and Flower 1980), ou seja, aponta-se para uma modernização urgente tanto nas linhas de ensino como nas linhas de pesquisa das Universidades brasileiras.

Para Applebee (1982) por exemplo, ser capaz de escrever sentenças corretas não é suficiente para assegurar que o escritor será capaz de escrever coerentemente em qualquer grau, pois além do conhecimento linguístico (que considera importante apenas a nível elementar), para escrever seria ainda necessário dominar o tópico e conhecer o público a quem se dirige. Dessa forma a abordagem comportamentalista/estruturalista não deveria dar conta do processo de aprendizagem e ensino de escrita.

Entretanto, alguns professores, numa tentativa de propiciar exercícios de escritura "autêntica" a seus alunos, trabalham com composições. Dá-se um tema ao aluno e espera-se que esse produza

um texto. Nesse caso, além do problema da artificialidade colocado por Widdowson (op cit), Geraldi (1986) alerta-nos para a questão da anulação da função primordial da escrita, que é a interlocução à distância (Osakabe 1982), pois o aluno escreve para a escola (representada pelo professor) na tentativa de preencher páginas e páginas em branco com afirmações que julga que o professor deseja ouvir. Essa simulação acaba por anular a interlocução entre os sujeitos, limitando as possibilidades de uma interação autêntica *3 e de um engajamento profundo do aluno no processo de aprendizagem. (Como confirmação disso basta observar que há alunos que guardam composições prontas por saberem que certos temas se repetem ano após ano). O que normalmente acontece nesse tipo de exercício é que os alunos utilizam o que Lemos (1979) chama de estratégias de preenchimento, ou seja, ir preenchendo as folhas em branco em sua frente com uma absoluta maioria de chavões e lugares comuns; dizem nada quando não há nada para ser dito.

Uma possível solução para o problema da escritura "vazia" seria conscientizar os alunos da natureza dialógica da interação verbal. Se considerarmos escrita como uma forma de interlocução à distância, ensinar a escrever é bem mais do que realizar exercícios de simulação de linguagem, é vivenciar a linguagem.

1.2- O problema tratado nesta pesquisa:

Por ocasião do início do ano letivo de 1989, verificou-se uma super população na turma de Prática Escrita em Inglês, dos cursos de Secretariado, Magistério e Tradução *4, população que deveria então contar com cerca de oitenta alunos devido ao alto grau de reprovação no ano anterior (78% dos alunos).

Apesar de já ser senso comum nas pesquisas em educação que a formação de turmas de alunos "fracos" é altamente prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, pois estes tendem a perpetuar o fracasso, decidiu-se dividir essa turma em duas, sendo que seria formada uma turma especial de alunos reprovados para terem aulas com outro professor que não aquele que tradicionalmente ministrava as aulas. Uma das turmas continha apenas alunos que tinham sido aprovados direto do 1 ano, e a outra, com a qual realizei este trabalho, continha 22% de alunos aprovados do 1 ano e 78% de reprovados. Era exigência institucional que as turmas mantivessem o mesmo programa.

Como um primeiro passo para a compreensão do problema, julguei que seria relevante realizar uma investigação sobre o ensino que os alunos tinham recebido durante o ano anterior, contando com a colaboração da professora que havia atuado na disciplina.

Tanto no primeiro como no segundo ano a disciplina conta de quatro aulas semanais, sendo que os alunos em questão sempre estudaram em período noturno.

1.2.1.- As atividades desenvolvidas pela turma em anos anteriores a este estudo:

O principal tipo de atividade desenvolvido pelos alunos foi o estudo do livro didático. A professora dava explicações no quadro negro, exemplos extras e pedia aos alunos que fizessem os exercícios do livro em casa para serem corrigidos na aula seguinte. Além disso, eram distribuídos outros exercícios na sala de aula, focalizando a forma, e os alunos que assim o desejassem levavam-nos para serem corrigidos. Os alunos a consideravam: "Excelente professora, pois ela explica bem, dá bastante matéria e é bastante exigente, por isso a gente aprende mais."

Ficava assim afastada a possibilidade dos alunos não entenderem o que a professora explicava, ou de não alcançarem o nível da aula. A hipótese de que o tipo de avaliação proposto aos alunos fosse incoerente com as atividades desenvolvidas em sala de aula foi facilmente descartada com o exame de vários textos de avaliação fornecidos pela professora: elas estavam bastante coerentes com a aula dada, pois era ensinada gramática e cobrada gramática. (ver exemplo de avaliação no anexo 2)

Entretanto, mesmo os alunos que conseguiam chegar ao segundo semestre com média de aprovação falhavam na tarefa de aprender a escrever, pois quando era requisitado que os alunos escrevessem parágrafos, não conseguiam utilizar-se das regras aprendidas para redigi-los. Essa incapacidade parece ser explicada por Alatis (op

cit), quando confirma que a correlação entre o controle gramatical e a habilidade de escrever não é muito grande. O pesquisador separa as habilidades de escrever sem compor, envolvendo nível ortográfico, de sintaxe e estética, e o nível de escrever composto, que além disso envolveria também coesão, coerência, escolha retórica, topicalização, encadeamento de tópico e comentário. No caso aqui tratado especificamente, as alunas aprendiam a escrever quando a tarefa exigia um nível meramente mecânico, mas não conseguiam passar desse para aquele nível da produção de um texto. Ou seja, retomando-se Widdowson, aprendia-se fazer composições (usage), mas não se aprendia a escrever (use). Para melhor compreender o problema, faz-se necessário um exame mais cuidadoso do livro didático, já que este era a principal fonte de insumo fornecido no ano anterior, realizado na seção que se segue.

1.2.1.1- O livro didático:

Até a data da pesquisa, o livro "Let's Write English" (Wishon e Burks, 1980) era adotado pela instituição*5, de maneira que todos os alunos envolvidos na pesquisa foram submetidos à aprendizagem da língua estrangeira a partir de seu uso. Para fins de análise da obra, segui o roteiro proposto por Costa (1986), pois este permitia uma visão panorâmica da obra sem descer a minúcias, visto não ser o livro didático o foco principal deste trabalho.

A- A proposta do autor (prefácio)

a- Visão de linguagem: Os autores têm uma visão de linguagem estruturalista e normativa ao mesmo tempo. A fundamentação estruturalista manifesta-se pela crença de que a tarefa de aprender a língua estrangeira corresponde à tarefa de juntar porções pequenas de linguagem, do tipo VI+OI ou VT+OD, que são ensinadas de forma gradual, até conseguir montar as partes de maneira que se forme um sistema, já que o autor vê a linguagem como sistema. A tarefa inicial dos alunos é a de aprender formar sentenças, para mais tarde: "Combinar frases em parágrafos e os parágrafos em pequenas composições"

A veia normativa é também fundamental no livro, pois pretende desenvolver no aluno uma sensibilidade para a estrutura correta, ou seja, o aluno deve ser capaz de se auto-corrigir de forma a construir seu texto na norma escrita culta.

b- Processo ensino aprendizagem: Wishon e Burks pressupõem que os alunos, por mais que falem uma língua, não são capazes de escrevê-la sem um treino sistemático a nível frasal para que se vença a interferência da língua materna. Podemos afirmar que seus pressupostos são behavioristas no sentido de que aprender línguas para eles é criar hábitos através da repetição de modelos corretos. Para eles, as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, podem assim ser separadas e aparecem seguindo essa ordem. É recomendado, como pré-requisito para uso do livro, que o aluno tenha completado um curso de Inglês de 350-400 horas, e que tenha tido

"considerável experiência em ler na língua alvo". Ainda para evitar a interferência da língua materna, a introdução de estruturas gramaticais é rigidamente controlada.

c- Os objetivos de ensino da LE: Fica evidente que a intenção dos autores é ensinar a totalidade da língua (as quatro habilidades) de acordo com um padrão monolíngue culto. Assim, espera-se que o aluno alcance um grau de bilinguismo quase que subtrativo onde são retirados os "maus hábitos" da língua materna.

d- A natureza do conteúdo linguístico: A abordagem escolhida no livro é gramatical sintética (no sentido de Wilkins 1976), pois os alunos devem fazer uma síntese de todos os fragmentos aos quais são expostos através do livro para que venham a escrever fluentemente. O livro compõe-se de quinze unidades, por sua vez divididas em lições de orientação quase que exclusivamente sintática. São ensinados padrões, desde nome+verbo intransitivo até a subordinação. Seguem-se unidades de revisão gramatical, tempos verbais, auxiliares, preposições e phrasal verbs, para culminar em cartas comerciais e componentes de composição. O livro conta com apêndices de formação de plural, caso possessivo, artigos e seus usos, adjetivos e advérbios, conectivos, preposições, listas de verbos irregulares, pontuação e uso de letras maiúsculas. Dessa forma, pode-se dizer que, segundo os autores, ao término do livro os alunos teriam sido expostos a uma intensa abordagem gramatical que poderia culminar com a aquisição real da habilidade

escrita.

e- os diferentes tipos de conteúdo transmitido: não há preocupação com a relevância para o aluno na escolha do vocabulário e temas tratados no livro. Não há seqüência temática e preocupação de agrupamento por assuntos.

1.2.2- O perfil da turma aos primeiros contatos:

Com a intenção de traçar um perfil mais detalhado da turma e de conseguir dados mais próximos para o planejamento de curso, foi aplicado um questionário no primeiro dia de aula. (ver anexo 1). Nesse questionário (adaptado de Viana 1989) , foram contemplados quatro itens principais:*

- 1- a experiência prévia dos alunos em relação à língua
- 2- Atitude e motivação perante o povo e a língua alvo.
- 3- Auto avaliação de desempenho em LE.
- 4- Expectativa do aluno em relação ao curso.

O questionário foi respondido por 38 alunos. A grande maioria era de trabalhadores, apenas dois homens, sendo que um desistiu da faculdade no início do primeiro semestre. Trabalhavam oito horas por dia como bancária, secretária, professora, balconista, escriturária, operária, recepcionista, etc. A faixa etária das alunas variava entre dezoito a trinta e cinco anos.

Todos os alunos já haviam de algum modo tido contato prévio com a língua alvo, seja no primeiro ou segundo grau, seja em cursos de línguas, sendo que a maioria por mais de um ano. A maior parte dos alunos julgou a experiência agradável e não pareceu ter criado bloqueios. 100% dos alunos indicaram motivação alta, principalmente do tipo instrumental, além de atitude positiva em relação às culturas e à língua alvo, estando assim pré-dispostos à aprendizagem.

Entretanto, no último quesito do questionário, começam a se configurar na fala do aluno vários "preconceitos" contra eles próprios, os quais teriam um efeito negativo sobre a sua auto-estima, podendo causar uma configuração adversa do filtro afetivo (vide capítulo dois), reduzindo as chances do aluno ter um aprendizado realmente eficaz:

1-Não aprendo porque entrei sem base,

2-Não aprendo porque não sei gramática, e aprender uma língua é aprender sua gramática,

3- Não aprendo porque não me esforço o suficiente;

Não compartilho de nenhuma dessas hipóteses apresentadas pelos alunos, e sinto que a utilização da consciência crítica de linguagem (Daqui para diante CCL, vide capítulo 2) poderia servir como um fator de desnaturalização desses preconceitos arraigados no aluno, reduzindo assim as possibilidades do fracasso da aprendizagem. Foi, desta maneira, parte do trabalho com as alu-

nas, trabalhar no sentido da desnaturalização dessas formações ideológicas que parecem ser inculcadas pela própria escola incorporadas em sua atitude perante a aprendizagem.

1.2.2.1- A operacionalização dos dados colhidos pelo questionário:

Após aplicar os questionários aos alunos, através dos quais eu tentava traçar um perfil inicial da turma antes de conhecê-los melhor, convencionei algumas categorias que me permitissem operacionalizar os dados quando em análise posterior. Essas categorias são as que se seguem:(Menciono apenas as categorias que efetivamente apareceram nos dados.)

Categorias do questionário inicial ;

Nível A- Motivação alta

Bom domínio da língua.

Nível B- Motivação alta

Pouco contato anterior com a LE

Nível C- Motivação baixa

Nenhum estudo anterior da LE

Nível D- Motivação baixa

Apenas iniciou os estudos

Nível E- Motivação baixa

Nunca estudou

Os resultados individuais (ver anexo cinco) pareceram, entretanto, não mostrarem correlação alta com melhores níveis de aprendizagem. Em suma, tratava-se de uma turma de alunos cujo maior problema parecia ser a auto-imagem negativa e a baixa percepção dos processos de aprender. Fazia-se necessário, dessa forma, viabilizar um instrumento que propiciasse aprendizado aos alunos e proporcionasse intravisiões quanto ao seu processo de como se aprende uma língua estrangeira. O comentário sobre esse instrumento é iniciado na seção a seguir e continuado no capítulo dois.

1.3- Diários dialogados: *7uma experiência de ensino e pesquisa

Está se acompanhando o trabalho de uma turma de prática escrita de Inglês como língua estrangeira, ao nível Universitário, onde esta pesquisadora e alunos estiveram engajados em uma tentativa de aprendizagem de escrita como atividade interacional significativa para cada pessoa envolvida no processo. A escolha de um processo significativo se deu, além das razões anteriormente apontadas, pelo seguinte: Krashen (1982) hipotetiza que só há aprendizagem significativa se o aluno estiver com seu filtro afetivo baixo (ou positivamente configurado), e para que se dê essa

baixa, um dos requisitos seria a presença de alta motivação. Ora, suponho que alta motivação não se dá em exercícios do tipo "preencha a lacuna", ou mesmo com exercícios de simulação de composição.

Com o procedimento da troca de diários, visava-se instaurar/restaurar a dialogicidade, fazendo com que, de certa forma, a figura da professora perdesse o ar de uma autoridade distante que não tem materialidade enquanto ser humano. Dessa forma, o aluno não estaria escrevendo para a instituição escola, mas sim para um ser da vida real que eles estavam tendo oportunidade de conhecer.

Pressupunha-se que essa dessacralização da imagem do professor colaboraria para a redução do nível de ansiedade dos alunos, um dos quesitos para uma configuração favorável do filtro afetivo, (vide capítulo dois) e que além disso, pelo contato com as cartas do professor o aluno estaria em contato com um Inglês diferente do seu próprio, conseguindo assim insumo de boa qualidade. Estou utilizando aqui o termo insumo basicamente como em Krashen (1982). Entretanto, acrescenta-se a esse conceito a idéia que o insumo nem sempre é oferecido, mas muitas vezes criado em sala de aula entre professor e alunos ou mesmo entre alunos (Almeida Filho, 1990).

Para viabilizar a proposta, foi solicitado aos alunos que adquirissem um pequeno caderno e escrevessem um diário, em in-

glês, sobre qualquer tema que os interessasse. Esse diário seria sempre respondido, outro viria e assim por diante. Esse processo resultou em um conjunto de 814 diários, (entre meus e dos alunos) escritas durante um ano letivo, em uma média de treze textos por aluno.

Entretanto, não julguei que a mera troca de diários entre professor e aluno fosse suficiente para suprir a necessidade da turma, pois, entre outros fatores, os alunos teriam que escrever outros diversos tipos de textos em sua vida acadêmica e profissional futura. Assim sendo, além da troca de diários, foram realizados exercícios de escrita em sala de aula, envolvendo estratégias de pré-escrita, tais como discussões em grupo, levantamento de idéias, rascunho de esquemas e assim por diante, aulas para sistematização teórica sobre alguns pontos e, ocasionalmente, discussões de alguns pontos gramaticais, além da escrita de diversos tipos de textos, tais como descrições, cartas comerciais e ofícios.

1.4- As perguntas de pesquisa e objetivos:

Pretendo, então, na medida em que relato as atividades desenvolvidas no decorrer desse ano, com ênfase para a troca de diários entre alunos e professor, verificar se:

1- Houve melhora significativa dos alunos, tomando como parâmetro de análise cada aluno individualmente, considerando melhora sig-

nificativa como um aprofundamento nos quesitos delimitados para análise, a saber: contextualizadores, nível temático, nível inter-racional, intertextualidade e nível formal (ver capítulo três);

2- O ensino voltado para a interação significativa entre professor e aluno proporciona melhores resultados do que a abordagem de ensino da escrita centrada exclusivamente na forma, sendo os critérios de análise dos resultados os já mencionados acima.

1.5- A escolha da linha de pesquisa

O tipo de abordagem que norteou este estudo está mais preocupado com o processo que ocorre durante a aprendizagem, do que com o produto final desta. Para Long (1984) " A avaliação processual é a observação sistemática do comportamento da sala de aula com referência à teoria de desenvolvimento de (segunda) língua que subjaz o programa sendo avaliado"*8. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1990), esta tem sido uma tendência cada vez maior nas pesquisas na área de estudos da linguagem, tomando a sala de aula como lugar central de investigação, pois esta é o espaço social legitimado onde a aprendizagem se dá.

Mais especificamente, poderíamos enquadrar esse trabalho no que os autores citados chamam de pesquisa ação, isto é, um tipo de pesquisa onde os professores regentes de turma sejam os próprios pesquisadores, e portanto, geradores de conhecimento, sendo que cada resultado de investigação deve ser continuamente incor-

porado na pesquisa e assim por diante, em um processo de contínua otimização do ensino/aprendizagem.

Quando do início dessa pesquisa, a proposta era unicamente acompanhar sistematicamente o trabalho que eu estava realizando com uma turma de alunos. Esse trabalho constava principalmente da troca de diários dialogados e não havia, além de intuições e opiniões, categorias sistemáticas pelas quais categorizar os dados a serem usados, pois esse tipo de pesquisa:

"baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a), mas a construção de significados pelos participantes do contexto social- no caso em questão alunos e professores. E o que se quer em pesquisa de base antropológica, em essência, é recuperar estes significados que constroem a realidade social" (Cavalcanti e Moita Lopes 1990)

Brandão (1984) compartilha desta postura pois para ele, "teorias não constroem relações, mas relações constroem teorias". Sob essa luz, este estudo é basicamente um estudo de relações que foram se estabelecendo durante o período letivo entre professora, alunos, escritas, leituras, assuntos, interesses comuns, a língua alvo e uma série de outros fatores que vão interferindo no processo de construção do universo compartilhado do grupo. Campos, (in Brandão op. cit.), coloca uma questão de vital importância

para a análise dos acontecimentos que são meu foco:

"O que permitiu que aquele determinado grupo, que naquele instante você estuda, diga o que diz e diga isso dessa maneira? Ou por que essa pessoa dentro do grupo se diferencia e consegue perceber coisas que outras não percebem? Você sabe que não é a pesquisa que está propiciando isso, é claro que a pesquisa tem o seu papel mas, não é só a pesquisa que está acontecendo, são outras experiências que essa pessoa está tendo em outras instâncias que a está ajudando a juntar os pedacinhos"

Portanto, por essa e outras razões já citadas, não havia hipóteses prévias a serem testadas, elas apareceram no decorrer do trabalho.

A constatação que a pesquisa de ordem etnográfica é primordialmente GERADORA de hipóteses, e não um instrumento para testar hipóteses pré-estabelecidas está presente também em outros autores como Long (1988), Bailey (1983), Long e Peck (1983) e outros. Estes últimos colocam que a análise feita é normalmente guiada pela pergunta de " O que é importante na minha experiência de aprendizado (ou ensino) de línguas?" (grifo do autor)*9 , sendo esta a linha de raciocínio que adotei no decorrer deste trabalho. Como a aprendizagem sempre se dá vinculada a uma certa instância social, na maioria dos casos a escola, é parte do trabalho de

descoberta desses fatores a consideração do ambiente onde se insere o processo dado.

Para van Lier (1988) a pesquisa deve primordialmente descrever aspectos ligados ao contexto, que são:

- 1- Ambiente: uso da L2 fora da sala de aula, status da L2 em relação a L1, funções da L2 na comunidade e expectativas sociais e institucionais.
- 2- Conteúdo: descrição de em quais fatores ele é baseado. (na interação, na tarefa, nos sujeitos, etc)
- 3- Interação: relação professor - aluno, conversação, atividades de grupo etc.
- 4- Participantes: idade, sexo, tamanho do grupo, relação de colegas, atitudes/expectativas, escolarização anterior, status sócio-econômico e estilos preferidos de aprendizagem.
- 5- Método: papéis do aluno e do professor, autonomia de alunos, tipo de programa, critérios de qualidade e sucesso.

Cumprir observar que a maioria das pesquisas de base antropológica trata mais frequentemente de aulas de cunho predominantemente oral. No caso específico da turma em análise, entretanto, as aulas centravam-se principalmente na produção de linguagem escrita, sendo que algumas adaptações nos itens observados foram feitas, pois o tipo de interação que se estabelece em uma aula cujo foco é a oralidade e em outra aula cujo foco é a escrita são basicamente diferentes. Entretanto, no decorrer deste texto, ten-

ta-se caracterizar o máximo possível o contexto onde a interação se deu, respeitando-se as diferenças específicas entre uma situação e outra. Porém, essa peculiaridade não tira o caráter de pesquisa em sala de aula dessa experiência, pois de acordo com van Lier (op cit) "É na sala de aula que a interação ocorre; interação entre o professor, aluno e materiais (ou conteúdo de qualquer tipo)". (p. 15. grifo meu.)*10

A opção por uma pesquisa participante e vinculada ao trabalho, ao invés de uma pesquisa "de laboratório" surgiu principalmente pela necessidade de clarear e mapear o meu próprio trabalho, além de perceber uma tendência muito grande entre colegas professores em fazer uma separação radicalmente drástica entre teoria e prática, chegando alguns deles a afirmar que "o mais importante é a experiência profissional (tempo de serviço)", pois "a teoria é uma coisa, a prática é outra", ou "quero ver esse cara que escreveu esse livro falar a mesma coisa dando aula para os meus 55 alunos"; "você que fazem mestrado pensam que sabem tudo, mas não conhecem a vida da gente.". Creio que essa relação de hostilidade se dá não somente por ignorância da importância da pesquisa, mas também pela distância e inaplicabilidade que têm alguns resultados de pesquisa, voltados para situações alheias às nossas.

Essa dicotomia poderia ser anulada pela sugestão de van Lier que:

" A pesquisa em sala de aula pertence idealmente ao professor, e é o ponto de encontro óbvio entre teoria e prática. O professor pode usar a pesquisa em sala de aula por duas razões imediatamente úteis: primeiro, melhorar as aulas de uma semana para a outra, e segundo, realizar diagnósticos dos alunos que permitam cursos individuais de ação mais produtivos do que os testes tradicionais são capazes de diagnosticar. É claro que os dois são relacionados" (p. 216)*11

Nota-se essa preocupação presente em vários outros estudos que seguem uma linha em comum. Demo (op cit Brandão 1984) aponta que "teoria sem prática nunca foi teoria, porque não fala de coisas deste mundo e uma prática sem teoria não sabe o que pratica, porque perde a noção crítica." Compartilho, entretanto, da afirmação de van Lier (op cit) que "o ensino nunca causa a aprendizagem, mas ao invés disso, cria (ou deixa de criar) as condições nas quais o aprendizado pode ocorrer."*12. Ou seja, creio que embora não possamos enquanto professores causar o aprendizado, em uma relação biunívoca onde bom ensino (aula bem dada) é igual a conteúdo adquirido; podemos pelo menos aprender como não atrapalhar o processo de aprender dos nossos alunos.

Aprendizagem é aqui considerada como uma atividade interativa, social, ocorrendo também na sala de aula que, portanto, passa a ser considerada como um ambiente social, que tem um lugar determinado nas outras relações da vida social do aprendiz e deve

ser descrita tanto em seu aspecto holístico como localístico.

Não se pode esquecer que para analisar o processo em sala de aula, devem-se considerar as diferenças individuais dos alunos. De acordo com Skehan (1989) há alguns pontos primordiais para serem considerados como: atitude, motivação, estratégias de ensino de línguas, influências adicionais cognitivas e afetivas da aprendizagem de linguagem e as interações que se estabelecem. Na medida do possível essas variáveis são também consideradas no decorrer do trabalho.

Porém, não cabe só ao professor-pesquisador descrever sozinho alunos e contexto, pois em pesquisa participante, pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes. É requisitado constantemente ao aluno que também descreva o processo de interação entre ele e seus pares, com o professor e o contexto. Dessa forma, se estabelece uma rede intrincada de subjetividades que vão recuperando os acontecimentos e montando pouco a pouco o processo de aquisição de escrita de LE que ocorreu (ou não).

Insiste-se na consideração das subjetividades porque:

"De fato, os fatos sociais não são coisas mas sim o produto de ações humanas. Os homens e as mulheres fazem a sociedade da mesma maneira que são feitos por ela. Dentro dessa relação de interação, não há mais

lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa. O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão de mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão de mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados." (Oliveira e Oliveira- in Brandão 1988)

Apesar de alguns autores (por exemplo, Moita Lopes 1988) colocarem a importância de além do professor e dos alunos envolvidos haver também a presença de um observador externo em sala de aula, esse requisito não foi atendido principalmente pela dificuldade de se conseguir um observador externo disposto a acompanhar o processo durante todo um ano letivo. Entretanto, houve cuidado de realizar-se triangulação através de constantes retomadas de opiniões dos alunos através de relatos orais e escritos, e comentários esporádicos de colegas, que apesar de não aparecerem de forma sistemática na redação do trabalho foram de grande utilidade no sentido de ajudar a regular o processo enquanto este estava acontecendo.

1.6- A organização do trabalho

Nesta dissertação pretendo seguir o roteiro abaixo: após esta introdução onde contextualizo os leitores, e traço as linhas gerais da escritura desse trabalho, passo a apresentar o corpo da pesquisa propriamente dito, através dos capítulos dois, três e quatro.

No segundo capítulo realizo uma resenha sobre publicações relevantes da área para o tema aqui tratado, como os modelos de aquisição de linguagem, o tratamento dado à correção de erros, e publicações específicas sobre o ensino e pesquisa na aquisição de escrita em língua estrangeira.

No terceiro capítulo, faço uma análise detalhada do tratamento dado a esta turma durante o decorrer do ano letivo, descrevendo atividades dentro e fora da sala de aula bem como especificando a maneira através da qual os dados analisados nessa dissertação foram coletados e delimitados.

Segue-se, no capítulo de número quatro, a análise dos dados, priorizando o desenvolvimento da escrita de cada um dos alunos desde o seu primeiro diário até o último, considerando-se a interação com a professora e a mútua influência exercida entre professor e alunos.

No quinto e último capítulo, estabelecem-se as conclusões avançadas no decorrer deste estudo e apontam-se alguns passos para pesquisas posteriores.

Notas

1- Durante o decorrer deste trabalho tomo diferentemente o conceito de escrita e o de escritura. Escrita é tomada no sentido mais amplo e escritura no mais estrito do ato de escrever.

2- "Writing is something that we learn so that it can get out of the way."

3- Tomo aqui o termo interação autêntica no sentido da interação ocorrida entre professor e aluno enquanto seres humanos interessados em engajar-se em uma relação um com o outro. Esta relação se oporia a um outro nível de interação, que julgo prejudicial para a aprendizagem, no qual os alunos interagem com a instituição escola representada na figura do professor.

4- Apenas durante o 3º ano letivo os alunos escolhem qual dos três cursos vão seguir.

5- Após o ano de 1989, o livro foi mudado.

6- Não tive pretensão de realizar um inventário minucioso ou exaustivo em relação a qualquer dos itens, principalmente aos relacionados com atitude, pois sabe-se tratar de um assunto complexo que exigiria procedimentos mais detalhados e possivelmente de outra natureza, mais quantitativa. O questionário de Viana foi por sua vez adaptado de Reves (1988) e funcionou como um instru-

mento compatível com o objetivo a que se prestou a neste estudo: servir de detonador de elementos que permitissem conhecer melhor a turma.

7-0 termo diário dialogado foi traduzido do Inglês original "dialogue journal" e não deve ser confundido com o conceito popular de diário que é um livreto, geralmente secreto, onde as pessoas registram acontecimentos. Neste trabalho, a palavra diário é tomada como cada um dos textos escritos pelo aluno e/ou professor. (Ver seção 3.1.2)

8- " Process evaluation is the systematic observation of classroom behavior with reference to the theory of (second) language development which underlies the program being evaluated"

9-"What is important in MY language learning (or teaching) experience?" (grifo do autor)

10- " In the classroom interaction occurs; interaction between the teacher, learner and materials (or content matter of ANY kind)" (p. 15. grifo meu)

11- "Classroom research ideally belongs to the teacher, and is the obvious meeting ground between theory and practice. The teacher can use the classroom research for two immediately useful purposes: firstly, to improve the classroom lessons from one week to the next, and secondly, to make diagnostic assessments of the

learners that enable individual courses of action far more productive than traditional tests are capable of. The two, of course, are related." (p. 216)

12- "teaching never causes learning, but rather creates (or fails to create) the conditions in which learning can occur".

CAPITULO DOIS

O Arcabouço teórico do trabalho

Neste capítulo traço considerações sobre os pressupostos teóricos que estão presentes no decorrer deste trabalho. Começo por examinar os modelos de aquisição de língua estrangeira, (daqui para frente LE), com uma retrospectiva ao audiolingualismo, e passo a uma breve revisão de modelos pós-audiolingualistas, me detendo principalmente no Modelo de Krashen, e no modelo da Consciência Crítica de Linguagem, que julgo bastante oportuno para o estudo do grupo em questão. Trato em menor escala de questões relativas às vantagens e desvantagens da correção de erros, propondo a noção de clarificação como alternativa viável. Passo posteriormente a discutir algumas questões relativas à escrita propriamente dita e aos diários dialogados como fonte de ensino e pesquisa. Finalizo o capítulo tratando de critérios de constituição de textualidade.

O escopo de estudo da dissertação engloba uma situação de ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira em ambiente formal. Nas últimas décadas essa situação tem sido, cada vez mais acentuadamente, objeto de estudos de vários pesquisadores que tentam teorizá-la em forma de modelos abrangentes que procuram dar conta da explicação de como se dá o processo de aquisição de uma LE em sala de aula. Por essa razão, na próxima seção pretendo comentar em linhas gerais cada um dos modelos visando a escolha

de um que possa servir de suporte para o estabelecimento da análise sobre os modelos de aquisição dos processos de escrita.

2.1- Modelos de aquisição de língua estrangeira

Ao se tratar de modelos de aquisição, é importante ter em mente que os modelos em geral são apenas abstrações, simulações da realidade empírica que podem ou não refletir o que acontece em sala de aula. Essa restrição faz com que algumas pessoas pensem que dessa maneira, não é necessário que o professor tome conhecimento de qualquer modelo de aprendizagem. Porém, de acordo com Almeida Filho (comunicação pessoal), todo professor tem, mesmo que não se dê conta disso, uma abordagem de como imagina que a aprendizagem se dá na prática, o que vai influenciar na maneira como efetivamente a conduz. Por essa razão, se quisermos que o professor caminhe para uma prática mais efetiva, é necessário que comecemos a discutir com ele suas concepções a nível de abordagem e representadas em modelos teóricos. Entretanto, a discussão detalhada sobre os modelos de aprendizagem fugiria ao escopo do trabalho. Dessa forma, traço apenas os contornos de um modelo abrangente que será de valia nesta dissertação.

2.1.1- O audiolingualismo

Por ocasião dos primeiros estudos realizados dentro da lingüística aplicada : ensino de línguas estrangeiras, o paradigma vigente era o audiolingualismo, que somava pressupostos da lin-

güística estruturalista e da psicologia cognitivista. Rivers (1964) traça um panorama do movimento, no qual considera como seu principal pressuposto para a aprendizagem de línguas estrangeiras basicamente um processo de formação de hábitos. Esse pressuposto daria origem a três corolários principais:

- 1- os hábitos são fortalecidos pelo reforço
- 2- os hábitos da língua estrangeira são mais eficazmente formados dando a resposta certa, não cometendo erros
- 3- linguagem é comportamento, e comportamento só pode ser aprendido induzindo o estudante a comportar-se. Como forma de evitar a interferência da língua materna, a forma oral deveria ser aprendida antes da forma escrita, seguindo a ordem "natural" ouvir, falar, ler e escrever.

Os audiolingualistas tomavam também o cuidado de controlar bastante sistematicamente a língua a ser apresentada: do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, seguindo a ordem gramatical lógica e tomavam também o cuidado de controlar rigidamente a produção dos alunos, visto que não poderiam produzir erros, dado o enorme perigo de fixá-los.

Atualmente, de acordo com Brown (1982), apesar de haver inúmeras áreas que estudam os erros cometidos pelos alunos, (e que são divergentes entre si), todas compartilham a idéia de que o erro não é nocivo, é apenas uma evidência de que o aluno está formando o seu próprio sistema linguístico*1.

Desta maneira, os professores que se mantêm informados sobre pesquisa provavelmente estariam em contato com estudos que dão menos importância ao controle excessivo para o não acontecimento do erro, pois não teriam mais como pressuposto que a exposição a essa forma errada seria um eterno atrapalhador da aprendizagem. Tratarei mais especificamente da questão na seção 2.1.3.

2.1.2- Modelos pós-audiolingualistas

Se há concordância quanto ao item tratado na seção anterior, há bastante discordância em explicar-se como se dá a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois mesmo com o advento da mudança do paradigma lingüístico e psicológico, de acordo com Ellis (1986) há sete teorias que tentam explicar como uma pessoa adquire uma língua estrangeira.

a- O modelo de aculturação de Schumman, em que entram em jogo duas forças principais: uma tendência a integrar-se à comunidade de falantes da língua estrangeira (aculturação) e uma rejeição de integrar-se a essa cultura, sendo que a primeira tendência levaria ao aprendizado ótimo da LE e a segunda proporcionaria fossilização em um nível bastante primário, dada a vontade do aprendiz de manter-se como um membro à parte da cultura alvo. Parece-me, entretanto, que o Modelo de Schumman aplica-se mais no caso de imigrantes, pois a preocupação gira principalmente em torno da integração à nova comunidade. No caso de nossos alunos,

a grande maioria vai ter contato com a LE em sua própria comunidade, sendo que dessa forma parecem ser outros os fatores em jogo.

b- A teoria da acomodação de Giles, que é construída de uma perspectiva sócio-psicológica. Segundo Ellis, esse modelo se aproximaria bastante do de Schumman, diferenciando-se por trabalhar com a distância social perceptível. Sua preocupação maior é a de investigar como os usos da língua no grupo refletem atitudes sociais e psicológicas baseadas na comunicação inter-étnica. Da mesma maneira, uma aprendizagem ótima estaria ligada a uma motivação ótima, que atenuaria os marcadores de distância e uma aprendizagem baixa estaria ligada a uma motivação baixa, que causaria a acentuação dos marcadores. Como restrição a esse modelo, aponto as mesmas razões apontadas anteriormente ao modelo de Schumman.

c- A teoria do discurso, que é reduzida por Ellis, pois para ele, as teorias discursivas são apenas aquelas que equacionam linguagem como comunicação, ou seja, o movimento comunicativo em geral. Ora, sabe-se que essa visão é bastante criticada por vários estudiosos do discurso, e mesmo que há divergência entre estes quanto ao conceito de linguagem. Para Ellis, de acordo com essa teoria, o desenvolvimento da linguagem deveria ser considerado em termos de como o aluno descobre o significado potencial da língua entre os participantes da comunicação, mas o autor não proporciona detalhes de como se daria esta descoberta.

d- O modelo da competência variável, dentro do qual encaixam-se os modelos de Tarone, Widdowson e Bialistok, cuja máxima é que a maneira como uma língua é aprendida é o reflexo de como é usada. Esses autores pareceriam querer dar conta da variabilidade da linguagem do aluno de línguas e dos processos externos e internos responsáveis pela aquisição de segunda língua. Segundo ele, porém, esses autores falham em explicitar como seus modelos teriam aplicação prática.

e- A hipótese universal, que Ellis descarta rapidamente, por haver já dedicado todo um capítulo combatendo os seus pressupostos, parte da apropriação do modelo de Chomsky onde haveria uma certa ordem para se aprender linguagem que seria a mesma para qualquer língua em estudo. Inúmeras pesquisas, entretanto, demonstraram que na prática essa hipótese apresenta muitas falhas, principalmente porque desconsidera completamente o meio social onde o aprendiz está inserido.

f- A teoria neurofuncional, que está baseada na pesquisa neurolingüística e é desenvolvida principalmente por Selinker e Lamendella pauta-se na premissa máxima que existe conexão entre as funções neurolingüísticas e as funções específicas da linguagem. Além das pesquisas envolvidas nessa área, (sobre afasia por exemplo) não parecem comprovar essa correlação, este modelo não parece ter muita aplicação para entendermos os processos de ensinar e aprender uma língua..

g- O Modelo de Krashen, do qual Ellis apresenta principalmente as cinco hipóteses básicas, a saber: 1- A hipótese aquisição e aprendizado, 2- A hipótese da ordem natural, 3- A hipótese Monitor, 4- A hipótese do insumo, 5- A hipótese do filtro afetivo. Apesar de Ellis apresentar também algumas restrições ao modelo, que chama de Modelo Monitor, julgo que é relevante tratar mais especificamente deste, pois apresenta contribuições relevantes para o problema desta pesquisa.

2.1.2.1- O Modelo de Krashen

O Modelo de Krashen, conhecido por alguns como Modelo Monitor, tem sido um dos modelos que tem mais suscitado polêmicas na atualidade, pois, se por um lado encontra adeptos fervorosos, por outro recebe críticas bastante contundentes de alguns autores.

Dulay, Burt e Krashen (1982) partem do pressuposto de que a aquisição de uma segunda língua é um processo de aprender outra língua depois que as bases de uma primeira tenham sido adquiridas, isto é, após os cinco anos de idade. Não é feita qualquer distinção entre segunda língua e língua estrangeira, pois o que vai importar é o ambiente de linguagem cuja alta qualidade teria alta correlação com o sucesso de aprender uma língua.

Para explicar como as pessoas aprendem, Krashen (1982) lança mão da hipotetização de dois operadores subconscientes: o filtro

afetivo e o organizador e um operador consciente, o monitor.

O organizador é a parte da mente que trabalha para organizar o novo sistema de linguagem. É usado pelo aprendiz para gerar frases não aprendidas através da memorização. Segundo Krashen, pode-se perceber a existência do organizador através de três fenômenos:

- (1) Progressão sistemática de mudanças de regras internas, ou construções transicionais que os aprendizes usam antes que uma estrutura seja finalmente adquirida;
- (2) Erros que ocorrem sistematicamente na fala do aprendiz;
- (3) Ordem comum nas quais as estruturas maduras são compreendidas;

O filtro afetivo é a parte do processador interno que inconscientemente filtra o insumo baseado no que chama de afeto: as motivações, necessidades, atitudes e estados emocionais dos alunos, sendo que as circunstâncias sociais também o influenciam.

Por sua vez, o Monitor seria a parte do sistema interno do aprendiz que parece ser responsável pelo processamento linguístico consciente. Sua função é de criação consciente e correção: "O conhecimento linguístico que se ganha através da monitoração pode ser usada para formular sentenças conscientemente e para corrigir sua própria fala e escrita" (pg 59) *2 . O grau no qual o monitor é usado depende da: (1) idade, (2) grau da instrução formal experienciada pelo leitor, (3) natureza e foco requerido pela tarefa

verbal sendo performada, (4) personalidade individual do aluno.

Apesar do monitor estar ligado à memória de curto alcance, Krashen acredita que ambos são peças que causam a aprendizagem, como se vê em: "Apesar das diferenças, o organizador e o monitor são agentes para a aquisição do conhecimento linguístico" ou em "Enquanto o organizador é provavelmente específico da linguagem-processa apenas linguagem- o monitor pode ser um processador cognitivo geral responsável pelo aprendizado consciente em outras áreas" (pg 60) *3

Porém, o uso do monitor não garantiria uma aquisição efetiva da língua, pois o fato de saber conscientemente uma regra não garante que se use essa regra. Krashen afirma que "O aprendizado consciente e a aplicação de regras gramaticais tem seu papel no aprendizado de segunda língua, mas seu propósito é diferente do aprendizado subconsciente que produz a fluência semi-nativa"*4. Mais especificamente, na seção de implicações da teoria para a sala de aula, sugere que o professor inclua algum tempo de aulas de gramáticas formais para adultos, visto que estes tendem a ficar ansiosos com a ausência de sistematização gramatical.

A aquisição seria, dessa forma, regulada pela qualidade do insumo, pois a sua boa qualidade faria com que o filtro afetivo fosse baixado (adquirisse configuração favorável), encaminhando o insumo selecionado para o organizador inconsciente e proporcionando aquisição. Dependendo da qualidade do insumo, esse seria

morfemas em todos os aprendizes, não importando o método ao qual tivessem sido expostos, (3) A hipótese do Monitor, (4) A hipótese do insumo e a (5) hipótese do filtro afetivo. As primeiras três hipóteses é que têm recebido as mais duras críticas por vários pesquisadores. Pode-se citar, por exemplo, a distinção entre aprender e adquirir, pois diz-se que esta distinção tem explicação confusa, dado que sua ligação com o Monitor (consciente) e o Organizador (inconsciente) faz com que o leitor fique se perguntando pelo conceito do que é ou não consciente e não encontre resposta. (Mc Laughlin, 1988)

Para Mc. Laughlin, o modelo seria bastante melhorado caso a distinção consciente/ inconsciente fosse substituída pelo par processo automático versus processo controlado (Schneider & Shiffrin 1977), pois dessa forma, estaria se adotando um critério comportamental para estabelecer a distinção, e não um critério que na opinião do autor é bastante confuso. Nota-se dessa forma que a opção de Mc Laughlin não é a de abandonar completamente o modelo de Krashen, mas sim de aprimorá-lo. Um outro problema já anteriormente mencionado, é o fato do autor considerar o insumo apenas como algo que viria do externo para o interno, não considerando a possibilidade do insumo ser construído nas interações possíveis de ocorrerem com o educando. Neste trabalho, entretanto, pensa-se que o insumo não somente é fornecido ao aluno, mas compartilhado, construído e produzido nas interações humanas.

encaminhado para o Monitor, facilitando o rápido esquecimento, o que chama de aprendizagem, a não ser nos casos específicos em que a monitoração seria benéfica, como quando usada para fazer edição e revisão, por exemplo.

As características principais que tornariam o insumo ótimo são:

- i- a compreensibilidade, sendo que a principal função do professor seria a de torná-lo inteligível aos alunos por meios lingüísticos e não lingüísticos;
- ii- a relevância ou qualidade de ser interessante, de modo a fazer com que o aluno "esqueça" que se trata de língua estrangeira, dessa forma reduzindo os níveis de ansiedade;
- iii- a não seqüenciação gramatical, visto que suas pesquisas apontaram que a saliência e/ou alto grau de premeditação na seqüência de apresentação dos itens não colaboram para sua aquisição;
- iiii- ter quantidade suficiente.

Dessa forma o bom professor seria aquele que proporcionasse insumo inteligível com foco na mensagem, respeitasse o período silencioso (aquele período inicial em que o aluno não deseja falar) e não corrigisse os erros dos alunos.

A teoria de Krashen se baseia portanto, em cinco hipóteses básicas: (1) aprender vs adquirir, (2) A hipótese da ordem natural, segundo a qual haveria uma ordem única de emergência dos

Dada a afirmação prévia de que o modelo de aquisição de uma segunda língua/LE que o professor venha a ter é fator determinante de sua atitude em sala de aula, como agiria o professor que viesse a adotar o modelo de Krashen?

2.1.2.2- As implicações do Modelo Krasheniano para a sala de aula de LE

Tomando como base o modelo de Krashen e resenhando os últimos achados em pesquisa e suas implicações para a sala de aula, Van Patten (1986) chega às seguintes recomendações que devem ser seguidas pelo professor de língua estrangeira:

- 1- O professor deve promover mais comunicação professor vs aluno e aluno vs aluno de forma que se proporcione mais acesso ao insumo significativo;
- 2- O professor não deve dar muita atenção aos erros cometidos pela interferência da língua materna do aluno, pois se tratam de processos em que é difícil interferência externa;
- 3- Nos estágios iniciais é interessante explorar a capacidade dos alunos de retenção de grandes porções de língua, como rotinas e pré-fabricados (por exemplo, Would you like a.....?);
- 4- Alguns mecanismos organizam a linguagem do aluno independentemente do que está sendo ensinado, portanto não haveria tanta necessidade da interferência do professor;
- 5- Professores deveriam também incorporar atividades centradas em aspectos não lingüísticos da comunicação, uma vez que os nativos

não parecem ter avaliações tão duras quanto a ênfase da precisão formal;

6- Estar consciente da necessidade da interação social para a efetiva aquisição da linguagem, dadas as limitações de sala de aula; e

7- A ausência de correção de erros nos estágios iniciais não impede a precisão.

Entretanto, são inúmeros os artigos que apontam contra argumentos a essas mesmas recomendações. Bourne (1988) nos aponta algumas incoerências bastante significativas a nível de prática de sala de aula. Por exemplo, se por um lado recomenda-se que o professor não interfira muito na aprendizagem do aluno, visto que nas abordagens naturais espera-se que cada um tenha o seu processo, essa mesma interferência é desrespeitada completamente por ocasião da avaliação. Nesta é feita avaliação do produto, que espera-se ser a língua padrão para a qual todos os alunos estão sendo conduzidos. Essa questão é importante de ser considerada pois, engloba ainda outros fatores, como o explicito nesta citação:

"Eu quero sugerir que "naturalizar" a programação biológica do indivíduo, é uma maneira de evitar questões desconfortáveis que surgem pela crescente consciência da diversidade lingüística que estão ameaçando a longa hegemonia da unidade da língua nacional. Tratam-se de questões de lin-

guagem e poder" (Bourne 1988)

Ou seja, a autora aponta que a nível de sala de aula, muitas vezes o professor escolhe uma abordagem para ser utilizada mas não é coerente com ela na hora de avaliar seus alunos. Isto se dá porque suas convicções político-ideológicas se sobrepõem às convicções pedagógicas: apesar de pregar-se uma aprendizagem processual, respeitando-se as diferenças individuais, avalia-se de acordo com um padrão único: a norma padrão de prestígio entre as classes dominantes.

Esta é uma questão complexa, pois por trás de cada teoria de aquisição de linguagem se encontra também uma ideologia que age de forma a naturalizar o processo por ela preconizado e apagar as outras variáveis envolvidas. Dessa forma é importante o exame dessas variáveis para também chegarmos a uma compreensão mais profunda da questão dos modelos.

2.1.2.3- A consciência crítica de linguagem:

Uma das possibilidades de análise satisfatória para a questão levantada na seção anterior é a proposta de Clark et alii (1988), consciência crítica de linguagem (CCL) que é uma linha que tem como motivação a crítica e a transformação da ordem vigente, sendo a principal função da escolarização a instrumentalização do aluno para trabalhar nessa mudança caso assim o deseje. Parte dessa instrumentalização se dá pela explicitação ao aluno

de como as convenções da linguagem não são naturais como possam parecer, mas sim naturalizadas.

A CCL propõe a explicitação de como o discurso de uma sociedade se conecta com seus determinantes sociais, através de convenções que tendem a ser naturalizadas. O discurso é considerado em si, uma prática de luta e recurso para desenvolver a consciência de pessoas dominadas, por ser ao mesmo tempo criativo e socialmente determinado. Dentro dessa perspectiva, a consciência seria condição necessária, mas não suficiente para a emancipação, pois é apenas uma faceta de uma luta e prática social mais ampla.

Neste sentido poderíamos dizer que a CCL é compatível com a obra de Paulo Freire, pois para ele é fundamental que o homem se assuma enquanto sujeito de seu processo, sendo a dialogicidade um dos fatores primordiais da pedagogia Freireana, pois essa minimizaria a assimetria existente entre professor e aluno.

Para a sala de aula, a adoção dessa linha implicaria basicamente explicitar constantemente as relações de poder implícitas nas diversas instituições, desnaturalizando as ideologias subjacentes às instituições sociais (Fairclough no prelo) e instaurando um espaço simétrico de constituição de sentidos entre professor e alunos.

Parece-me que os maiores benefícios dessa opção seriam: a) a conscientização do aluno da relevância de seu papel no processo

da aquisição de linguagem, evitando a figura do aluno passivo que espera que o professor "dê" a matéria a ser aprendida; b) criar uma maior intimidade entre o aluno e a cultura da língua alvo, e a própria língua alvo, conseqüentemente reduzindo os níveis de ansiedade; c) instaurar um espaço onde o aluno interagisse com a figura do professor real e não com a figura da instituição escola via professor; d) Oportunizar a discussão sobre os vários aspectos que subjazem a questão da educação, da reprovação e de outros aspectos político-educacionais que poderiam reduzir o nível de ansiedade do aluno pela compreensão de não saber se tratar de um problema individual seu.

Finalmente, retomando a questão da avaliação do aluno à luz desta reflexão, chega-se à conclusão de que há causas e possíveis conseqüências opostas para os possíveis caminhos a serem seguidos pelo professor: a) O professor que prega uma abordagem de ensino baseada no processo e usa técnicas de avaliação voltadas exclusivamente para o produto, na verdade não conseguiu desnaturalizar os critérios que tradicionalmente são cobrados na avaliação. Apesar dos alunos muitas vezes não terem consciência explícita desse fator podem não se sentir adaptados nas aulas de abordagem processual, pois sabem que vão ser cobrados de outra maneira na avaliação. b) O professor prega uma abordagem de ensino centrada no produto e avalia o produto. Apesar de ser uma postura coerente, está longe de ser a ideal, pois raramente deixa explícito quais critérios levaram o professor a fazer essa escolha, além de desrespeitar as diferenças individuais. c) O professor prega uma

abordagem de ensino centrada no processo e avalia o processo. Essa foi a opção escolhida para a realização deste trabalho, pois não havia um patamar único a ser alcançado por todos os alunos, ao contrário, sua avaliação era realizada de acordo com seu estágio inicial e os avanços progressivamente obtidos. (em relação a si próprio)

2.1.3- A questão da correção de erros

Uma das questões que mais preocupam os professores de ensino de língua estrangeira é a de correção de erros, pois saímos de um paradigma audiolinguista em que o erro não só devia ser corrigido, como evitado a qualquer custo para uma transição paradigmática onde os autores divergem bastante quanto à questão da correção. Muitos autores recomendam que simplesmente não se dê atenção ao erro, mas levando-se em consideração os fatores já mencionados, o simples "não dar atenção ao erro do aluno" seria bastante ineficaz, pois :

- a) Esse erro é cobrado em situação de avaliação escolar (se não pelo professor pelos colegas que não respeitam processos naturais)
- b) Os falantes nativos estigmatizam e marginalizam o falante que não domina sua língua, ao contrário do que Van Patten diz.
- c) As atividades profissionais do aluno vão exigir precisão formal.

Ou seja, enfrenta-se um dilema ao chegarmos a este ponto da reflexão, pois se por um lado a focalização na forma pode levantar o filtro afetivo, a não focalização pode servir como um fator de naturalização da ideologia dominante, pois não se explicitariam aos alunos os fatores ligados com a discriminação de falantes, por exemplo. Dentro dessa perspectiva, um dos fatores que costuma ser mais perturbador entre os professores é a questão da correção de erros.

Carioni (1984), ao resenhar Krashen aponta as condições sob as quais os erros devem ser corrigidos:

- 1- Erros que se limitem a regras portáteis e possíveis de serem aprendidas;
- 2- Erros que sejam corrigidos de forma que se permita o uso do Monitor;
- 3- Erros cometidos por alunos ótimos ou super usuários do Monitor.;

Paralelamente, autores como Hendrickson (1984) afirmam que: "Quando um professor tolera alguns dos erros dos alunos, os alunos sentem-se mais seguros no uso da língua estrangeira do que quando todos os seus erros são corrigidos"*6. Além disso, inúmeros autores acreditam que erros são sinais de que a aprendizagem está acontecendo e podem indicar o que re-ensinar.

Tentando chegar à conclusão de quais erros devem ser corrigidos aponta como sendo comuns: 1- erros que impedem a inteligi-

bilidade, 2- erros que fariam o aluno ser estigmatizado, 3-, erros que ocorrem com muita freqüência. Concluindo, chega às indicações de que é melhor corrigir os erros do que não, embora nem todos devam ser corrigidos, que quando corrigidos de forma indireta obtêm-se melhores resultados, e que deveria haver espaço para que os alunos corrigissem uns aos outros.

2.1.3.1- A noção de clarificação como alternativa para a correção:

Bastante contrária à conclusão de Carioni, citada anteriormente, que encara a sala de aula como um local que pode contribuir ricamente para a aquisição, é a de Fica (1987) que parte do pressuposto que uma das condições essenciais para uma aquisição ótima da língua estrangeira é o uso do pedido de clarificação (ou confirmação do significado pretendido pelo outro e a checagem da compreensibilidade de sua própria produção). A autora realiza uma pesquisa sobre a ocorrência de estratégias de clarificação em sala de aula e verifica que raramente acontecem, principalmente pela defasagem na relação de poder entre professor e aluno, onde o aluno efetivamente assume o papel "daquele que não sabe". São apontados como elementos que atrapalham sua ativação: a) os objetivos pré-estabelecidos, b) atividades que oferecem aos participantes chances de evitar a interação através da compreensão mútua, (mudanças de tópico, a adivinhação do professor do discurso do aluno etc), e c) o fato das tentativas de obter compreensão através da re-estruturação da interação social poder ser mal in-

interpretada como desafio ao professor, por causa do problema da diferença do status, pois todos esses fatores seriam elementos que propiciariam maneiras do aluno mascarar a sua falta de compreensão de algum item específico sem que haja necessidade de ativar estratégias de clarificação.

Segundo a autora, o problema poderia ser resolvido através de atividades que dependessem realmente de troca de informações entre os participantes.

Retomando o problema da correção de erros, o foco estaria, então, muito mais em clarificar do que propriamente corrigir. Dessa forma parece que o problema do filtro afetivo seria bastante minimizado, pois caso professores e alunos estivessem realmente interessados em tornar o seu discurso inteligível um ao outro, não haveria problema em que fossem utilizando estratégias de clarificação de trechos obscuros ou mal elaborados gramaticalmente.

A conclusão de Pica já havia também de alguma forma sido contemplada em pesquisas de Inglês como língua materna, pois Ellis (1981) nota que as crianças aprendem mais rápido a língua materna quanto mais freqüentemente as pessoas que as rodeiam dão instruções, reconhecimentos, pedem correções, pedem informações e assim por diante, ou seja, quanto mais usam estratégias de clarificação.

2.1.4- Algumas opções teóricas

O abandono completo do modelo de Krashen não pareceu a opção mais adequada, pois os aspectos ligados ao afeto, principalmente, parecem muito próximos daquilo percebido empiricamente em sala de aula. Parece haver indicações muito fortes de que o aluno aprende o que julga relevante e não aprende o que não percebe como útil para si.

É relevante a observação de Krashen para que se inclua aulas de sistematização gramatical para adultos, pois percebe-se a insistência dos alunos em recebê-la, principalmente quando estão mergulhadas numa tradição de ensino voltada para a forma. Esta insistência se dá pela influência que recebem da própria escola tanto em seu ensino de LM como no de LE. Isso vem a confirmar que mesmo ao estudarmos a aquisição de LE, não se pode desconsiderar como se deu o aprendizado de L1 do aluno, visto que ambos se dão em contexto escolar, e a instituição escola tem algumas especificidades que influenciam o aluno, de tal forma que se torna quase que impossível delimitar o que é seu desejo inicial, daquilo que já lhe foi impresso pela instituição escolar em anos anteriores.

O que assumo do modelo para efeito de continuação desse trabalho, portanto, é que o processo de aprender é regulado por alguma espécie de julgamento do aluno (consciente ou inconscientemente) e que coisas irrelevantes ou muito difíceis são descartadas. Ou seja, mantenho unicamente a hipótese de que há um filtro

afetivo, discordando porém dos fatores ligados com a configuração do insumo ótimo e da distinção de aquisição e aprendizagem pelos motivos já mencionados.

Estou descartando a possibilidade de que a monitoração seria a priori nociva à aprendizagem. O que parece acontecer é que a focalização exclusiva na forma tende a desmotivar os alunos que não conseguem fazer a transição do domínio da forma isolada para o uso real da língua. Ao contrário, um curso de língua voltado para o interesse dos alunos, que ocasionalmente focalizasse a forma lingüística, não seria danoso.

Não se pode deixar de considerar as críticas de Gregg (1984) em que ele quer mencionar muitos casos onde a aprendizagem se torna aquisição. Para ele, um dos problemas do modelo seria o fato de considerarmos que as habilidades de produção, não são ensinadas, elas emergem, pois a aquisição é causada apenas pelo entendimento do insumo. Porém, o que é curioso no artigo é o seguinte trecho:

" Eu concordo com ele (Krashen) que a maior parte do aprendizado de línguas é inconsciente, que o insumo compreensível é vital para o aprendizado e que o trabalho mais importante do professor é prover o aluno com esse insumo, que as barreiras afetivas podem evitar a aquisição com sucesso da segunda língua e que um professor tem a obrigação de tentar vencer essas

barreiras todas as vezes que possivel: mas então, alguém discorda?"*7 (Gregg,1984)

O parágrafo é curioso, pois além de resumir, do meu ponto de vista, a teoria de Krashen, Gregg deixa de considerar a possibilidade da existência de pessoas que discordem do parágrafo. Como exemplo disso tomemos White (1987) que propõe que o filtro é muito mais lingüístico do que afetivo, pois o que agiria como filtro seria a gramática corrente do aluno (i); "No sentido estrito, o fator causal para a mudança gramatical é que o insumo é incompreensível, bem mais do que compreensível"*8. A autora propõe uma investigação de como o insumo interage com o conhecimento prévio do aluno, porque a implicação da teoria de Krashen de que não podemos saber o que é relevante para a compreensão é muito forte. Concluindo o artigo, após analisar toda a teoria do insumo, a autora chega à conclusão de que o ensino da teoria gramatical não seria nociva para o aluno, como se vê a seguir:

" Acredito que há ocasiões onde o ensino estrutural de línguas pode ser útil para aquisição e quando exceções e correlações podem ajudar" ou " Em outras palavras, o papel da correção ou ensino gramatical não iria meramente aumentar a habilidade de monitoração do aprendiz";*9 (White,1987)

Apesar de não concordar com o fato de que o filtro seja mais lingüístico do que afetivo, como defende Bourne, concordo que a

sistematização gramatical poderia ser benéfica para adultos.

Também, não se pode deixar de considerar a crítica de Lemos (1986) sobre alguns estudos interacionistas, pois o foco destes é a interação do aprendiz com o insumo e para ela a relação do aprendiz se dá com o professor (como no meu caso específico) via insumo. Dessa forma, priorizo na realização do trabalho, muito mais a relação professor/aluno que se estabelece via texto, do que o texto propriamente dito. O texto será apenas considerado como um lugar possível para a verificação da evolução da aprendizagem a partir do fato de ser um dos meios de encontro das subjetividades envolvidas (no caso, professor e aluno)

Para a realização dessa análise serão também levados em consideração os fatores relacionados com a diferença de status professor/aluno e os resultados que isso pode causar, bem como outros fatores (não previstos anteriormente na análise), que possam vir a ser detonadores de processos de aquisição de linguagem.

2.2- A investigação sobre o ensino de escrita.

Nesta seção pretendo resenhar brevemente algumas das linhas mais representativas sobre o ensino de escrita nos últimos tempos, bem como sinalisar qual foi a opção teórica realizada para o trabalho prático em sala de aula.

Para Candlin, no prefácio de Freedman, Pringle e Yalden (1983), a escrita pode ser considerada como a interação entre um número de contribuidores necessários no processo de registrar nossos significados pessoais e intenções, e aqueles dos outros com quem nos associamos. Esses contribuidores são o escritor, o leitor, o texto, o contexto e a tarefa. Dada essa definição, haveria possibilidade de se conceber inúmeros focos para a pesquisa. Nesse trabalho especificamente, contemplo a linha que vê o texto como ponto de encontro entre o discurso e o processo de fazer sentido entre o leitor e o autor, não esquecendo que a escrita tem objetivos sociais e interpessoais, dessa forma sendo necessário enfatizar o contexto no qual acontece a escrita e em particular os direitos e as obrigações que o escritor tem.

Flower e Hayes (1981) estudam escrita como solucionadora de problemas (problem-solving), ou seja, como um processo cognitivo. Para eles, a parte mais crucial do processo é o ato dos escritores descobrirem ou definirem o que deve ser solucionado, ou seja, o problema retórico. Este estaria dividido em duas partes maiores: a situação retórica e os objetivos do escritor. Por sua vez, a situação retórica englobaria a tarefa ou exigência e a imagem que o leitor faz do público, enquanto os objetivos do escritor englobariam o efeito que se deseja ter sobre o leitor, a "persona ou self", (ou a tentativa de estabelecer um canal coerente de idéias) e o significado e o texto. (ou as suas convenções formais).

Através da aplicação de protocolos com sujeitos tanto inexperientes como experientes, descobriram que: bons escritores atendem todos os aspectos do problema retórico, criam um canal de objetivos para afetar o leitor, e representam o problema em profundidade. Ou seja: bons leitores estariam simplesmente solucionando um problema diferentemente dos escritores ruins.

Em outro artigo, Hayes e Flower, (1980), após criar um complexo modelo de escrita, chegaram às seguintes generalizações: (1) Sempre temos um objetivo ao escrever; (2) O processo de escrita é organizado hierarquicamente, ou seja, há tópicos e sub-tópicos a serem desenvolvidos; (3) Alguns processos de escrita podem interromper outros processos sobre os quais têm prioridade; (4) Os processos de escrita podem ser organizados recursivamente, sendo um processo recursivo aquele que pode conter a si próprio como parte; (5) Os objetivos da escrita podem ser modificados no processo da escritura.

Para Widdowson, (Freedman et alii op cit) aprender a escrever envolve principalmente: 1- Conduzir uma interação recíproca por adotar um papel participante dual, antecipando as reações do leitor e 2- Uma mudança no canal do discurso, de um canal cuja interação recíproca se dá através do canal falado para uma em que a interação não é recíproca e é velada.

Mas se isso é aprender a escrever, o que é ensinar a fazê-lo?

Caso fosse seguida fielmente a teoria de Krashen, não haveria "ensino" de escrita propriamente dita, pois:

"Krashen (comunicação pessoal) acredita que bons leitores fazem bons escritores, isto é, a exposição lenta e significativa ao texto como um leitor vai resultar na aquisição de habilidades de escrita" (Alatis 1983)
*10

Assim sendo, bastaria ler romances para nos tornarmos bons escritores de romances, poesias para nos tornar poetas e assim por diante. Ora, não creio que esse pressuposto é verdadeiro e penso que a habilidade da escrita pode ser ensinada. Concordo com Alatis quando afirma que a escrita não é um fator geneticamente determinado, e como tal, deve ser aprendida, sem que entretanto, a precisão gramatical seja pré condição para a aprendizagem da escrita.

Foi partindo do pressuposto que a habilidade de escrita poderia ser ensinada, assim como praticada, que parti para a investigação das abordagens de ensino de escrita na literatura.

2.2.1- Algumas abordagens mais conhecidas

Pica (1986), resenha 4 possibilidades de abordar o ensino de escrita em língua estrangeira:

1- A abordagem de modelos onde se expõe o aluno de língua estrangeira a modelos bem formados de textos escritos ao qual eles deveriam aproximar-se por imitação. Essa abordagem traz desvantagem de privilegiar apenas um tipo de registro e de linguagem

2- A abordagem processual onde o foco é a auto-correção. Julgo que é inaplicável no caso de alunos de línguas estrangeiras, pela falta de insumo no qual o aluno pudesse adquirir uma forma mais elaborada a partir da qual se auto corrigir.

3- A abordagem integrada, onde os alunos são expostos a modelos e encorajados a usar padrões fornecidos pelo professor e reforçados através de exercícios controlados, (e conseqüentemente perdem o direito a sua própria voz).

4- A abordagem interacional, que por um lado contemplaria a necessidade do aluno de ganhar controle sobre as convenções da língua estrangeira e por outro proporcionaria oportunidade para a livre expressão.

Parece-me que esta última seria a que proporcionaria melhores resultados, desde que se criassem maneiras de implementá-la adequadamente. Um dos caminhos começou a ser apontado pelo trabalho da própria Pica (1984) em que a autora analisa maneiras do aluno conseguir insumo suficiente para a aquisição da modalidade

escrita. Para amenizar o trabalho do professor em relação ao trabalho de correção, sugere que os alunos avaliem por escrito o trabalho um do outro. Apesar da vantagem que esse sistema estaria pelo menos hipoteticamente proporcionando, isto é, interação significativa, pareceu-me que em uma classe de alunos de LE onde estivessem quase todos no mesmo nível de interlíngua, haveria grandes chances de não ocorrer o $i+1$, vindo dos aprendizes.

2.2.2- Os diários dialogados, uma dupla utilidade:

Foi a partir das reflexões desenvolvidas na seção anterior e da leitura de Staton (1983) que decidimos, professora e alunos, trocar diários na língua alvo. Baseados no trabalho de Staton decidimos também que os erros que não atrapalhassem a compreensão seriam totalmente ignorados, e para aqueles que atrapalhassem a compreensão, pedir-se-ia clarificação como se faria em qualquer troca de diários.

A autora conclui seu artigo, entretanto, sugerindo que os diários, além de servirem como instrumento de ensino/aprendizagem, poderiam também ser uma rica fonte de pesquisa, sendo que até aquele momento, a autora desconhecia qualquer pesquisa no gênero que houvesse sido realizada.

No Brasil, Miccoli (1989) também se utilizou do "journal writing" como instrumento de pesquisa, avaliando-o como um canal muito valioso de comunicação entre professor e aluno. O estudo

tem alguns pontos em comum com este, como se vê pela seguinte citação:

" A escrita de diários dialogados tem sido usualmente usada como uma das maneiras para promover usos pessoais da língua estrangeira/segunda língua em ambientes de sala de aula. Requer-se que o aluno escreva sobre seus próprios interesses uma vez por semana. Os diários não são avaliados por sua gramática ou estilo, responde-se com comentários e perguntas sobre o conteúdo" *11 (Miccoli,1989)

Encontram-se também algumas diferenças, pois os alunos eram encorajados a escrever em português sobre o processo pelo qual estavam passando. Dessa forma, perdeu-se o uso do diário dialogado (correspondência) também como um valioso instrumento de aprendizagem de escrita em língua estrangeira por parte dos alunos. Além disso, não é minimizada a assimetria entre professor e aluno, pois o professor não se expõe ao escrever sobre assuntos que favoreçam a diminuição da assimetria e sim mantém o papel do leitor julgador, ou seja, aquele que é dono do saber e mantém-se em posição assimétrica.

Uma outra experiência foi realizada por Boxwell (1988), que realizou uma experiência de troca de diários com os alunos para minimizar o bloqueio face a face na hora dos alunos fazerem críticas. Há também várias semelhanças com o estudo aqui realizado:

1-o tratamento dado aos erros, 2) o fato de alguns alunos utilizarem-se de estratégias semelhantes, como o uso de português (code switching) e 3) o fato dos alunos tornarem-se conscientes de suas dificuldades.

Porém, algumas de suas observações diferenciam-se das minhas como se vê em: " Como nós podemos observar, o interesse principal dos alunos é expressar seus sentimentos. Isso é feito espontaneamente, sem mostrar muita preocupação com as dificuldades de linguagem" *12, pois no meu grupo, o interesse principal da maioria dos alunos era interagir com a professora e não simplesmente "expressar seus sentimentos", e nesse processo de interação as dificuldades formais era preocupação dos alunos. Além disso, como a própria autora aponta, o número reduzido de alunos na turma, (quinze), bem como o curto prazo da experiência (um semestre) não era o suficiente para apostarmos no sucesso da experiência. Ainda assim, pareceu-me relevante realizar a experiência, pois havia indicações que ofereceria grandes vantagens.

Uma delas seria a de devolver ao aluno um tipo de resposta que realmente o satisfizesse (por estar baseado em assunto de interesse dos escritores) e não comentários sobre o texto do aluno. Cavalcanti e Cohen (a sair) apontam que normalmente os comentários de professores feitos sobre textos dos alunos não atendem as suas expectativas pois são pouco claros, imprecisos e sem equilíbrio. Além disso, uma enorme maioria dos alunos não entende o comentário do professor e/ou não sabe como trabalhá-lo. Isso se

dá porque muitas vezes o professor comentava o que não era julgado como relevante para o aluno e ignorava o que era a ele solicitado. Uma das estratégias que os autores sugerem é que o professor indique se existe melhora na produção dos alunos de texto para texto e em caso afirmativo em que áreas. Para que isso aconteça, é necessário que o professor faça primeiro uma análise da evolução de textos de seus alunos, análise esta que é feita no decorrer deste trabalho.

Adicionalmente, a troca de correspondência observa os fatores listados por Almeida Filho, 1990, em material de subsidio em disciplina do curso de mestrado em Lingüística Aplicada na Unicamp, como os fatores constitutivos de uma interação real: há conhecimento prévio compartilhado e implícito, há imprevisibilidade, nem todas as interações são fluentes e bem sucedidas; quando o tópico proposto por um dos participantes é aceito, este é desenvolvido até um ponto satisfatório para os participantes, há mudanças de tópico, rumo e digressões não planejadas e há o que dizer, informar, persuadir, esconder ou atenuar, falar/escrever para divertir etc.

2.3- A constituição da textualidade:

Apesar da investigação teórica extensa sobre lingüística textual não ser o foco da pesquisa, faz-se necessário comentar sobre os critérios da formação de um texto, que considero na análise dos dados sem, no entanto, me deter em tais critérios de

forma que se possa caracterizar aqui uma análise que leve em conta primordialmente as questões inerentes à Linguística Textual.

Para Samet e Shank (1984), um texto coerente é aquele para qual o leitor construiu uma conceitualização adequada, ou seja, bem formada dentro do sistema conceptual. Também Charolle (1983) propõe que a coerência não seja vista como fundamental e tipicamente um problema lingüístico, mas atrelado principalmente ao interlocutor, enquanto estes percebem mais ou menos coerência no discurso.

Posteriormente, Koch e Travaglia (1989) consideram a coerência como regra de boa formação do texto em termos de interlocução comunicativa e princípio de interpretabilidade do texto, que se estabelece na interação e depende de fatores socioculturais. A coerência estaria no leitor mais do que qualquer outro fator. Sendo assim, não poderíamos, neste caso, falar em texto coerente em si, pois o texto, de acordo com esta concepção, pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa, uma vez que a coerência está no processo de interação escritor e leitor dada uma determinada situação comunicativa. Assim, o estabelecimento da coerência depende do conhecimento e do uso de elementos lingüísticos, bem como do grau em que esses elementos são partilhados, do contexto lingüístico, do conhecimento de mundo e de fatores pragmáticos e interacionais.

Da noção de coerência proposta por Koch e Travaglia, e levando em conta o contexto específico dos dados a serem analisados, escolhi os seguintes fatores como aqueles que, entre outros possivelmente não contemplados, podem ser elementos constitutivos de um texto: os contextualizadores, o nível formal, o nível temático, nível interacional e o nível intertextual.

Por considerar este último mais polêmico, discorro aqui sobre a postura que compartilho. Por intertextualidade assumo o conceito de Koch e Fávero (1988), baseados em Beaugrand e Dressler, que compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, refere-se aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes.

Koch (1986) assume intertextualidade como "as relações entre a produção- e possivelmente a recepção- de um texto e o conhecimento que se aplica por um processo passível de ser descrito em termos de mediação que, segundo ela, constitui a medida em que os locutores introduzem suas opiniões e objetivos momentâneos em um modelo de situação comunicativa."

Para Laurent (1979) o que caracteriza a intertextualidade é introduzir a um novo modo de leitura que faz partir a linearidade do texto, pois em cada referência intertextual ou o leitor prossegue a leitura, não dando importância ao fragmento, ou volta ao

texto origem do fragmento inserido.

Opto portanto em trabalhar com os textos em conjunto também pela afirmação de Verón (1980) que diz que não se pode fazer a análise de um (grifo meu) texto, trabalha-se sempre sobre vários textos. Compartilho também da afirmação de Koch (1986) de que a noção de intertextualidade estaria intimamente ligada com a de polifonia; ou seja, a incorporação ao seu próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos- um coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, dado o pressuposto que o pensamento do outro é constitutivo do nosso, não sendo possível separá-lo radicalmente.

Em suma, neste capítulo foram comentados alguns modelos de aquisição de língua estrangeira, com destaque para o audiolinguismo, pois este era o modelo que subjazia o ensino nos anos anteriores à realização do estudo (e penso que um dos responsáveis pela reprovação dos alunos), e para o Modelo de Krashen, pois este proporciona instrumentalização para a compreensão de alguns fatores subjacentes ao processo dos alunos envolvidos. Tratam-se especificamente da hipótese do insumo e a do filtro afetivo. Ligando-se principalmente aos fatores de baixa auto-estima dos alunos, sugeri a adoção dos princípios da consciência crítica da linguagem, que serviria para neutralizar algumas das formações discursivas presentes entre os alunos, e que atrapalhavam o processo de aquisição da escrita.

Comentou-se também a questão da correção de erros, adotando-se a noção de clarificação, proposta por Pica (1987) onde não há correção propriamente dita, mas a confirmação do significado pretendido pelo outro e a checagem da compreensibilidade da sua própria produção. Entretanto, não se abandonaram as aulas de sistematização gramatical, pois podem ter um efeito benéfico em alunos adultos escolarizados, principalmente o fato de baixar os níveis de ansiedade. Partindo do pressuposto que a habilidade de escrita poderia ser ensinada, assim como praticada, investigaram-se abordagens de ensino de escrita, optando-se pela abordagem interacional (Pica, 1983) como um valioso instrumento de ensino/pesquisa. Por fins de análise dos diários, comentaram-se os critérios de constituição da textualidade.

No próximo capítulo, serão descritas as atividades de planejamento de curso e sua implementação durante o ano letivo.

NOTAS

1- Essa minha afirmação poderia dar a entender que o audiolinguarismo, bem como seu corolários não estão mais sendo considerados por professores e pesquisadores, porém tal conclusão é falsa. Há ainda inúmeras instituições que têm uma forte tendência comportamentalista/estruturalista.

2- " The linguistic Knowledge one gains through monitoring can be used to consciously formulate sentences and to correct own spech and writing"

3- " Despite the differences, both organizer and monitor are agents for the acquisition of linguistic knowledge". " While the organizer is probably language specific- it processes only language- the monitor may be a general cognitive processes responsible for conscious learning in other areas." (pg 60)

4- " Conscious learning and the application of grammatical rules have a place in the second language learning, but their purpose is different from the subconciuous learning which produces native-like fluency"

5-"I want to suggest that "naturalizing" the biological programming of the individual, is a way of avoiding un comfortable questions raised by the growing awareness of linguistic diversity which is threatening the long

standing hegemony of a unitary national language. These are questions of language and power."

6-"When teacher tolerates some students errors, students often feel more confident about using the target language than if all their errors are corrected"

7-" I agree with him that most language learning is unconscious, that comprehensible input is vital for learning and that a teacher's most important job is to provide that input, that affective barriers can prevent successful acquisition of a second language and that a teacher has the duty to try to lower those barriers whenever possible: but then, does anybody disagree?"

8-"Strictly speaking, the driving factor for grammar change is that input is incomprehensible, rather than comprehensible".

9-"I believe there will be occasions when structural language teaching can be useful for acquisition and when negative data or correlation ,might help." ou " In other words, the role of correction or grammar teaching would not be merely to improve the monitoring abilities of the learner" (1987)

10-"Krashen (personal communication) believes that good readers make good writers, that is, the extended and significant exposure

to text as a reader will result in the acquisition of writing skills" (Alatis 1983)

11-"Journal writing has been usually used as one of the ways to foster personal language use of a second/foreign language in classroom settings. Students are usually asked to write about their own interests once a week. Journals are not evaluated for grammar or style, they are responded to with comments and queries about the content"

12-"As we can observe, the main interest of the writers is to express their feelings. This is done spontaneously without showing much concern for language difficulties",

CAPITULO TRES

A população envolvida e a coleta de dados

Neste capítulo, descrevo o planejamento de curso para o ano letivo baseado nos dados colhidos para este fim, bem como as atividades realizadas no decorrer do ano. A partir daí, comento como se deu o processo de troca dos diários dialogados, considerados basicamente como uma atividade extra-classe, pois pouco se ocupava do tempo de sala de aula com os diários, a não ser com algumas generalizações de ordem formal e comentários gerais que pudessem interessar a vários alunos.

Como considero o retorno dado pelos alunos de extrema importância tanto para o ensino como para a pesquisa, passo a analisar a avaliação que os alunos realizaram do curso de Prática Escrita em três momentos distintos: a) no término do primeiro semestre; b) no fim do ano; c) aproximadamente oito meses após nosso último encontro em sala, sendo esse informe obtido com reduzido número de alunos dada a dificuldade de encontrar-me com todos. Nesta seção, descrevo ainda uma avaliação gramatical das alunas para verificação de como se sairiam caso fossem submetidas a prova regular da instituição. Finalmente, traço um relato de aspectos relevantes sobre esta pesquisadora envolvida no processo, pois fui também sujeito ativo durante o decorrer do curso.

3.1- O ano letivo e a coleta de dados:

Nessa seção pretendo relatar mais especificamente o decorrer do trabalho durante o ano letivo, focalizando o processo interativo que foi se desenvolvendo de forma a clarear ao leitor como se deu o processo de coleta de dados.

3.1.1- O planejamento de curso para o ano letivo:

Levando-se em consideração os dados colhidos com as alunas por um questionário inicial seguido de entrevistas informais, apresentou-se como decorrência montar um curso de línguas que :

- 1- Não propiciasse foco exclusivo na aquisição da forma escrita, e sim privilegiasse os aspectos de se escrever compondo;
- 2- Propiciasse o uso da escrita em situações minimamente artificiais, em que professor e alunos pudessem se engajar em tarefas de escritura autêntica;
- 3- Propiciasse, de alguma forma, a melhora da auto estima dos alunos, para que pudesse haver aprendizagem mais significativa.

Um primeiro obstáculo de ordem institucional, entretanto, fez com que o planejamento que a princípio parecia ideal, não pudesse ser viabilizado: havia obrigatoriedade pela instituição que turmas divididas utilizassem o mesmo livro didático. A solução encontrada para minimizar esse impasse foi alterar o uso do livro didático em relação a:

(a)Tempo: o tempo dedicado ao uso do livro didático foi radicalmente reduzido. Das quatro aulas semanais, uma (ou no máximo duas) foram utilizadas para tal finalidade.

(b)Estratégia: As estratégias para uso do livro didático variavam de acordo com a lição, clima da turma no início da aula e tempo que se pretendia gastar com cada uma delas. As possíveis variações podiam ser estudo de grupo, localização das estruturas sintáticas em textos, trabalhos em forma de jogos e mesmo aulas expositivas.

(c)Status do livro didático: Os alunos foram orientados a não escrever de acordo com os modelos do livro didático. Foi constantemente discutido o alto grau de artificialidade que os textos modelos apresentam. Explicitou-se que a concepção de linguagem do livro era um barateamento da complexidade que a linguagem tem, sendo que a tarefa de aprender LE é ,de fato, muito maior do que aquela proposta pelos seus autores. Os alunos compreenderam que o livro representava uma exigência do Programa de graduação e que teria um efeito reduzido no processo de aprender.

Durante o tempo restante, dedicamo-nos às seguintes atividades:

(a) Atividades teóricas: Os alunos foram orientados a considerar que a escrita constitui um processo, bem como é de natureza processual a aprendizagem da língua em si. Podemos dizer que o con-

teúdo dessas atividades foi uma forma resumida do embasamento teórico desse estudo. Foram usadas tanto aulas expositivas quanto conversas com o grupo para essa finalidade.

(b) Estratégias de pré-escrita: Procurou-se trabalhar com essas estratégias porque inúmeras pesquisas apontam que os escritores proficientes são os escritores que fazem planejamento prévio, enquanto os escritores considerados ruins não o fazem.

(c) Escrita em grupo: foram realizadas sessões de escrita em pequenos grupos, (em uma espécie de oficina de trabalho), onde os alunos produziam os seus textos. Precedia esta atividade uma discussão plenária, após o que alguns pontos eram decididos pela vontade da maioria, como por exemplo, para que escrever o texto, para quem escrevê-lo, se o tema era de interesse de todos etc. Esses cuidados eram tomados para minimizar a problemática da escritura vazia. Os alunos foram orientados a trocar os textos entre os grupos e avaliá-los segundo um roteiro previamente distribuído e discutido em sala de aula (vide anexo 1). Em seguida os textos eram re-escritos e recebiam nova avaliação dos colegas. De tempos em tempos escrevia-se um dos textos no quadro negro para uma discussão de como o texto poderia melhorar. Entretanto, era tomado o cuidado para focalizarmos a forma só após o grupo ter vencido o interesse no conteúdo.

Esse cuidado foi previamente apontado por Van Patten (1989) quando percebeu que os alunos não conseguiam ao mesmo tempo ad-

quirir forma e conteúdo, pois quando se pedia ao mesmo tempo atenção para a forma e o significado atrapalhava-se o processamento do significado, sendo que os alunos só conseguiam prestar atenção à forma quando o insumo era facilmente inteligível.

(d) Redação comercial: Como algumas das alunas cursavam secretariado (ou já eram secretárias), surgiu um pedido para que trabalhássemos em sala de aula com modelos de cartas comerciais. As secretárias que já trabalhavam trouxeram para a sala várias cartas recebidas (e que precisavam ser respondidas) e elaboramos as respostas em grupo, respeitando aspectos de língua e estética exigidas nas empresas. Trabalhamos também com cartas de pedido de emprego e requerimentos de modo geral. A maioria das cartas de pedido de emprego foi realmente usada por algumas alunas, visto que estavam em época de procurar estágio/emprego e tiveram oportunidade de anexá-las a seus currículos.

Esta foi uma fase em que lemos em grupo alguma bibliografia básica de como escrever uma carta eficiente (obras do tipo Effective Business Writing etc...). Considero que a leitura dessas obras foi bastante interessante para várias alunas, visto que proporcionou contato com outro tipo de Inglês: aquele usado para escrever livros técnicos.

3.1.2- A troca de correspondência: (diários dialogados)

Durante o decorrer do ano letivo, a professora trocou correspondência constante com cada aluno. Logo no primeiro dia de aula, cada aluno foi orientado a adquirir um pequeno caderno, através do qual seria mantida correspondência com a professora. Foi solicitado aos alunos que iniciassem essa troca escrevendo um primeiro diário com qualquer assunto que assim o desejassem. A professora respondia esse diário, vinha outro e assim por diante.

Durante o primeiro semestre a obrigatoriedade dos alunos era de escrever cinco diários no mínimo, não importando o tamanho ou qualidade do texto. Se o aluno cumprisse a tarefa, ganharia nota cinco que é a média de aprovação da instituição. Os outros cinco pontos seriam conseguidos mediante exame previsto no regulamento da Faculdade. Essa opção deveu-se ao julgamento de que o fator nota era um fator de "apavoramento" para todos os alunos, e que o fato deles saberem que ganhariam nota suficiente para serem aprovados apenas escrevendo cinco textos (que poderiam inclusive ser ruins), ajudaria a relaxar os alunos envolvidos. No segundo semestre, o mesmo procedimento foi repetido.

Nenhum tipo de erro gramatical foi corrigido, a não ser aqueles posteriormente requisitados pelos alunos. Todo o tempo, os alunos sabiam que eu estava fazendo "um estudo" com eles, sem entretanto serem informados de que ponto específico se tratava para não influenciar qualquer resultado. Ao chegar ao último bimestre, esclareci aos alunos que o estudo estava se realizando sobre a troca de correspondência, (que familiarmente chamávamos de cader-

ninhos) e requisitei que, se não se importassem, presentearassem o professor com uma cópia xerox de tudo que havíamos escrito. Um aluno se recusou a entregar pois havíamos escrito coisas íntimas demais e ele não queria que outras pessoas lessem, e alguns poucos não entregaram o material sem qualquer explicação. (vide anexos 5)

3.1.2.1- Os critérios de análise dos diários dialogados

Após o contato com os diários dialogados e levando em consideração os critérios de textualidade mencionados no capítulo dois, chegou-se aos seguintes critérios de análise:

a)Nível formal: voltado à preocupação gramatical propriamente dita.

b)Contextualizadores: Pontuação e paragrafação, bem como a colocação de elementos padronizados (saudação, despedida etc.)

c)Nível temático: tópicos que estavam mais presentes, se estes tinham relação com a forma, e a correlação dos tópicos com aqueles apresentados no material didático dos alunos, bem como de quem é a iniciativa de introdução de novos tópicos..

d)Nível interacional: investigação sobre a opção de modelo estereotipado de carta (mera composição, copiada de manuais, seguindo regras muito artificiais) ou estilo natural; opção sobre assuntos

que têm relação uns com os outros ou escolhas arbitrárias; tentativa de fazer ligações efetivas com o professor (respostas a perguntas ou mero preenchimento). Para realizar tal análise não pude deixar de considerar a questão de como se dá a leitura de cada texto determinado.

e)Nível intertextual: investigação sobre o estabelecimento de intertextualidade nos diários de professora e aluna, partindo do pressuposto que a intertextualidade colaboraria para a aquisição ótima da escrita, visto o grau de influência que um texto viria a exercer sobre o outro.

De maneira geral, optou-se por não se fazer uma análise estanque de cada um desses itens pois esses se interligam e têm relação com o desenvolvimento individual de cada um dos alunos, sendo que de certa forma poderíamos considerá-los como subcategoria da intertextualidade, pois esta depende dos outros itens para poder ocorrer. Além disso, a opção por esses itens de análise são na verdade mais um lugar por onde possa começar a leitura dos dados do que como foco de estudo propriamente dito. Antes porém de partirmos para a análise propriamente dita dos diários, é necessário explicitar a descrição do ano de atividades.

3.1.3- O primeiro semestre, uma dupla avaliação

Para testar se nosso trabalho estava dando bons resultados, optei por dois tipos de avaliação. Uma primeira, visava verifi-

car se os alunos seriam bem sucedidos também em critérios estabelecidos pela instituição e a segunda visava obter informações de como os alunos estavam encarando o andamento do curso, bem como verificar como estavam assimilando alguns conceitos básicos, como o de escrita, por exemplo.

3.1.3.1- A avaliação gramatical:

Pedi aos alunos que eles se submetessem a uma prova gramatical (cópia xerox da prova aplicada pela outra professora a seus alunos), sendo que esta não valeria qualquer nota. Na data e horário marcados, compareceram trinta e um alunos e realizamos a avaliação sob todas as condições de uma prova de "verdade": não era permitido acesso a qualquer fonte de consulta. Desses alunos, onze tiraram notas abaixo da média. (cerca de 39% de reprovação contra os 78% iniciais), sendo que alguns se recusaram a terminar a avaliação por que era muito massante.*1

3.1.3.2- A avaliação realizada pelos alunos no primeiro semestre

Paralelamente, solicitei aos alunos que escrevessem uma avaliação sobre o curso que vinha recebendo até aí, seguindo um roteiro (em anexo). Como resultado obtive os seguintes dados;

(a) O conceito de escrita;

Ao responder sobre o que escrita é, para 21 alunos, escrever seria passar no papel aquilo que estamos pensando através de marcas. Um outro grande número de alunos relacionou escrita com gramática, seja dizendo que a escrita é aplicação das funções gramaticais na escritura do texto ou dizendo que aprender a escrever é aprender gramática. Apenas três dos alunos tinha presente alguma forma de interlocução à distância, conceituando escrever como "transmitir um assunto para quem for ler o seu texto mais tarde.". Curiosamente, esses alunos eram os não repetentes da turma. Observa-se, dessa forma, que há indicações de que as aulas/conversas sobre a natureza da escrita não foram suficientes para apagar a longa tradição escolar à qual foram expostos.

(b)O conceito prévio de prática escrita:

O conceito prévio dos alunos com relação à prática escrita confirma o tipo de ensino ao qual foram expostos. A tradição do escrever bem aparece em 14 respostas, sendo que delas, 04 explicitam que a matéria Prática Escrita é a matéria de "Prática de escrever depois de aprendidas as leis da gramática". O modelo de aula ao qual foram expostos na língua materna, também aparece em grande parte das respostas, pois 06 alunos equacionavam a matéria com fazer bastante redações, fazer cópias, ditados, ler e escrever. Apenas um aluno tinha algum tipo de preocupação funcional ao pensar que a matéria era escrever cartas. Os alunos restantes deram respostas vagas como "o que fazemos agora" ou que não tinham pensado nisso antes.

(c)A importância da gramática no ato de escrever:

Apenas 3 alunos não julgavam que dominar a gramática é essencial para se produzir bons textos. O restante dos alunos pode ser dividido em dois grupos, um primeiro que equaciona gramática com uma convenção feita entre os falantes para que possam comunicar-se e portanto a julgam importante (14 alunos) e outros que dão radical importância à gramática, usando inclusive frases de alta carga emocional, como "erros absurdos", "erros indignos para um estudante de letras", etc.

(d)A avaliação do material didático:

Vinte e três dos alunos apresentaram restrições quanto ao material didático que usavam (artificial, chato, cansativo, planejado para gente burra, gosta só da capa). Apenas 07 dos alunos continuaram achando o material bom.

(e)O que menos gostou das aulas de PE

Nesse item encontra-se a maior variação de opiniões entre os alunos. Enquanto 3 deles não gostavam das aulas de gramática, 02 reclamavam que deveria haver mais gramática. 05 dos alunos achavam que deveria trabalhar mais com o livro, 02 requisitavam que houvesse mais aulas de PE no currículo do curso, 03 reclamavam de trabalhar em grupo e 16 dos alunos não fizeram críticas.

(f)comentários

Predominam comentários sobre a figura da professora, e sobre o clima de "amizade " em sala de aula etc. Um aluno sugeriu que eu fosse mais enérgica, pois havia alunos que não me "levavam a sério"

Dessa forma, para o replanejamento do segundo semestre, julguei conveniente intensificar as atividades de conscientização sobre a escrita e suas funções, bem como vários fatores ligados a gramática, linguagem etc.

3.1.3.3- A avaliação realizada pelos alunos no final do ano

Na última avaliação do ano, o enunciado da prova oficial foi o seguinte:

"A friend of yours that studies in another University is coming to PUCC next year. He is very worried about the subject of Written Practice because he has never taken it before. Write a letter to clarify him/her covering the following items: 1- What is to write, 2- What you thought to write was before this year, 3- The importance of grammar study to writing, 4- The book, 5- What you most liked in your classes, 6- What you did not like, 7- The dialogue journals and general comments that you find necessary."

Através dessa questão eu visava obter dos alunos uma avaliação do curso no final do ano através de um meio que fosse diferente do questionário. É interessante notar que 100% dos alunos criou um alocutário no texto para quem se dirigiu. Essa personagem aparecia na forma de referências sobre a carta recebida (ex. "I was very happy when I read in your letter that you are coming to Pucc next year"; "...Well, you have asked me about the subject Written Practice"). Isso me pareceu um indicio bastante positivo, pois mostrou que os alunos haviam incorporado a noção de que quem escreve, o faz para alguém- e não meramente coloca o pensamento no papel, como anteriormente pensavam. Além disso, ao criarem um personagem para receber essa carta, estavam aceitando as regras do jogo por mim propostas e fazendo as críticas e eventuais elogios de maneira indireta e não para o professor propriamente dito, embora obviamente pudessem perceber que na verdade meu objetivo era obter uma avaliação do curso. Essa avaliação foi realizada por trinta e sete alunos cuja maioria alcançou resultados bastante positivos a meu ver.

Trinta alunos deram indícios bem claros de terem conseguido perceber a escrita como atividade processual, mencionando itens como planejamento, escrita de um rascunho, exposição a outros leitores e assim por diante.

Da mesma forma, 34 alunos mostraram claramente que viam a disciplina de prática escrita como um espaço para se praticar a

escrita e não realização de exercícios gramaticais. Paralelamente, 33 alunos consideravam a gramática como apenas um dos itens mais importantes para se conseguir escrever e não o único item a ser seguido.

No item "o que você mais gostou do curso", trinta e quatro alunos declararam ter sido a experiência dos diários dialogados. Paralelamente, catorze alunos mencionaram o fato de terem aprendido que são responsáveis pela sua própria aprendizagem; doze alunos mencionaram o trabalho de grupo e conseqüente oportunidade de compartilhar suas dúvidas com seus pares. Ainda, catorze alunos mencionaram o fato de termos um planejamento flexível, a ser adaptado às necessidades do momento.

Um outro ponto que julguei bastante positivo foi os alunos terem incluído uma avaliação bastante acertada, (ou pelo menos parecida com a minha), de seus pontos fortes e fracos, dessa forma tendo uma consciência de como fazer para prosseguir os seus estudos.

Quanto às críticas, uma aluna reclamou de uma aula cujo tema eram as eleições, pois ela não gostava de política, outra reclamou que gostaria que seus erros tivessem sido corrigidos e ainda outra resolveu manter o mistério, " There,s just one thing that I didn,t like, but I,ll just tell you when you arrive here.". Dois terços dos alunos não gostaram do livro didático.

Um ponto curioso, e a meu ver não muito positivo, foi que muitos alunos fizeram elogios às idéias novas da professora, idéias essas que ela tinha por que era jovem. Julgo então que os alunos não perceberam que o que eles chamavam de boas idéias, revelava que na verdade havia um referencial teórico embasando o trabalho prático de sala de aula. Entretanto, pode-se dizer que o trabalho alcançou resultados positivos comparando-se a turma no seu desenvolvimento ao longo dos semestres.

3.3.4- Avaliação retrospectiva

Na verdade, essa avaliação retrospectiva não pode ter valor enquanto generalização para a turma toda, pois foi possível entrevistar apenas três das alunas (uma por telefone e duas pessoalmente), mas os dados passados por essas alunas levantaram algumas preocupações que são merecedoras de registro neste trabalho.

Em todos os três casos, em uma certa altura da conversa perguntei casualmente, "e daí, o que você pensa da experiência dos caderninhos depois de tanto tempo?". Em todos os três casos a resposta foi: "achei a experiência válida, mas...", seguido de atos de reclamações sobre a série seguinte. De acordo com essas alunas, na disciplina Redação, que é a continuação da disciplina, o professor comunicava um tema e exigia um mínimo de "x" palavras para escrever em um tempo "y". Segundo elas, as meninas se saíam bem quando tinham inspiração para, em suas palavras, "encher lin-

guiça", ou seja, usarem estratégias de preenchimento.

Paralelamente, duas alunas de outra turma, (que não tinham sido minhas alunas) fizeram exatamente as mesmas reclamações. Todas as cinco alunas declararam desejar que o "professor viesse buscar a gente no nível da gente". Se por um lado esse acontecimento aparentemente denuncia que as turmas não chegaram ao patamar esperado na série seguinte, já que estavam tendo dificuldades, por outro lado coloca a questão da seqüência do trabalho.

3.4- O professor, uma hetero auto-imagem.

A necessidade da descrição da personalidade do professor, entre outros motivos, veio pela leitura da afirmação de Bailey e Ochsner (1983) que: "um escritor de diários deve caracterizar sua própria personalidade anotando suas qualidades, maneiras e atitudes que presumivelmente afetam o ensino ou aprendizagem de línguas"*2. Porém, esse foi um dos pontos que julguei mais complicado na realização dessa pesquisa pelo fato de minha duplicidade de papéis: se por um lado era professora envolvida emocionalmente com o grupo e altamente interessada no sucesso da experiência a ser realizada, por outro era a responsável principal pela análise desse processo, e a partir daí, também era obrigada a me auto analisar.

Portanto, ao invés de simplesmente fazer uma descrição de como sou, vou me aproveitar das falas dos alunos para construir

para o leitor a imagem que tinham de mim, e a partir daí construir a imagem que eu tenho.

Um fato curioso foi que a absoluta maioria dos alunos, em algum momento, falou de mim para mim, ou seja, havia uma grande necessidade por parte deles de deixar bastante explícito o que sentiam/tinham sentido em certos momentos em relação a minha pessoa. Passo a selecionar os comentários mais frequentes e, a partir daí, me remeter a outros, não tão frequentes, mas que me fizeram ter intravisiões de mim/meu trabalho.

O comentário mais frequente era em relação a minha idade (na época de 23 para 24 anos) que era bastante próxima da deles. Tal fato facilitava sobremaneira nossa interação, pois se por um lado, eles apontavam uma diferença em relação ao nosso grau de escolaridade, outros traços eram muito semelhantes com uma grande parcela de alunas, como o fato de casar-se em breve, a experiência de ter saído recentemente da casa dos pais e assim por diante. Julgo que esse foi um dos fatores que colaboraram para o sucesso do trabalho, pois possibilitaram o engajamento em centros de interesse bastante comuns.

Outro fator bastante apontado era que eu estava sempre sorrindo ("de alto astral") e parecia gostar muito do que estava fazendo. Vários alunos explicitaram que o fato de sentir que eu estava realmente interessada em fazer com que aprendessem, fazia que realmente isso acontecesse.

Paralelamente, e algumas vezes considerada por mim consequência dos itens anteriores, os alunos apontavam a pouca assimetria existente em sala de aula: " parecemos mais um grupo de amigos aprendendo juntos". Demonstravam assim a confiança que isso dava a eles de continuar o processo de acordo com seu melhor juízo.

Julgo relevante acrescentar que o grupo freqüentemente apontava que gostava de mim. "I like you as a human person", "You are a person every child would like to have as a mother", e que esse gostar também pareceu ser um dos fatores que facilitaram a aprendizagem.

Por outro lado, embora com menor freqüência, havia algumas pessoas que me apontavam que eu era "boba demais", pois havia insinuações de alunos que "me enrolavam", "não me levavam a sério etc". De fato, alguns poucos alunos não cumpriram as tarefas que tinham de cumprir, e podem não tê-las realizado pelo conceito de que comigo "podia-se fazer qualquer coisa" (pela minha baixa exigência). Uma dúvida que fica mesmo depois desse trabalho é se um pouco mais de rigidez não traria melhores resultados. Porém, deixo a questão aos leitores e colegas que estiverem especificamente preocupados em aprofundá-la. Intuitivamente, entretanto, penso que a melhor saída seria a de criar mais fortemente no aluno a sensação que ele é responsável pela própria aprendizagem, que deve tentar promovê-la independente do fato do professor ser exi-

gente ou não.

3.3- A delimitação da população

De quarenta e um alunos iniciais, seria inicialmente aproveitado para fins de análise, o conjunto de textos de trinta e dois alunos. Houve impossibilidade de trabalhar com os outros pois dois desistiram da graduação, um transferiu-se para a turma da outra professora, foi impossível ler as fotocópias de dois alunos, e quatro alunos não entregaram suas cartas para que pudessem ser utilizadas nessa pesquisa.

Dos alunos restantes, não me deterei ainda no conjunto de cartas de dez alunas, pois estas começaram a escritura das cartas com uma proficiência em língua Inglesa muito semelhante à minha, sendo que, portanto, havia menos o que acrescentar a elas no decorrer do ano letivo, além da vantagem de continuar o uso propositado da prática da língua alvo com um interlocutor interessado e, na maioria dos casos, se estabelecer uma relação de confortável camaradagem.

Neste capítulo foi descrito o planejamento de curso para o ano letivo, bem como se descreveu sua implementação, para, a seguir, comentar sobre a troca dos diários dialogados e sobre os critérios de delimitação da população. No capítulo posterior, segue-se a análise propriamente dita.

NOTAS

1-Sob essa mesma alegação foi impossível realizar a experiência outra vez no final do ano, pois ninguém queria fazer o que chamavam de "tortura inútil" outra vez. Infelizmente, portanto, fiquei impossibilitada de saber qual seria a taxa de reprovação no fim do ano caso o critério de aprovação fosse puramente gramatical.

2-"a diarist has to characterize his own personality by noting his qualities, traits and attitudes that presumably affect language learning or teaching"

CAPITULO QUATRO

A ANALISE DOS DADOS

Neste capítulo realizo a análise dos dados em dois momentos distintos: um primeiro em que se analisa cada aluno individualmente e um segundo onde se traçam considerações de ordem mais gerais. No grupo dos vinte e dois alunos que acabaram constituindo o corpus básico desta pesquisa, a grande maioria assume a tarefa de estabelecer uma relação mediada pela escrita com a professora e uma minoria de três alunos se limita a escrever redações e/ou a seguir um único modelo estereotipado do começo ao fim do ano letivo. O grupo majoritário apresentou uma maioria de resultados "C" no questionário inicial, ou seja, foi um grupo que nunca havia estudado inglês em cursos particulares antes de ingressar na universidade. Dessa forma não se pode atribuir o sucesso conseguido por esse grupo a conhecimento prévio que porventura trouxessem consigo para o curso de Prática Escrita.*1 Analiso a seguir evolução de cada um dos alunos envolvidos para que se possa ter um panorama geral do trabalho.

4.1- O grupo que obteve melhores resultados: (19 alunos)

Nesta seção pretendo fazer uma análise dos alunos desde a primeira carta até a última produzida no ano. Será examinado cada aluno individualmente para que se possa verificar o crescimento de cada um em relação a si próprio desde o primeiro momento.

1- Aluna número seis: 17 diários escritos e 13 respostas

Essa aluna destaca-se desde do primeiro diário por saber que existe um problema com ela e iniciar uma análise sem, no entanto ter instrumental suficiente para adiantar-se um pouco mais em uma possível análise. Na íntegra, eis o primeiro texto produzido por ela:

" There is a problem in my English. During the last year I built a wall in front of me, putting the english of the other side. But at the second year, I had a oral practice teacher who wasn't patient and that barred my way of to speak. Then my problem beggan. I stayed just nervous when I had to spek because the teacher forced "the right" and I was in "the wrong". As early as possible I didn't speak anything more. I was very strange. i saw that I was regressing and dislearning what I knew yet. That was uninteresting to me. And because of this I got two DPs"

Já por ocasião da primeira leitura dessa carta, pareceu-me que o que a aluna chamava de " wall in front of me" estava relacionado ao que Krashen chama de filtro afetivo, que, nesse caso, configurava-se alto (adverso) devido a uma atitude do professor de prática oral que deixava a aluna ansiosa por sentir-se em permanente pressão. E preciso notar que o caso não era de desinteresse pelo ensino da forma gramatical, mas sim o medo de ser forçada a produzir Inglês com um nível de precisão que ela sabia não

possuir, o que era reforçado pela cobrança da professora o tempo todo.

Tomando como pressuposto da CCL que é interessante para o aluno explicitar aquilo que é implícito, foi uma versão simplificada da teoria Krasheniana que se constituiu como base para a primeira resposta para a aluna. Partiu do pressuposto de que se a aluna conseguisse entender melhor o processo pelo qual passava e, conseqüentemente, baixasse o nível de ansiedade por se saber vivenciando um processo normal, e também vivido por outras pessoas, haveria baixa de ansiedade. Esperava com isso a baixa do filtro e uma posterior aprendizagem mais efetiva. Na carta de número três, minha hipótese começou a se configurar viável pois ela escreve:

"You don't know how you have helped me. My biggest problem is bad relationship with people whose I deppend by anyway. The fact is that I love all the people in general and unfriendness make me so unhappy! But I see how you can understand me and it is very good to my learning. I'm really thanked for it. Then I promisse you that I'll do all thing that is necessary to can break the wall and walk with my English more and more. I really want it."

Na carta seguinte, reforça-se a hipótese, pois ao terminá-la acrescenta um PS:

" Soon as possible I'll write you again, that wall is disappearing!"

A partir daí, ela se torna uma incansável escrevedora, pois além das cartas regulamentares, escreve cartões, poesias, pequenos bilhetes, notas nos cadernos das amigas, etc. No começo não se utiliza de contextualizadores, posteriormente oscila no seu uso até finalmente estabilizar a sua presença. Formalmente nota-se que as orações vão pouco a pouco crescendo em complexidade e os erros vão diminuindo. Por outro lado, no meio de sua seqüência de diários passa por fases de "inventar" Inglês. Quando não sabe uma palavra que deseja usar, ao invés de recorrer ao dicionário, ou escrever em português entre aspas como fazia no início, ela anglofoniza a escrita da palavra e a insere no texto. Apesar de ter mostrado uma melhora acentuada em todos os outros níveis, o uso de palavras inventadas mantém-se discretamente até o último de seus textos. Veja por exemplo: (diário número 2) What could i do to ocupe well my afternoons?; (diário número 12) The motif of the call..."

No entanto, não considero esse fenômeno como grave, mas simplesmente como sinalizador de desenvolvimento. Essa prática perdura, a meu ver, porque a aluna sabe que a professora é também falante de português e vai entender suas criações. Como o mesmo não se daria em uma interação com falante anglo-nativo, parece-me que nessa situação a aluna não se manteria em tal postura. Porém, creio que ainda são necessárias maiores pesquisas para

comprovar essa hipótese.

Nota-se em seus textos forte desejo de estabelecer interação significativa com a professora, tanto através de temas de interesse comum durante algum período de tempo, quanto por comentários de ordem pessoal. Ex: (8) "I'm sorry I dissapointed you saying about my boyfriends." (11) "I'm sorry about your problem with your boyfriend". Conseqüentemente, o nível intertextual entre os diários é bastante alto, através de retomadas explícitas ou implícitas, da suposição de conhecimento compartilhado e assim por diante.

2-Aluna número sete- 13 diários escritos e 13 respondidos

Desde o início nossa troca de cartas foi feita em tom bem íntimo e amigável, com forte orientação interacional. Criamos, inclusive, por iniciativa da aluna, uma espécie de código com desenhos que podiam ser usados para substituir algumas palavras, e, muito freqüentemente eram usados para transmitir o estado de espírito com que o escritor estava redigindo a carta *2. A intertextualidade aparecia não só no uso de desenhos em comum como em retomadas de assuntos de diários anteriores. Apesar dessa aparentemente espontaneidade, entretanto, essa aluna demonstrou desde o início uma grande preocupação com a correção gramatical. Constantemente ela requisitava que eu corrigisse suas cartas, pedido que atendi algumas vezes e muitas não. (Ela reclama muito desse fato em sua avaliação final do curso).

Seus diários são inúmeras vezes interrompidas com parênteses de (Is this right?) ou (Sorry for the mistakes). Entretanto, apesar dessa preocupação a aluna não apresenta problemas acentuados à nível formal, pois desde o início percebe-se o uso de pontuação adequada, poucos erros de ortografia e concordância. Paralelamente, a aluna sempre fez uso de contextualizadores (retomar seção 3.1.2.1) e manteve uma sequência de temas interligados. Apesar dessa aluna ter progredido bastante no decorrer do ano letivo, pareceu-me que ela poderia ter se saído melhor, pois já possuía um bom domínio no início do ano e poderia ter feito melhor uso do insumo. Esse fato pode reforçar a hipótese que para indivíduos que tenham como traço de personalidade a preocupação com a forma, um ensino exclusivamente desvinculado dessa preocupação poderia ser prejudicial, pois seria um dos fatores de aumento de ansiedade, e conseqüentemente, de levantamento de filtro.

3-Aluna número nove- 13 diários escritos e 12 respostas

Essa aluna é um caso de grande evolução a partir do meio do processo. Até sua carta de número quatro, todas suas produções se reduziam a redações com título e o desenvolvimento típicos de um narrativa. Por exemplo: (texto 4)

Hi Cláudia,

My family

Today I'll tell you something about my family.

I live with my parents in Campinas.

I have two brothers and a sister....

Ou seja, há problemas com o uso de contextualizadores, pois ela mistura usos típicos de redação e de carta e uma baixa orientação intertextual e interacional. Também não há relação temática entre uma carta e outra. Minhas cartas não eram levadas em consideração, parecendo que ela não as lia, ou se lia não as julgava significantes, pois nenhuma pergunta era respondida e nada em seus textos parecia ser influência da leitura dos meus. Pareceu-me que seus textos eram meros laboratórios de regras gramaticais, pois conseguia reconhecer neles "pontos" que haviam sido discutidos em aula.

Entretanto, no diário de número cinco, sem qualquer requisição de minha parte, ela quebra o processo que vinha utilizando e escreve retomando todas as perguntas que tinha deixado de responder até então e me faz inúmeras outras perguntas, demonstrando o início do processo interativo:

Dear Claudia,

In your last letter you talked that you have jazz classes on Saturdays. I made jazz classes for a long time and now I have aerobic class.

.....

You suggest i make a diary, in my holiday, to tell you different things that I do. I try, however this holiday is not so good for me."

Neste diário, demonstram-se mais problemas formais do que havia na escrita de outras cartas. Parece haver indicações de que nas redações o controle formal era maior, pois ela escolhia os temas sobre os quais se sentia segura para escrever. Isso talvez possa explicar porque ela evitava responder minhas perguntas: para não ter que se aventurar em assuntos nos quais se julgava sem domínio e com isso cometer mais erros. Com o tempo, ela manteve a troca de correspondência significativa e foi melhorando a qualidade de seus textos. Vejamos, por exemplo, o texto 13:

" I think Brazil is experimenting a new and important phase and now is the time for the people who believe in changes and want to make changes to show at the elections their feelings and wishes."

4-Aluna número 11- 14 diários escritos e 13 respostas

Por sua primeira carta, julguei que seria uma aluna que apresentaria alguns problemas de aprendizagem, pois nas palavras dela:

" The english for me, is very difficult.

The my vocabulary is little but I am making a course
of English

.....

I don't want to be English expert but to learn suffi-
cient to finish the course and be a god professional"

ou seja, um Inglês bastante elementar quanto à forma e uma mo-
tivação que parecia se contentar com uma proficiência relativa-
mente baixa, apesar da aluna demonstrar ter motivação do tipo ins-
trumental. Entretanto, um elemento específico parece ter atuado
como detonador de um processo de aquisição mais rápida. Como a
aluna era nova na cidade, e um pouco solitária, o caderno adquire
a função de ter alguém com quem falar.

Escrever adquire a função de contar coisas para a Claudia e
esse contar adquire importância na rotina dela. Ou seja: essa
aluna assumiu os diários dialogados com uma função explícita de
interação significativa com um outro sujeito, mantendo temas in-
ter-relacionados, altos índices de intertextualidade e fazendo
uso adequado de contextualizadores. Com as férias de julho surge
um novo acontecimento detonador: uma viagem de trinta dias de mo-
tociçleta para o nordeste. O desejo de contar e deixar registrada
essa aventura fez com que, de acordo com o que relata mais tar-
de, ela passasse três fins de semana sobre gramáticas e um dicio-
nário para produzir doze páginas sobre sua aventura.

(texto 8)

The vegetation is coating, the road is desert and it takes long to arrive in any town or gas station. There are many animals on the roads and at some points we had to expect them to pass..."

Dessa carta em diante, todas vêm com complexidade acrescida e menos problemas formais. Parece-me que a quantidade de energia que gastou no processo teve a mesma quantidade de crescimento como retorno.

5-Aluna número doze- 13 diários escritos e 11 respostas.

Do mesmo modo que a aluna anterior, o caderno toma desde o início a função do local onde se contam coisas, assumindo o desejo de interação e inter-relação temática. Igualmente, a sua auto-imagem e expectativas são bastante baixas no início:

" I have never written nothing in Portuguese or English so I don't know about it"

Seu uso de contextualizadores é ruim. Formalmente, há poucos erros, pois segundo ela diz, escreve a carta muitas vezes no rascunho antes de transcrever no caderno. No meio do processo, ela vai monitorando menos e aumenta o número de problemas formais. Com o passar do tempo, esses vão decaindo, sem entretanto chegar a desaparecer completamente. Entretanto, seu depoimento no final do curso parece ter demonstrado que ela adquiriu o instrumental para "caminhar com as próprias pernas":

" I did't know I had capacity on write letters and today I am writing. I know that I have to study very much yet but this course was very important, because stimulate me"

6-Aluna número 14- 13 cartas escritas e 13 respostas

" Well, I think I have learned very much with it, I think all students can learn if they want it, because to learn something depend on each other, it demands a lot of dedication. But in my opinion, it is necessary to answer this letters following a sequence because in this way I can use expressions you used in your letters and so on"

Este texto foi escrito como uma crítica a uma aluna que havia reclamado sobre as aulas com o comentário de que: "nessa aula a gente só enrola e não aprende nada". Esta havia entregue quatro cartas de uma vez, todas atrasadas, e sem deixar ao menos espaço para que eu pudesse responder.

O que a aluna 14 percebe e tenta explicitar é que para haver aprendizado não é suficiente praticar escrevendo cartas, mas sim entrar em um processo de interação significativa.

De fato, essa é a aluna que mais faz uso de minhas cartas como material de estudo, demonstrando abundante intertextualidade. Em sua primeira carta, ela demonstra ter preocupação com o

vocabulário: " I'd like to ask many things for you, but I still don't know many words in English for it. I'll learn. (grifo da aluna) e durante o ano, faz contínuos esforços para sanar o problema. As palavras que ela não conhece em meus diários são grifadas e ela escreve a tradução de cada uma. Um pouco mais tarde, começa organizar glossários dessas palavras nos diários que escreve, sem que isso dê um tom de artificialidade no texto, pois estamos sempre nos engajando em conversas bem pessoais, mantendo alto nível interacional.

Essa aluna é a que apresenta uma caminhada mais extensa em relação a seu ponto de partida, chegando a alcançar um nível de proficiência bastante razoável levando em conta tanto os aspectos de contextualizadores, como formais e temáticos. Comparativamente:

(texto 1)

Hello, Claudia

My name is M, but call me m.

I write about me and my family.

I live in Campinas with my two sisters.

.....

(texto 12)

Hi, Claudia,

I hope you have liked your bride,s dress. And how will your boyfriend,s clothes be? Will he wear a suit?

I'd really like to go to Taubaté to watch your marriage ceremony but in january I'll go to my father,s farm so it will be impossible to me.

.....

7- Aluna número 15- 13 diários escritos e 07 respostas.

Essa aluna é que demonstra o menor progresso dentre todas as alunas. Em minha análise isso se deu porque nós nunca nos engajamos em um processo realmente significativo de interação. Tematicamente, nossos diários versavam sobre vários assuntos de forma superficial sem que ela se entusiasmasse em aprofundar o assunto apesar de minhas constantes requisições. Observe-se a seqüência de temas dos primeiros diários:

ALUNA	PROFESSORA
1- ida a SP	ida a SP
2- greve dos professores	ida a Taubaté/greve
3- doença dela	perguntas sobre a doença
4- problemas financeiros	cansaço

A princípio pareceu-me que a aluna não havia aceito a proposta de trabalho, mas posteriormente foi excluída esta hipótese através da leitura de um de seus diários. Penso que o problema se

deu por ela ter feito uma leitura errada da proposta de trabalho. Observe-se os trechos a seguir:

" I must to tell you something: wish you proceed with your way of teaching English because I agree with your method", (diário número seis).

"I'm feel glad to be able to write many phrases to you. i think it,s the right way to development my capacity of writing in a foreign language." (diário número sete)

Ora, interagir pela escrita é bem diferente do que escrever frases para alguém. Parece-me, portanto, que o fato dessa aluna ter apresentado pouco progresso se dá pelo fato dela não ter se engajado em um processo de interação muito significativa comigo.

8-Aluna número 17- 27 diários escritos e 27 respostas

Ela é quem mais escreveu e quem mais obteve respostas. Foi também quem mais apresentou sinais de superação. Começou o ano com extrema dificuldade para escrever, mas também com consciência dessa dificuldade.

" Hi, Claudia. How are you?

I'm very happy today 29, march, 1989.

I'm sorry i make a mistake in the date I think I can correct March,29.

I'm M. and I'm twenty two years old. I'm not from Campinas, I'm from Itapira. I'm studying your subject because I am in DP"

.....

My most problem that occurs with me in this subject is to write several ideas about something. When I begin to write about something immediatly I think several things about that subject. Consequently, I'm confused, and i pass the confusion in the paper. I'd rather speak, but I think you observed my difficult through this words. I'd like that you know that I make this paper in another paper with several mistakes, and I passed it in this notebook trying to correct my mistakes.

But anyway, thank you very much for attention"

De fato, o maior problema que tivemos foi que quando ela começou a escrever cartas sem utilizar-se de tantos rascunhos, eu dificilmente entendia o que ela queria dizer, pois se tratavam de textos muito confusos. Veja-se exemplo no texto n 12:

Claudia,

I'm trying to tell you a history was with me and my father.

One time, the telephone song and I called. Well i speak very sand and my father who sat on the sofa began to wave me down. I understood his mensage but I begin dow my body. When my father saw i was dow my body he stared his blue eys. i was and he became severe and he fight with me. But the situation was very

fun.

Na carta de número treze, ela demonstra ter consciência disso, pois anteriormewnte ela havia tentado me contar um episódio que foi entendido por mim de forma completamente equivocada. Ela reage com:

I think you don't understand what I wanted mean by my last letter.

I told you a funny situation, not the actitudes have my father when he is angry.

I understand your situation when you have a confused student who don't know how to express through the letter, what she thinks.

Well, don't worry about it.

A partir daí começamos a fazer um trabalho mais intensivo com estratégias de pré-escrita em pequenos grupos em sala de aula. Além disso, inúmeras vezes ela vinha com seu caderno em horário extra-classe para que se corrigisse com ela o texto.

Creio que essa aluna obteve uma grande melhora na qualidade de seus textos porque foi quem mais conseguiu para si própria amostras de língua (insumo), bem como explicações que ela julgava necessárias. Em sua última carta, tenta relatar o progresso que alcançou:

"Now I'm feeling capacity to make other persons to understand me and I feel well because I will be able to write English without fear and this is the most important to me."

9- Aluna 18- 13 diários escritos e 10 respostas

Os diários apresentam desde o início, um estilo natural e amigável, demonstrando intenção interacional. Por outro lado, ela é bastante insegura quanto à qualidade do seu Inglês e quanto à sua capacidade de aprender.

Carta 1- " I hope that your method of teach help me my English is very bad. (See it yourself)"

Carta 3- " I think I need to take something to memory "

Carta 10- "Is this letter very silly?"

É relevante notar que o tipo de texto que ela produz regula o tipo de texto produzido pela professora. Nas cartas de até número 4, suas frases dificilmente escapam do esquema de S+V+O e noto que as frases produzidas pela professora tendem também a ser bastante curtas. A partir da carta 5 ela começa a fazer tentativas mais ousadas e nota-se uma correlação de aumento de complexidade nas cartas da professora. E pela observação desse e de outros casos que reconheço evidências de que realmente havia uma dupla regulagem entre textos de professor e de aluno. Dessa forma, alunos que escreveram mais ou perguntaram mais foram os que obtiveram maior quantidade de respostas, e, conseqüentemente mais

insumo significativo, o que pareceu acelerar o processo de aquisição. Os alunos que seguem esse processo são também aqueles que têm maior consciência de sua responsabilidade de aprendizagem e uma auto-avaliação mais lúcida de suas potencialidades, como se pode notar pelo trecho abaixo:

"Sure that I don't write with perfection, but I had never tried to write in English before"

10-Aluna número 19- 13 diários escritos e 12 respostas-

Estão presentes no texto dessa aluna muitos dos fatores presentes na escrita de outros alunos, como a tendência para anglofonizar palavras, e o fato de requisitar correção em seus diários. Esse pedido foi atendido grifando a forma problema no texto dela e introduzindo a forma corrigida no texto de resposta. Tal procedimento, porém, não se mostrou efetivo, pois para proceder essa correção o texto de resposta se tornou artificial e pouco significativo na maioria das vezes, havendo intertextualidade principalmente pela retomada artificial de alguns itens lexicais. Pela metade do processo, decidi então não mais corrigir os textos de forma alguma. Essa aluna teve uma melhora significativa, porém mantendo até o fim a tendência da anglofonização.

11-Aluna número 23 - 13 diários escritos e 12 respostas-

Em seu primeiro diário, fez um relato no qual revelava gostar muito de estudar, o que me levou a pensar que ela poderia ter aprendido ótimo. Em minha análise, e também pela análise da aluna, foi isso o que aconteceu, pois ela diz:

"I did think that write was a impossible thing because to write in portuguese is difficult, so imagine in English, but now I see the write of different manner because with same nowability that you write in Portuguese, you can write in English" (do texto avaliando o curso)

Da do último diário escrito por ela:

"I think that I obtain success, because I feel that I improved my English, I stay happy with the course and I think we can get even better now."

O modo que descobriu para conseguir extensas amostras de língua foi bastante curioso: uma bateria de dez a vinte perguntas sobre o assunto que estava em pauta em cada diário. Dessa forma, ela me obrigava a escrever textos bastante longos para dar conta de todas as respostas, sendo que forçosamente introduzia vocabulário novo. Por sua vez, ela sempre se aproveitava dele para usar nos próximos diários, logo após tê-lo traduzido nas margens dos diários da professora. Por outro lado, quando ela tenta escrever um diário que foge do modelo de utilizar-se de tantas interrogativas, o número de erros costuma subir bastante. Isso me levou a

avaliar que além de conseguir amostras de língua, ela abusou das interrogativas porque dominava sua construção.

12- Aluna 24- 12 diários escritos e 8 respostas

Seus primeiros diários tratam-se de redações, com alguns contextualizadores típicos (cabeçalho com nome da instituição de ensino, número da lista de chamada, título e nome completo ao pé da folha). A exemplo de algumas das alunas anteriormente analisadas, ela não responde inicialmente nenhuma das perguntas feitas a ela, demonstrando fraca orientação interacional. Em minha resposta de número três, solicito explicitamente que ela estabeleça interação comigo, o que é atendido no diário quatro, onde ela retoma assuntos já anteriormente mencionados para construir sua resposta. Entretanto essa tendência não se mantém. Em cinco, escreve uma redação e em seis copia o folheto de propaganda de uma escola de Inglês e o apresenta como se fosse um diário de sua autoria. Em sete, faço uma nova cobrança, bastante mais explícita:

" I would have liked better if you wrote me letters about you, your life or something like this. These things you have written to me seem very artificial, have no relation with the other and don't show anything about you. Do you understand what I mean? See if you make more personal trials next time you write me."

Daí para diante, a aluna se engaja no processo interacional e começa apresentar mudanças formais e na seqüência temática. De início, no diário de número oito, o número de erros é bastante maior. Em nove, mantém-se a elevação do número de erros e aparece uma novidade a nível de contextualizadores: pela primeira vez ela assina seu diário, o que parece indicar que só agora ela estava considerando sua escritura como a de uma pessoa real escrevendo para outra pessoa real, e não cumprindo uma obrigação escolar apenas. Isso se confirma também em dez, por uma retomada de assunto. No início ela havia descrito assepticamente seu emprego e posteriormente o re-descreve com a vertente do sentimento e o transforma em um "lugar chato" onde há poucas possibilidades de crescimento pessoal. Em onze e doze, o número de erros cai bruscamente, porém não se pode afirmar que essa aluna teve melhora real, pois não houve posterior troca de correspondência.

13-Aluna número 25- 13 diários escritos e 13 respostas-

No início um problema do professor: a excessiva preocupação de corrigir os erros formais dos diários de número um e número dois (por insistente requisição da aluna) fez com que minhas respostas se tornassem parecidas com um típico texto de livro didático: altamente artificiais e com uma norma a ser seguida. Se havia anteriormente acertado com a turma que o importante era escrever, e que eles ocasionalmente poderiam deixar em Português as palavras que não tivessem tempo de procurar, desta vez respondo a ela: "it is good to look up in the dictionary words that you

don't know"

Esse procedimento parece ter causado um retraimento na aluna; as cartas de número três e quatro são visivelmente monitoradas, e um tanto superficiais. Essa tendência não se mantém, felizmente, pois com minha mudança de atitude ela retoma seu curso normal. No início, seus textos oscilam entre o elementar e o complexo, para se estabilizar na complexidade pelo término do primeiro semestre.

Em meu diário dez, um fato curioso: interessada em saber o desenrolar de uma história de um amor complicado que ela vinha relatando, acrescento em uma carta: "I hope your next letter will tell me bad news", onde obviamente desejava ter escrito "good news". Na carta seguinte, entretanto, ao invés dela ficar ofendida com meu desejo funesto, agradece a minha preocupação e retoma a narração da história, sem ter notado o engano. Esse fato me confirmou um pressuposto de que muitas vezes as leituras que fazemos das coisas vão a uma esfera supra-palavra: lemos baseados naquilo que nosso conhecimento de mundo nos autoriza a ler. Essa aluna teve melhora bastante visível no decorrer do ano letivo, como se pode perceber pelos excertos:

(texto 3)

Hello, how are you? I'm fine.

and do you have any novelty?

I passed last weekend in Indaiatuba together my relatives."

.....
 (texto 12)

....I have many dreams, but one I'd like really to fullfill is to go to the USA. I really think that in Brasil, a professional is only known when he has attended a course in another country."

14-Aluna número 26- 14 diários escritos e 14 respostas

O primeiro diário carta dessa aluna é formada exclusivamente por S+V+O. Ela vai oscilando entre S+V+O e seqüências coordenadas por "and" e "but" até a redação de número cinco. O que chamo de redação são no caso dela, na verdade, gêneros híbridos entre carta e redação, pois variam no uso de contextualizadores desde redações com títulos até cartas endereçadas e assinadas.

Ela parece escrever em forma de diário apenas quando há perguntas para serem respondidas quando não há, ela se vê obrigada a introduzir algum tópico novo, e então escreve uma redação. A partir do diário número cinco, uma nova fase é inaugurada: com um melhor domínio sintático (chega a usar esporadicamente algumas subordinações) ela inaugura o uso do dicionário e começa a escrever diários, não mais redações, mais elaboradas. O uso do dicionário também vai se aprimorando, pois, se no início apareciam inúmeras palavras mal colocadas, estas vão desaparecendo no final. Por outro lado, ao sentir que uma determinada introdução "deu certo", ela tende a mantê-la, como em:

Carta 6- "First of all I'd like to tell you"

Carta 7- " I want to tell you about my last week"

Carta 9- " In this letter I'd like to tell you"

Carta 10-"In this letter I would like to tell you"

Carta 12-"Unhappily, I don't know what to write in this letter, then today I am writing you in order to tell you about my last Sunday"

No diário de número oito, uma ausência minha de uma semana provocada por doença a faz sair do esquema, e manter maior engajamento interacional, pois ela não se interessa por contar coisas, mas por indagar por minha saúde. Essa aluna apresenta melhora notável sem entretanto estabilizar-se no ponto máximo que ela atingiu. Até o diário 11, os problemas formais vão desaparecendo gradativamente e a complexidade vai aumentando. De doze em diante, há uma alternância entre erros e acertos. (Nessa aluna também pode-se notar que o número de erros aumentava drasticamente quando ela reclamava do cansaço.)

15- Aluna número 27- 13 diários escritos e 09 respostas

Uma licença-maternidade de quatro meses logo após as férias de julho fez com que se quebrasse um pouco o processo de aprendizagem dela e minha possibilidade de acompanhá-la efetivamente. Antes dessa licença, estivemos sempre engajadas em um processo de interação bastante significativo, a complexidade foi aumentando e

os problemas formais diminuindo pouco a pouco. Ela é bastante preocupada com a forma,

" When I'm writing I have preoccupation a lot with grammar and I think that is so important but in the begining is most important write how you know" (trecho da avaliação final)

Essa preocupação transforma-se em constantes requisições para que eu corrija os textos dela, pedido que atendo e que parece ter colaborado para uma configuração positiva de seu filtro afetivo. O fato de eu ter atendido 'as suas solicitações também parece ter criado uma imagem positiva do professor que fez inicialmente o papel de motivador de aprendizagem e no fim, a colaboradora para um lamento: " I'm felling so happy about your interest and I'd like to have more time to learn with you, but now I think that isn't impossible"

Na própria maneira com que essa aluna pede a correção de erros pode-se notar a flagrante evolução formal:

Carta 1- I want you meet the errors

Carta 9- I want to be corrected

16-Aluna 29- 13 diários escritos e 13 respostas

O maior problema dessa aluna pareceu ser uma grande falta de vocabulário, sendo que inicialmente, qualquer palavra servia para

nomear um grande número de coisas diferentes.

Para tentar sanar esse problema, eu sempre fazia perguntas pedindo clarificação do que ela queria dizer e nessas perguntas introduzia vocabulário relacionado ao tema, através do uso de perguntas de múltipla escolha: (De diário da professora) "Is your brother really a singer or did you mean he is single? My brother is eighteen and is already married..."

Esse procedimento pareceu vir a colaborar para sua aquisição de vocabulário e para uma nova preocupação formal. A partir do diário número cinco, ela faz constantes pedidos para correção, que são sempre atendidos. Um detalhe curioso é que freqüentemente a aluna não usa qualquer tipo de contextualizador para começar as cartas, porém nas poucas vezes que inicia com "Claudia", a carta vai tratar de assunto muito pessoal.

17- Aluna número 31- 13 diários escritos e doze respostas.

No início a aluna apresentava problemas formais dificultando a compreensibilidade dos seus textos, sendo que pedidos de clarificação eram sempre requisitados. A organização formal do texto era ruim, pois ela nunca paragrafava os diários, misturando os assuntos em um único bloco. Em sala de aula, comecei a trabalhar a questão da paragrafação, e ela começou a alternar diários em que havia paragrafação e diários em que não aparecia essa preocupação. No diário de número oito, uma manifestação explícita de

auto-correção: após terminar a carta em um monobloco, ela pula duas linhas e acrescenta: " Today I am tired and you? Next letter I write more, OK? And do paragraph, OK?"

A partir dessa tomada de consciência, a aluna passa sempre a dividir seus textos em parágrafos. Essa aluna sempre demonstrou bom engajamento interacional e seqüência temática relevante.

18- Aluna número 36- 13 diários escritos e 13 respostas.

No início essa aluna apresentava muitos problemas no desempenho escrito, apesar de tentar estabelecer interação significativa com bastante empenho.

(texto 1)

Hou are Yu? I'm fine.

I talk to you, about my life in Campinas.

I'm living in Campinas, since 1982, when I began to study in PUCC...

Essa me levou no diário de número quatro a explicitar o quadro a ela:

"Let me tell you something serious: I would like very much that you wrote a lot to me until the end of the year, because you need to increase your knoweledge faster. If not, I think you will have problems in the third year because people will ask more from

you. Do you understand what I mean?"

Essa atitude pareceu-me, na época, de bastante risco, pois ela poderia assustar-se e ter ainda maiores problemas na aprendizagem. Felizmente, não parece ter sido isso o que aconteceu, pois no diário seguinte ela coloca: "I don't know English but I'll try to write a lot to you. I'll not be very interesting, but I'll tray". Essa aluna sempre manteve o uso de contextualizadores adequados, evidência de intertextualidade e sequência temática relacionada.

19- Aluna número 3- 11 diários escritos e 11 respostas

Essa aluna encontrou uma fórmula a ser seguida do começo ao fim do ano. Essa fórmula constava exclusivamente de contar eventos no caderno sem dar qualquer atenção à relação temática de um assunto com o outro e sem responder perguntas. Muitas vezes, ela só levava em consideração alguma pergunta caso houvesse insistência que ela o fizesse. Esse fato me levou a descartar a hipótese de que ela não estaria lendo meus diários e sim, que ela não encontrava função para elas, pois a função que ela atribuiu ao diário, foi a função que é tradicionalmente atribuído a eles: um repositório de registros de acontecimentos de forma que você próprio possa lembrar-se deles como leitor mais tarde. Note que isso é diferente da função dada pela aluna de número 11 anteriormente mencionada, que atribuía ao diário a função de registro de eventos para que a professora os lesse. No caso dessa aluna que

agora analiso, parece haver um apagamento da função de leitora da professora.

Formalmente, isso se denuncia pela mesma ordem seguida em todas as cartas e pelo fato dela só responder perguntas, quando o fazia, no último parágrafo, em uma espécie de apêndice. Nota-se também a presença de inúmeras frases repetidas e de lugares comuns:

Carta 4- "Today I'll tell you about a film that I saw."

Carta 7- "Today I'll write you about a course"

Carta 8- "Today I will write you about a dinner"

Carta 2- "I was working today but I decided to write because I don't have time"

Carta 5- "I'm working now but I decided to write because in this week I wont have time"

Não se nota uma evolução muito grande por parte dessa aluna, apesar de alguns progressos flagrantes, principalmente os relacionados com ortografia.

4.2- O grupo `a margem do processo: os resultados baixos.

O segundo grupo, bastante minoritário, é aquele que não conseguiu um progresso realmente notável durante o ano letivo. Trata-se de três alunos que são aqueles que não estabelecem uma relação de interação significativa com o professor.

20-Aluna número 8- 11 diários escritos e 2 respostas

Não chegou a haver troca de correspondência entre a professora e essa aluna, pois essa se limitava a escrever uma série de redações (Pollution, Indians, Love, Work, English, My holidays, My last weekend.) e entregá-las grampeadas de quatro em quatro, evitando que eu respondesse a cartas. Em um papel solto, porém, estabeleceu-se a única tentativa de contato mais próximo:

" I'm doing your subject " Prática Escrita" again because last year I was reproved with X.

In the first semester last year I was a good student in the grammar that she taught me, but in the second semester it was not possible to write the paragraph correctly and write a perfect composition like she wanted.

Because this I'd like you tell me how is my English. Since last year I fell insecurity when I'm writing.

Besides that, I like very much your classes. I think you are always trying to do the best. It seems that you like what you do."

Na resposta, além de fazer a avaliação requisitada por ela, peço a ela que mude a utilização de seu diário, mas ela não apresenta qualquer modificação de comportamento. Não houve qualquer evolução perceptível nos textos dessa aluna.

21- Aluna 20- 11 diários escritos e 10 respostas

Percebe-se a extrema artificialidade no estabelecimento da interação. Até o diário de número 07, ela não responde qualquer pergunta e não tenta estabelecer qualquer seqüência de assuntos. Além disso, ela parece criar um mundo ficcional no qual estabelecer a correspondência pois freqüentemente introduz elementos que não têm relação explícita com o mundo real, por exemplo:

Carta 1-"Dear Claudia;

How have you been? Why didn't you write me? I'm waiting your letter, and how've your parents been?"

Notam-se dois disparates: ela não conhece meus pais, não sabe se estão vivos e não havia mantido qualquer contato prévio com ela, portanto, era impossível que eu houvesse escrito antes. Por essa razão, na primeira resposta tento chamá-la para uma interação mais real comigo:

Carta 1-"Dear P.,

Do you really know my parents or you are just trying to be gentle? If you know them, everything is OK in my family!"

Não houve qualquer resposta dela e manteve-se a recorrência. No diário de número sete ela escreve: " how've you and your parents been? Well, in my house we are OK and we are waiting your notices. While this don't happen, I'm writing to tell you about Zacarias. "(Nesse caso, eu não conheço nem a família dela nem o

Zacarias!)

Vários diários têm o formato de redação disfarçada, como se vê no de número dois:

"Dear Claudia

I'd like to tell you about "My routine"

O excesso de artificialidade também manifesta-se na carta de número sete. Quinze dias após o término da exposição da Holambra, tradição em Campinas, recebo:

" I'm writing this letter to invite you to go to Holambra"

No diário de número oito, aparece o único caso em que uma pergunta é respondida, porém, ela só é respondida por que foi usada como gancho para o estabelecimento de um novo tópico de redação: " In this letter you asked me what I think about drugs"

Posteriormente, continua o diálogo de loucos; por um lado, eu fazendo sucessivas perguntas tentando estabelecer interação e por outro, ela ignorando completamente minhas intervenções e escrevendo quase que em um delírio, como no diário de número 11: " How have you been? Why didn't you write me?", sendo que eu não havia deixado de responder qualquer carta onde ela tivesse deixado espaço para isso. Minha resposta veio um tanto agressiva: " When didn't I write you? Is there any letter I did not answer? Please give me it back if I did so, so I will answer you" Ela pa-

rece não ter gostado dessa minha resposta intempestiva, pois a partir daí não escreve mais.

4.3- Conclusão da análise dos dados

Essa dissertação tentou acompanhar o trabalho de uma turma de Prática Escrita em Inglês como LE em que professora e alunas estiveram durante todo o ano engajadas em um processo interativo/intersubjetivo através da escritura dos diários dialogados durante o período do curso. A escolha de diários como técnica de ensino/pesquisa se deu principalmente pelas seguintes razões:

(a) Poderia ser um instrumento da quebra, ou pelo menos da diminuição da assimetria professor/aluno, na medida em que a professora também se expunha a escrever os seus textos;

(b) Poderia ser um instrumento através do qual se ganhariam insights sobre o processo de aprender do aluno, dado que os mesmos poderiam se utilizar desse canal para discorrer sobre o que estavam sentindo;

(c) Poderia ser uma forma de prover o aluno com amostras um pouco mais elaboradas de linguagem através do texto do professor, que serviria como insumo;

(d) O fato dos alunos estarem livres para escolher o tópico pelo qual se interessassem garantiria a instauração do desejo de se

fazer entender, podendo baixar o filtro afetivo do aluno.

(e) Os diários pareciam um bom espaço no qual pudéssemos refletir sobre a linguagem, e sobre a instituição escola, explicitando os implícitos.

(f) Poderia ser uma garantia do estabelecimento das estratégias de clarificação, apontadas por Pica como um dos responsáveis pelo progresso do aluno em LE.

Na prática, essas razões foram se configurando de modo concreto e uso de diários foi se revelando um meio tanto de ensino como de pesquisa, pelo menos do grupo estudado nesse trabalho. Alunos de nível básico (entre iniciante e intermediário) que já haviam passado, na maioria dos casos, pela experiência da reprovação e que tinham pouca consciência de seus processos de aprender línguas, foram os maiores beneficiários da experiência.

Esse trabalho não tinha o objetivo de "dar receitas" e sim de mapear alguns pressupostos cuja orientação metodológica pudessem produzir bons resultados, dadas as especificidades do grupo envolvido. As perguntas de pesquisa que tomei como pontos ao redor das quais realizar a análise foram muito mais um roteiro para reflexão do que perguntas de pesquisa no sentido positivista, pois não havia uma hipótese a ser confirmada além das minhas intuições/desejos de professora interessada no desenvolvimento satisfatório da capacidade de uso da língua-alvo, por um grupo de

alunos.

Nessa perspectiva, retomaria agora as perguntas de pesquisa proposta no capítulo 1. Objetivava verificar se: 1- houve melhora significativa dos alunos, tomando como parâmetro de análise cada aluno individualmente, considerando melhora significativa como um aprofundamento nos quesitos delimitados para análise, a saber: contextualizadores, nível temático, nível interacional, intertextualidade e nível formal; 2- o ensino voltado para a interação significativa entre professor e aluno proporciona melhores resultados do que a abordagem de ensino de escrita centrado exclusivamente na forma, sendo os critérios de análise os já mencionados acima. A condução dessa análise foi detonando uma série de outras questões menores que se tornaram, em alguns casos, mais importantes do que a resposta às perguntas propriamente ditas. Quanto a essas, em ambos os casos a direção das respostas foi no sentido afirmativo.

Dos casos relatados, os três alunos que não obtiveram crescimento, foram justamente aqueles que não lograram estabelecer uma relação verossímil com a professora. A aluna número oito demonstrou nem sequer ter lido os diários que recebeu, uma vez que não há indícios de intertextualidade. A aluna número vinte e um, entregou conjuntos de redações (e não diários) grampeados de quatro em quatro. Finalmente, a aluna número vinte, parece viver em um mundo ficcional não habitado por uma professora e por uma aluna real, pois escolheu se dirigir a seres imaginários com os

quais pudesse se corresponder.

A partir da constatação desses casos extremos, uma pergunta se tornou necessária: por que houve falha no estabelecimento de interação com essas alunas? No decorrer do texto da análise fui apontando razões que se candidatam a ser as maiores causadoras do fenômeno ocorrido com esse pequeno grupo:

a- Primordialmente, o processo de escolarização anterior ao qual haviam sido submetidas lhes inculuiu um "modelo" improdutivo de aprender a escrever que não conseguiram superar.

b- No caso específico da aluna vinte, juntando-se ao modelo construído na língua materna estavam também esquemas presentes e que serviram de detratores da aprendizagem: um esquema de carta, onde logo após as linhas iniciais se pergunta pela família, e o esquema do que é aprender uma língua estrangeira, que no caso dela tinha se limitado a situações artificiais onde não havia qualquer estratégia do estabelecimento da intersubjetividade.

c- A falta de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem também pareceu ser um dos fatores que colaboraram para o não crescimento das alunas: duas delas avaliaram bastante positivamente o processo ocorrido durante o ano letivo em sua prova final. Uma delas, por outro lado, demonstrou desde o começo uma grande resistência a entrar no processo. Freqüentemente fez acusações de que a aula era empulhação ("enrolação" nas suas palavras) ou imprópria (escrever " caderninhos é coisa de criança") etc.

d- Paralelamente, deve-se considerar a ineficácia do professor em estabelecer um estudo de consciência crítica de linguagem que teria permitido explicitar a artificialidade dos modelos incorporados pelos alunos e inculcados pela própria escola. Essa inabilidade talvez tenha se dado pela própria posição do professor de estar envolvido no processo e sem objetividade para revertê-lo durante seu acontecimento.

Quanto aos alunos que demonstraram evolução ao longo do processo, (a grande maioria) uma comparação entre eles foi suficiente para mostrar que os seus ritmos de aquisição também divergiam um dos outros. Seus relatos em diferentes fases do processo nos dão algumas indicações de como isso ocorre de fato.

De modo geral, as constatações a que pude chegar foram:

1- Os alunos que se engajaram mais profundamente no processo de interação intersubjetiva - freqüentemente pela manutenção de algum tópico de alta relevância e interesse - apresentaram maiores marcas de intertextualidade (tanto com os meus textos como com a realidade extratextual que nos era comum), bem como usaram as seguintes estratégias:

1.a- Requisitaram mais escrita da parte do professor, tanto pela quantidade abundante de perguntas, quanto pelo uso de uma pergunta "isca", ou seja, uma pergunta sobre tópico que sabiam demandar maior volume de escrita. (ex- I want to know everything

about your marriage preparation).

1.b- Fizeram maior esforço de compreensão sobre seu processo de aprendizagem de língua, através de auto análise, auto crítica ou mesmo pedidos de esclarecimento.

1.c- Estiveram dispostos a fazer investimentos bastante altos no curso de línguas: usaram dicionário e gramáticas como auxiliares na escritura do texto quando o assunto os interessava, procuravam auxílio do professor fora do horário de aula, trocavam os cadernos entre si e assim por diante.

1.d- Conseguiram reverter a auto imagem negativa para uma imagem muitas vezes bastante aproximada de onde estava o seu avanço: vários depoimentos, por exemplo indicam, " já aprendi "x", sei que ainda falta "y", mas tenho certeza que vou aprender."

1.e- Fazem uso proposital do texto do professor como fonte de insumo lingüístico. Muito mais do que um processo de aquisição inconsciente, esses alunos procuraram estudar o vocabulário desconhecido, através da montagem de glossários, utilização proposital dos itens lexicais em outras fases do seu diário e assim por diante.

2- o foco ocasional na correção gramatical, não pareceu trazer qualquer problema de inibição, ou "alta de filtro" aos alunos, bem como não mostrou evidências inequívocas de benefício extra.

Tudo parece depender do tipo de personalidade dos alunos e/ou do conjunto de valores que possam ter formado até então. Os fatores que conduzem à postulação dessa formulação podem ser assim explicitados:

2.a- Não se observaram quaisquer diferenças entre a produção dos alunos que foram corrigidos e dos alunos que não foram. A correção foi tomada como provável perda de tempo para o professor e alunos..

2.b- Por outro lado, os alunos que constantemente requisitavam correção e não foram atendidos, demonstraram tensão crescente e isso pode ter se convertido num fator de inibição de aprendizagem. Resta saber se há vantagem comparativa na correção de erros ou na conscientização dos alunos quanto à ineficácia da correção indiscriminada e utilidade de uma correção voltada para necessidades específicas que o aprendiz apresenta..

2.c- Quando requisitadas pelos alunos, foram dadas explicações gramaticais (bem como as aulas "do livro") e pareceu haver alteração na produção do aluno, talvez por causar-lhe maior segurança.

3- A cada um desses pontos específicos adquiridos pelos alunos, havia um processo de ensaio e erro até essa aquisição finalmente estabilizar-se. Essa estabilização se dava tanto sem o aluno se dar conta disso, quanto após uma tomada de consciência.

4- O processo de relação intersubjetiva dá origem a dois traços considerados aqui como complementares e que são mutuamente otimizadores de aprendizagem. Em primeiro lugar, o texto do aluno parece regular o grau de complexidade do texto do professor. Sem que me desse conta disso, escrevia menos complexo para alunos mais iniciantes e produzia textos mais complexos para alunos mais adiantados. Essa evidência parece confirmar a linha de pesquisa da "fala do estrangeiro" onde supostamente o falante mais proficiente tenderia a fazer um ajuste dependendo de para quem estava se dirigindo. Em segundo lugar, a presença marcada da intenção da clarificação faz com que o aluno não hesite em encarar a noção de escrita como processo de re-escritura. Houve um caso de uma aluna que, interessada em conhecer como lidar com o aluno para quem ela estava dando aulas particulares, re-escreveu seis vezes o caso do aluno, variando apenas o ângulo para que a professora pudesse entender o caso, visto que pelas respostas que ela obtinha percebia que a sua escrita não permitia pistas e desenvolvimento retóricos suficientes.

5- No início do processo os alunos parecem não conseguir equilibrar forma e conteúdo, pois ora colocam ênfase em uma dimensão ora em outro. Dessa forma, parece sábio que o professor que queira focalizar explicitamente a forma deve fazê-lo apenas após serem esgotados os quesitos relativos ao conteúdo.

A partir desses princípios, as conclusões gerais serão encaminhadas para a confrontação deles com os resultados contemporâneos da pesquisa aplicada relacionada ao ensino/aprendizagem de línguas.

NOTAS

1* Se tivesse sido adotado o critério de aprovação da prova gramatical do primeiro semestre, a reprovação seria em torno de 30%, contra os 78% do ano anterior.

2* Foi curioso notar que nas cartas marcadas com a " careta de baixo astral" o número de erros aumentava visivelmente, tanto nas minhas cartas como nas dela.

CAPITULO CINCO

CONCLUSÕES GERAIS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ESCRITA

Neste trabalho descreveu-se o processo de troca de diários dialogados como uma experiência de ensino e pesquisa em uma turma formada por 78% de alunos reprovados, que exibia um quadro de baixa auto-estima, falta de consciência da complexidade dos fatores envolvidos na aprendizagem de escrita (o que fazia com que atribuíssem a causa do fracasso unicamente a si próprios), pouca consciência do que é aprender uma língua, e ignorância das particularidades próprias da escrita. Como sabemos, esse quadro dificulta as chances de um aprendizado efetivo dos alunos, criando um círculo vicioso que possivelmente aumentaria a possibilidade de fracasso no desenvolvimento de uma capacidade interativa numa nova língua.

Dada essa situação específica alguns fatores principais pareceram estar impossibilitando a aprendizagem:

a- A focalização exclusiva nos aspectos formais da língua estrangeira, que costumava ser apresentada aos alunos como objeto passível de ser fragmentado em pequenas partes e aprendido através de uma prática de automatização.

b- O entendimento de escrita enquanto produção de objeto pronto e não enquanto atividade processual, fazendo com que os alunos tivessem uma atitude bastante negativa para com a tarefa de re-escrever seus textos, a qual consideravam basicamente como um castigo, e não como uma exigência inerente à própria escrita.

c- Uma visão acrítica do processo de aprendizagem por parte dos professores, que por sua vez transferem aos alunos uma série de estereótipos negativos a respeito de seus processos de aprender, reforçando uma auto-imagem negativa, que por sua vez atrapalha o processo de aprendizagem.

d- A falta de relevância dos conteúdos a serem aprendidos, visto que não atendem aos desejos e necessidades dos alunos, fazendo com que esses se tornem desmotivados e sem estímulo para o aprendizado.

e- A própria falta de aprendizagem, pois quando os alunos percebem que apesar de seu treinamento gramatical não conseguem adquirir a habilidade de escrever compondo, passam a introjetar a imagem que não vão conseguir levar a cabo a tarefa de aprender, cessando os esforços nessa direção e, conseqüentemente, não aprendendo.

Em relação ao arcabouço teórico mencionado no capítulo dois deste trabalho, algumas retomadas são necessárias após a análise dos dados.

Através da análise dos modelos de aquisição de língua estrangeira, confirma-se que a adoção deste ou daquele modelo pode influenciar os resultados do aprendizado, transcendendo, portanto, a mera abstração teórica.

Começando pelo audio-lingualismo, comprova-se a opinião dos autores que julgam que essa conhecida versão metodológica da abordagem gramaticalista tende a propiciar resultados bastante negativos para o ensino/aprendizagem de línguas. Pode-se perceber esse fato pela situação inicial de reprovação dos alunos, e principalmente pelos comentários que os alunos realizaram a respeito de seu material didático, como o fato de ser desestimulante, não relevante, de manuseio cansativo e de pouco proveito para a aprendizagem. Dada a extrema superficialidade dos exercícios que, segundo os alunos, anulava sua eficácia enquanto atividade intelectual, pois para realizá-los com sucesso não era necessário fazer uso da língua, mas sim perceber o mecanismo que subjazia ao modelo e aplicá-lo a todos os outros itens.

Desta forma, temos uma forte indicação de que em sala de aula, exercícios que propiciem algum tipo de desafio aos alunos na interação com o outro propiciam melhores resultados do que exercícios que trabalhem com aspectos lingüísticos e mecânicos, pois a automatização de padrões tende a não apresentar transferências para contextos maiores. Confirmando o que hipotetizam vários autores, a automatização parece funcionar com segmentos pe-

quenos. Veja-se por exemplo a diferença de automatizarem-se frases como: "My name is M but call me m" (aluna n 6) e " I did think that write is a impossible thing because to write in portuguese is difficult, so imagine in English, but now I see the write in a different manner" (aluna n 23). (Não estou obviamente considerando a correção formal dos dois segmentos).

Quanto ao Modelo Monitor de Krashen, como já anteriormente previsto, há evidências de manifestações do filtro afetivo que regula a efetiva aprendizagem. Não se sabe, entretanto, se há coincidência dos mesmos fatores que o tornam bem ou mal configurado de um aluno para outro, dada a questão das diferenças individuais. Como exemplo destas, temos a correção de erros, que se por um lado parece inócua para alunos que não priorizam a focalização na forma, por outro pode causar problemas quando não realizada, pois causa ansiedade em alunos que apresentam alto uso do monitor.

Entretanto, não houve possibilidade de se estabelecer quais são os fatores que fazem com que o filtro se torne favoravelmente configurado. Tomemos os aspectos listados por Krashen:

1- Motivação e atitude: os dados coletados pelos questionários apontaram que os alunos tinham alta probabilidade de realizar aprendizagem de modo duradouro e envolvido. Entretanto, esse processo não havia acontecido com inúmeros alunos nos anos anteriores. Ou seja, é necessário considerar que motivação e atitude

não são sozinhos traços suficientes para que aconteça a aprendizagem.

2- Habilidades: Se entendermos que os alunos com maior habilidade Lingüística têm melhor chance de aquisição, apresentaram-se contra-exemplos na análise de dados. Pode-se mencionar o caso, por exemplo, de duas das melhores alunas da turma que haviam sido reprovadas no ano anterior porque não conseguiam realizar performance satisfatória nas avaliações. Houve também um caso específico de uma aluna que já havia morado em país falante da língua-alvo e exercido atividade remunerada através do uso dessa língua e ainda assim tinha sido reprovada no ano anterior. Por outro lado, esse fato pode apontar para a parcialidade e ineficácia da maioria dos métodos de avaliação que utilizamos para julgar nossos alunos, pois parece-me no mínimo incoerente que uma pessoa julgada apta, por empresa de falantes de Inglês como língua materna a exercer função equivalente ao de nativos, seja julgada inapta em exames universitários realizados no Brasil.

3- Necessidades: Este foi o único ponto em que não houve variação entre os alunos. Percebeu-se que quando as necessidades específicas dos alunos eram atendidas, isso aumentava a otimização da aprendizagem. Tomando-se como exemplo o caso do trabalho em conjunto com as respostas das cartas comerciais trazidas pelas alunas e elaboradas em sala de aula pode-se perceber que o grau de interesse e aproveitamento dos alunos é bastante acrescido.

4- Estados emocionais dos alunos: através do estudo de caso da aluna número sete, pode-se perceber que o cansaço contribui negativamente para a produção dos alunos, como anteriormente mencionado por Viana (1990) quando conclui que "o fator cansaço inevitavelmente teria sua participação na motivação". Percebe-se este fato através da contagem de problemas formais que esta apresentava quando marcava o código combinado para este fim (ver capítulo 4). O estado de tensão e ansiedade pela preocupação de acertar, parece também causar problemas, como se vê na aluna de número seis, como anteriormente comentado. Entretanto, não há evidências nos dados que nos permitam realizar generalizações para todos os alunos.

Paralelamente, tomando-se a questão da monitoração e dos possíveis malefícios que o foco na forma poderia proporcionar, há evidências contraditórias: para alguns alunos a ausência de correção serviu mais para aumentar o nível de ansiedade do que para baixá-lo. Também, não foi possível determinar quais alunos têm maior predisposição à monitoração. Krashen sugere que os alunos "mais velhos" poderiam tender mais a exercê-la, porém isso não se evidencia nos dados, pois seu uso se manifesta entre alunos de várias idades.

Por outro lado, confirma-se a sugestão de Krashen de que a Escola seria um dos maiores responsáveis por esta prática, visto serem os alunos mais bem sucedidos habitualmente em outras disciplinas aqueles que requisitavam mais freqüentemente correção e

sistematização gramatical. Não se pode deixar de considerar, entretanto, que tal evidência não se manifestou em todos os casos, pois houve alunos bastante bem sucedidos que declararam "detestar as aulas de gramática" ou mesmo aqueles alunos em um estágio bastante inicial, com problemas também em outras disciplinas do curso, que não conseguiam conceber o aprendizado da língua estrangeira a não ser pelo uso de regras gramaticais a serem decoradas e itens lexicais isolados seguidos de sua tradução a serem memorizados.

Alguns fatores causadores de baixa auto-estima do aluno, ou mesmo uma baixa percepção de sutilezas de argumentação presentes num ou noutro discurso, que causam problemas para a aprendizagem, podem ser resolvidos pela utilização dos pressupostos da consciência crítica de linguagem, que propicia ao aluno uma maior amplitude de visão de mundo, aumentando assim, as próprias chances de compreensão dos fatores que propiciam ou não a aprendizagem, viabilizando um melhor trabalho na direção da assumpção destes fatores, e conseqüentemente, na otimização da própria aprendizagem. Exemplos dessa evidência são o caso das alunas de número 06, 12, 14, 27 e 31 por exemplo. Este ponto reforça que toda mudança metodológica deveria permitir exame crítico dos pressupostos a nível de abordagem de forma que se propiciasse aos alunos a compreensão de por quais razões estariam realizando esta ou aquela atividade. Tal cuidado criaria entre a turma um clima favorável para a implementação metodológica e a priori otimizaria o provável sucesso da experiência. Obviamente, para que o professor

seja capaz de discutir com seus alunos pressupostos teóricos da metodologia que decidiu implementar, é necessário que este também invista em sua própria formação teórica, o que parece ser exceção e não regra no quadro da educação brasileira.

A análise demonstra que professores com uma base teórica em Linguística Aplicada pouco sólida, têm idéias pouco precisas a respeito de como as pessoas aprendem e ensinam, e por essa razão tendem a se apegar a aspectos puramente mecânicos da aprendizagem, tendo muita dificuldade de instrumentalizar o aluno a superar seus problemas. Como agravante desta situação, está o fato de que muitas vezes o professor ainda reforça atitudes pouco produtivas de seus alunos. Resumindo, para ser um bom professor de línguas, não basta só saber a língua.

Também tenho fortes evidências para afirmar que, na aquisição de língua estrangeira, o exercício escolar de simulação de composição não leva à aquisição efetiva da produção de textos para a vida real, e por essa razão, caberia a nós, professores de línguas, propiciarmos ao aluno de graduação atividades de escrita que fossem relevantes e voltadas para algum fim específico que o aluno perceba e com o qual concorde, fim esse que não pode ser atingido com exercícios do tipo "escreva 200 palavras sobre computadores em trinta minutos". Segundo depoimento de alunos e constatação empírica em textos produzidos sob esse comando, o resultado tende a ser bastante pior do que textos produzidos sob orientação interacional, ou visando alguma utilidade específica.

Retomando-se a visão de escrita de Flower e Hayes (1982) como encaminhamento para a solução de problemas, parece-me que uma das tarefas principais do professor de línguas seria apresentar ao aluno situações de problemas interessantes e relevantes de serem solucionados. Paralelamente, tomando-se a afirmação dos mesmos autores de que sempre temos um objetivo ao escrever, parece-me que o professor deveria criar condições para que o aluno, ao escrever, tivesse objetivos mais relevantes do que meramente agradar o professor, comprometendo dessa maneira a solução de um problema retórico minimamente aceitável.

Pelas razões apontadas até agora, e por outras razões que pretendo considerar adiante, é no mínimo bastante ingênua a afirmação de Krashen, comentada no capítulo dois deste trabalho, de que basta expor o aluno a bons exemplos de textos para que esse aprenda gradativamente a escrever. Percebe-se que sem consciência do caráter interacional da escrita o aluno tende muitas vezes a produzir um texto ilegível, pois não tem uma preocupação de avaliar quem serão seus possíveis leitores, já que na maioria das vezes não os tem, e falha na percepção de qual conhecimento não é compartilhado e que, por esta razão, deve ser escrito. Percebe-se que desta forma criam-se lacunas de informação que o aluno deixa de explicitar por um pensamento quase mágico do tipo: "se eu já sei, a professora também sabe, afinal professores sabem tudo."

Nesse sentido, creio que o uso dos diários colaborou sobremaneira na conscientização dos alunos sobre a necessidade de dar informações numa medida suficiente para que o leitor compreenda o texto, auxiliada tanto pelas perguntas do professor sobre a falta de informação sobre algum assunto mencionado pelo aluno como pela própria curiosidade de compreender algum trecho obscuro no diário do professor.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que das abordagens para ensino de escrita comentadas no capítulo dois deste trabalho a escolha da abordagem interacional parece ter sido bastante acertada, pois propiciou aos alunos oportunidade de encontrar respostas mais efetivas para seus problemas retóricos do que costumavam encontrar anteriormente.

Por outro lado, é preciso colocar que o papel da graduação em línguas, a meu ver, não parece ser somente o de criar falantes/escritores proficientes e nem mesmo tão somente formar profissionais bem treinados, mas também o de formar pesquisadores capazes de refletir sobre a sua vida e sobre a sua prática profissional: nesse sentido, o pedido para que os alunos se auto-observem durante o curso e relatem sua observação, tanto nos diários como em avaliações específicas, faz com que se crie uma iniciação de observação "quase científica", que pode vir a ser explorada na formação do futuro pesquisador, principalmente aqueles alunos que optarem pelo magistério. Além disso, as leituras e as discussões específicas sobre leitura e o processo de aquisição

de leitura podem servir como o início de um embasamento teórico possivelmente útil no processo da iniciação científica. Para os períodos mais adiantados, por exemplo, uma sugestão de atividade poderia ser a redação processual de um trabalho relatando um pequeno experimento seu com a língua alvo, a ser publicado em anais de pesquisa dos alunos.

Parte dessa formação teórica, que sinto como importante logo em um momento inicial de aquisição de escrita pelo aluno, são os critérios de textualidade. Conscientes desses fatores, os alunos têm menos chances de produzir uma seqüência de frases desconexas e apresentá-las como se fossem um texto (muito comum nos estágios iniciais) e tendem a se preocupar mais se o texto que estão produzindo têm ou não textura dada uma certa inserção social.

Como uma das implicações práticas para o professor em sala de aula, sugere-se que a contemplação de um único tema de interesse comum parece propiciar melhores resultados do que uma troca rápida de temas visando manter o interesse do aluno. Alunos que mantiveram uma seqüência de diários sobre o mesmo tema por dois ou três meses consecutivos, manifestaram progresso mais visível do que aqueles que trocaram de tema a cada diário.

Também, sem querer cair no lugar comum, julgo que é oportuno lembrar que alunos confiantes na sua capacidade de aprender aprendem mais e mais rápido do que aqueles que julgam que não vão consegui-lo. Dessa forma, é parte do trabalho do professor pro-

porcionar ao aluno confiança em sua capacidade de aprender e acesso aos meios de entendimento de como realizar este aprendizado.

Retomando a questão do ensino gramatical, pode-se afirmar que a sistematização de pontos específicos, principalmente se requisitada pelos alunos, tende a otimizar o processo de aquisição da língua estrangeira, pois faz com que o aluno tenha sua ansiedade diminuída e aumente a predisposição à aprendizagem. Paralelamente, se a não correção de erros tende a aumentar a ansiedade de alguns alunos, a excessiva exigência de precisão formal tende a bloquear qualquer tentativa de um número grande de alunos.

Como principal sugestão de pesquisa, menciono a possibilidade de investigação sobre os processos de aprendizagem de escrita em língua estrangeira através do uso de diários dialogados com o auxílio de um terceiro que acompanharia a troca de diários entre professor e alunos. Este arranjo poderia tornar a pesquisa, e talvez o ensino mais efetivo, pois esse pesquisador teria maior distância e acrescentaria um ângulo de visão diferente àquele do professor, que muitas vezes deixa passar as oportunidades de interação efetiva pelo alto grau de envolvimento emocional com a tarefa de troca de diários. Houve casos neste estudo, em que o professor falhou na tarefa de conseguir estabelecer interação com os alunos por falta de percepção para um determinado ponto que poderia tê-lo interessado, por exemplo, no que poderia ter sido ajudado por um outro pesquisador auxiliar que funcionaria como

consciência alerta emulando uma auto-monitoração do professor.

Seria ainda interessante a investigação mais sistemática dos diários trocados para pesquisar, entre outros pontos possíveis, que tipo de facilidades o professor faz para que seja possível melhor interação com o aluno; que tipo de estratégias os alunos utilizam para obter mais ou menos insumo dos diários e como costumam processá-lo, que tipo de problemas costuma ser sanado mais rapidamente. Um outro ponto interessante seria a investigação dos processos de anglofonizar palavras em português como estratégia comunicativa quando não sabem a palavra certa em Inglês. Uma das perguntas que surge é se alunos usam esta estratégia também quando em contato com falantes nativos ou apenas com o professor e, caso usem, que tipo de reação isto provoca.

Não pretendo, entretanto, sugerir que os diários dialogados sejam encarados como "um método que dá certo". Minha intenção é sugerir aos colegas professores que a sala de aula deve primordialmente ser encarada como um espaço privilegiado no qual os sujeitos se encontram e interajam. Também, como já mencionado anteriormente, os diários apresentam algumas limitações, especialmente quanto à faixa de alunos que poderiam se beneficiar de seu uso. A faixa de alunos que mais se beneficia é aquela conhecida como falsos principiantes, pois alunos iniciantes poderiam apresentar muitas dificuldades na escrita dos diários e mesmo na compreensão dos diários do professor, e alunos adiantados estariam muito provavelmente mais interessados em outros gêneros de escri-

ta como por exemplo textos de cunho acadêmico.

O resto é processo, e consequência desta interação. As relações dessa interação com o processo de aprender línguas é que foram objeto desta investigação sobre a aprendizagem específica da escrita numa língua estrangeira em ambiente formal na universidade. Pensa-se que uma vez estabelecidas as condições básicas de confiança e interesse mútuo por parte de professores e alunos, o professor deve intervir deliberadamente no processo de forma a estabelecer, junto com os alunos, os objetivos onde desejam chegar e agir de modo que o processo se realize em ritmo adequado.

ANEXO 1

Questionário aplicado no primeiro dia de aula.

Por favor responda o mais sinceramente possível.

nome: _____ grupo: _____ idade: _____

1- Por que você estuda?

2- Por que você estuda Inglês?

3- Qual a sua experiência anterior com a língua Inglesa?

() viu no 1 ou 2 grau

() viu pela primeira vez na Faculdade

() cursou escola de Inglês

4- Se frequentou uma escola de línguas, por favor complete os itens:

a- Nome da escola

b- Método das aulas

c- Quanto tempo você estudou

d- Você completou o curso? () sim () não

e- Caso não tenha completado, por quê?

5- Como se sentiu no primeiro contato com a língua Inglesa?

6- Caso nunca tenha cursado uma escola de linguas, por que não o fez?

7- Na sua familia, qual a opinião sobre a língua Inglesa?

8- No seu grupo de amigos, qual a opinião sobre a língua Inglesa?

9- Além do Português você fala outra língua?

sim não Quais?-----

10- Com relação ao povo falante de Inglês, marque os adjetivos que você julga os mais adequados:

frio educado amigável mal educado agradável inteligente esperto rude estúpido

11- Com relação à língua inglesa, marque os adjetivos que você julga os mais adequados:

fácil feia difícil útil bonita inútil

12- Você julga que Inglês é uma língua bonita?

sim não

É mais bonita do que:

Português? sim não Japonês? sim não

Francês? sim não Espanhol? sim não

Italiano? sim não Alemão? sim não

13- Você julga que o Inglês será realmente importante na sua vida profissional?

sim não

14- Você gostaria de viver para sempre em um país de língua Inglesa?

15- Todas as vezes que você tem uma oportunidade real de usar Inglês, que nota daria a si próprio?----- (de zero a dez)

16- Se você gosta de aprender Inglês, que motivo o leva a isso?

17- Sugira pelo menos cinco itens que gostaria de ver incluídos nesse curso:

18- Use o espaço a seguir para escrever o que quiser a respeito de seu curso:

ANEXO 2

AVALIAÇÃO GRAMATICAL APLICADA AOS ALUNOS

LINGUA INGLESA- PRATICA ESCRITA 1

NAME=-----

A) Dicto-comp (Write on the back page) (5 points)

B) Make meaningful compound sentences by joining the parts of sentences below. Use the connectors given below once each. Punctuate accordingly: (5 points)

neither...nor, otherwise, furthermore, however, as result

1- Television is entertaining. Television is sometimes instructive.

2- The leaders settled the agreement. There would have been war.

3- She wants to learn English. She has no time to attend a regular course.

4- The road was wet and slippery. There were many accidents.

5- The money was not missing. The jewelry was not missing.

c) Exemplify these patterns in sentences of your own. (6 points)

1- N+ LV+ N/ADJ+ ADVERBIAL CLAUSE

2- N+ LV+ N/ADJ+ COORDINATE CLAUSE.

3- N+V+N+ NOUN CLAUSE.

d) Complete with noun clauses introduced by HOW FAR, WHETHER, THAT, WHY, HOW. (use one each). Indicate what function each noun clause has. (10 points)

- 1- Books have been written about-----.()
- 2- Do you know-----? ()
- 3- It is obvious to me-----.()
- 4- This is-----.()
- 5- Can you tell us-----? ()

e) Expand the following sentences by adding an adjective clause which modifies the underlined word. Use WHO, WHEN, WHERE, WHICH, WHOSE. DO NOT USE "THAT". USE THE CORRECT PUNCTUATION. (10 POINTS)

- 1- The flowers are beautiful.
- 2- That famous writer is in town.
- 3- That is the place.
- 4- Susi finds time for painting.
- 5- I can,t remember the day.

f- Rewrite the sentences below so as to use the subordinates given. Make the necessary changes so that the meaning of the sentence will not be altered. (5 points)

1- Mary will not get worried if her husband doesn't get home soon. (unless)

2- I'll finish this course before I get married. (after)

g- Read the following text carefully.

We left the city early in the morning and reached the mountains in the evening. We waited for the next bus in a snack-bar, where I had a cup of tea and a doughnut. A very old bus arrived an hour later and we got into it. We traveled through the mountains and I could not sleep because the bus was uncomfortable and it bumped and swayed. Reading was impossible too. Although I do not like to talk with other passengers, that was the only thing I could do; otherwise, I would get bored.

NOW FILL IN THE BLANKS BELOW WITH ADVERBIAL CLAUSES SUGGESTED BY THE TEXT ABOVE. (5 points)

After leaving this city, we traveled all day before-----
 -----, It was evening then and while-----
 -----, I bought a cup of tea and a doughnut. We waited an
 hour until-----,
 As soon as-----, I tried to go

to sleep, but that was impossible. Although I do not like it, I had to start a conversation with a passenger so that-----.

ANEXO 3

ROTEIRO BASE PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO CURSO REALIZADA PELOS ALUNOS NO FIM DO 1 SEMESTRE.

- 1- O que é escrita para você?
- 2- Antes de entrar no curso, o que pensava que era a matéria prática escrita?
- 3- Você acha importante saber gramática para escrever?
- 4- O que você acha do seu material didático?
- 5- O que você mais gostou nas suas aulas de PE?
- 6- O que menos gostou nas suas aulas de PE?
- 7- Faça agora sugestões, críticas e/ou comentários a seu professor.

ANEXO 4

ROTEIRO DISTRIBUIDO AOS ALUNOS PARA A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DE SEUS COLEGAS.

1- Value-

a- Is this writing worth revising?

b- Is it interesting for me? For others?

2- Purpose

a- What is the authors purpose? to describe/ To entertain? to narrate? Write down what you feel the purpose is.

b- Does the writer follow her purpose through all the composition?

3- Content

a- Can you summarize the piece in a sentence?

b- Is it clear or are there parts you found confusing?

c- Does the writing contain new and interesting information?

4- Audience

a- Who is the audience the writer has in mind?

b- Has the writer included information the audience needs to know?

5- Organization

a- Has the author organized the writing so you can follow the arguments clearly?

b- Does the writing move smoothly from one point to another?

6- Style

a- Is the writing interesting? If not why?

b- Has the writer chosen the right words?

c- Are all the sentences the same length and type or has the writer varied them?

7- Language and mechanics

a- Are the sentences grammatically correct? Mark the errors.

b- Are the spelling and the punctuation correct?

adapted from:

DIXON, D- Teaching composition to large classes. Tesol vol XXIV

n3 July 1986

ANEXO 5

QUADRO GERAL DOS DADOS OBTIDOS DURANTE O ANO LETIVO

ALUNO	N.º DE CARTAS ESCRITAS	NÚMERO DE RESPOSTAS	CATEGORIA QUESTIO- NÁRIO INI- CIAL	NOTA OBTIDA PROVA GRÁ- MATICAL	OBSERVAÇÕES
01	07	07	NC	6.5	não anali- sada
02	0	0	B	nc	não entre- gou xerox.
03	11	11	D	8.0	abusa fór- mulas/cha- vões.
04	13	13	A	8.0	não anali- sada.
05	04	04	B	1.5	desistente
06	17	13	C	6.0	crescimento acentuado.

ALUNO N N DE CARTAS NUMERO DE CATEGORIA NOTA OBTIDA OBSERVAÇÕES
 ESCRITAS RESPOSTAS QUESTIO- PROVA GRA-
 NARIO INI MATICAL
 CIAL

07	13	13	B	7.0	exige cor- reção.
<hr/>					
08	11	06	C	7.0	crescimen- to não apa- rente.
<hr/>					
09	13	12	B	7.5	passa de narrações a intera- ções sig- nificati- vas.
<hr/>					
10	13	10	B	4.0	não anali- sada.
<hr/>					
11	14	13	C	4.5	crescimen- to acentua- do

ALUNO N N DE CARTAS NUMERO DE CATEGORIA NOTA OBTIDA OBSERVAÇÕES
 ESCRITAS RESPOSTAS QUESTIO- PROVA GRA-
 NARIO INI MATICAL
 CIAL

12	13	11	nc	5.0	crescimen- to acentua do
13	10	08	A	8.0	não anali- sada.
14	13	13	C	nc	percepção do proces- so.
15	13	07	nc	4.5	caminhada pequena.
16	13	07	A	6.5	não anali- sada.
17	22	27	B	nc	melhora mais per- ceptível.

ALUNO N N DE CARTAS NUMERO DE CATEGORIA NOTA OBTIDA OBSERVAÇÕES
 ESCRITAS RESPOSTAS QUESTIO- PROVA GRA-
 NARIO INI MATICAL
 CIAL

18	13	10	C	6.0	bom uso insumo.
<hr/>					
19	13	12	C	nc	artificia- lidade tex- to profes- sor.
<hr/>					
20	11	10	B	6.0	diálogo de loucos.
<hr/>					
21	08	02	B	5.0	série de composições
<hr/>					
22	15	11	B	nc	não anali- sada.
<hr/>					
23	13	11	B	3.0	bom uso in- sumo.

ALUNO N N DE CARTAS NUMERO DE CATEGORIA NOTA OBTIDA OBSERVAÇÕES
 ESCRITAS RESPOSTAS QUESTIO- PROVA GRA-
 NARIO INI MATICAL
 CIAL

24	12	08	C	nc	impessoal p/pessoal
<hr/>					
25	13	13	B	4.0	artificia- lidade.
<hr/>					
26	14	14	B	7.0	chavões/lu- gares co- muns.
<hr/>					
27	13	13	E	5.0	preocupação forma.
<hr/>					
28	9	4	B	6.5	problema xerox.
<hr/>					
29	13	13	E	5.0	pedidos clarifica- ção.
<hr/>					
30	13	11	B	nc	não anali- sada.

ALUNO	N	N DE CARTAS	NUMERO DE	CATEGORIA	NOTA	OBTIDA	OBSERVAÇÕES
		ESCRITAS	RESPOSTAS	QUESTIO-	PROVA	GRA-	
				NARIO	INI	MATICAL	
				CIAL			

31		13	12	B	4.5		auto cons- ciência,
----	--	----	----	---	-----	--	------------------------

32		05	05	C	4.0		não entre- gou.
----	--	----	----	---	-----	--	--------------------

33		0	0	B	7.0		não entre- gou.
----	--	---	---	---	-----	--	--------------------

34		13	08	A	2.5		não anali- sada.
----	--	----	----	---	-----	--	---------------------

35		06	05	C	nc		problema xerox.
----	--	----	----	---	----	--	--------------------

36		13	13	C	2.0		bom cres- cimento.
----	--	----	----	---	-----	--	-----------------------

37		13	13	C	5.5		não anali- sada.
----	--	----	----	---	-----	--	---------------------

ALUNO	N	N	DE CARTAS	NUMERO	DE	CATEGORIA	NOTA	OBTIDA	OBSERVAÇÕES
			ESCRITAS	RESPOSTAS	QUESTIO-	PROVA	GRA-		
					NARIO	INI	MATICAL		
					ICIAL				

38		0		0		C		3.0	não entregou.
39		13		04		nc		nc	ingressou fim do ano
40		03		03		nc		nc	mudou para outra turma
41		02		02		D		6.0	desistente.

TOTAL DE DIARIOS RECEBIDOS- 444

TOTAL DE DIARIOS ENVIADOS- 370

TOTAL DE TEXTOS ANALISADOS INICIALMENTE- 814

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALATIS, J.E. et alii (eds)- Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Toward a rationale. Georgetown University Round table on language and linguistics. Georgetown University Press. 1983.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.- Coesão e coerência na produção do texto acadêmico em português língua materna e Inglês língua Estrangeira. Trabalhos em lingüística Aplicada n 10. 1987

_____ - The Interplay of cohesion and coherence in native and non-native written academic discourse. Georgetown University. Washington. DC. Unpublished. 1984

_____ - O que quer dizer ser comunicativo na língua estrangeira. mimeo. UNICAMP. 1990

APPLEBEE, A- Writing and learning in School Settings. in: FLOODS, (orgs). What writers know, that they don't know. They need to know 1984.

BAILAY, K.M. & OCSHNER, R- A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? in: Language acquisition studies BAYLAY, K.M., LONG, M.H. & PECK. (orgs) Rowley Newbury House. 1983.

BAKHTIN, M- (Volovhinov)- Marxismo e Filosofia da Linguagem. Hucitec. SP. 1986.

BEAUGRAND, R.A e DRESSLER, W.V- Introduction to text linguistics
Longman. London/New York. 1981.

BIALYSTOK, E- A theoretical model of Second Language learning. in
Croft, K (eds) Readings on English as a Second Language
Brown & little, Brown & co. Second edition. 1980

BOURNE, J- " Natural acquisition" and a "Masked pedagogy". Applied linguistics vol 9/1. 1988.

BOXWEL, H.M.F- Promoting opportunities for learning. in Anais 8
ENPULI. VOL 1. Brasilia. 1988.

BRANDAO, C.R. (orgs)- Pesquisa Participante. Editora Brasiliense. 7
edição. 1988

----- Repensando a Pesquisa Participante. Editora
Brasiliense. 1 ed. 1984.

----- Seminário Pesquisa Participativa. Texto Básico.
co. MIMED. 1984.

BREEN, M.P & CANDLIN, C.N- The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics vol 1.2. 1980. 89-112.

----- A guide for the evaluation and design of material. Mimeo. 1980

BROWN, G- Making sense: The interactional linguistic expression and contextual information. Applied Linguistics vol 10.1 1989.

BROWN, D- Principles of language learning and teaching. New Jersey. Prentice Hall, 1980

CARIONI, L- Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen. in: Tópicos de lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras, 1984.

CAVALCANTI, M. e COHEN, A.D- Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. A sair em: Trabalhos em lingüística Aplicada

CELIA, M.H.C- Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de LE no Brasil. XXXI Seminário do GEL, 1986.

CHOMSKY, N- Language and other cognitive systems. Texto da palestra proferida em Sophia I. Mimeo, 1980

CHAROLLE, M- Coherence as a principle in the interpretation of Discourse. Text. vol. 3.1- (91-97) 1983.

COHEN, A.D- Teacher responses to students writing: the whole picture. To appear in Cultura Inglesa. Rio de Janeiro.

COLLINS, A & GENTNER, D- A Framework for a cognitive theory of writing. Unpublished manuscript. Cambridge. 1979. .

CLARK, R et alii- Critical Language Awareness. CLSL Working Papers in Linguistics University of Lancaster. 1988

COSTA, D.N.M- A língua estrangeira na escola do primeiro grau: o aspecto formativo Dissertação de Mestrado. PUC.SP. 1986.

CUNNINGWORTH, A- Evaluating and Selecting ELL Teaching Materials. London. Heirmann. 1984.

CAVALCANTI, M e MOITA LOPES, L.P- Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Texto base do curso ministrado no X ENPULI. Mimeo. 1990

DASCAL, M. e WEIZMAN, E- Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. The pragmatic perspective: selected Papers from the 1985 international Pragmatic Conference eds. Marcella Serturelli and Jeff Vers

chueren. Amsterdam: Jonh Benjamin.1983

DILLON,G.L- Constructing texts: Elements of a theory of Composition and style. Bloomington IndianaUniversity Press. 1981.

DIXON,D- Teaching composition to Large classes. Forum vol. XXIV.1986.

DULAY,BURT e KRASHEN- Language two Oxford University Press. 1982.

ELLIS,R.- Understanding Second Language aquisition. Abington. The Alden Press. Oxford. 1985.

FAIRCLOUGH,N- Critical and descriptive goals in discourse analysis. Journal of Pragmatics.9 North Holland. 1986.

----- Language and Power. Longman. London. in Press.

FLOWER,L & HAYES,J.R- The cognition of discovery: Defining a Rhetorical problem. Mimeo 1982.

FREIRE,P- Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. RJ.1986

----- Pedagogia do Oprimido Paz e Terra. RJ 1986

FRANZONI,P- Uma aproximação à análise da questão do sujeito em

lingüística Aplicada. Mimeo. UNICAMP.1988

FREEDMAN,A & PRINGLE,I e YALDEN,J- Learning to write. First Lan-
guage/Second Language. Longman. London. 1983.

GARNER,R- Schema Theory: an overview. Paper presented at the
Georgetown University roundtable Pre Convention Institute
Discourse Approaches to Reading Comprehention. Washington
DC. Unpublished.1983

GARRAFA,L.C- Coerência em Obras de literatura infantil: introdu-
ção à análise textual de produções literárias para a infân-
cia. Dissertação de Mestrado. PUC.SP, 1987

GERALDI,J.W- Prática e produção de textos na escola. Trabalhos em
Linguística Aplicada. n7.1986

GNERRE,M- Linguagem, Escrita e Poder. Martins Fontes ed. SP.1985

GRAVES,D.H- An examination of the writing processes of seven year
old children. Research in the Teaching of English. 1975,9
(3)

GREGG,K.R- Krashen's Monitor Model and Occam's Razor. Applied
Linguistics vol 5. n 2. 1984

- GOLDBERG, M.A.A- Inovação Educacional: grandezas e misérias da ideologia. Cadernos de Pesquisa SP.(32) 60-64
- HALLIDAY, M.A-K e HASAN, R- Cohesion in English Longman. 1976
- HAMEL, E.R e CRUZ- Desplazamiento y Resistência de la lengua Otomi. X Congressó Mundial de Sociologia México. 1982.
- Determinantes sociolinguísticos de la educación indígena bilingüe. Anais do 1 Congresso Brasileiro de LA UNICAMP. Campinas, SP. 1989
- HAYES, J.R & FLOWER, L.S- Writing as Problem Solving. From. Visible Language, 14. 4. (1980)
- HARTWELL, P- What do people do when they write. Indiana University of Pennsylvania. February. 1982.
- HARVEY, P- Language Awareness. English Today. January. 1988
- HENDRICKSON, J.M- Error correction in Foreign Language Teaching Recent theory, research and Practice. An Historical Perspective of lesrner errors.
- HYMES, D- On Communicative competence. In J. Gumperz and D. Hy- mes. (eds) Directions in Sociolinguistics. Holt Rinehart & Winston. 1970

KATO, M- Aprendendo a redigir e a pensar. Cadernos de Estudos Linguísticos Campinas, Jan/jun. 1988.

----- No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. Série Fundamentos. 2 ed. Editora Atica. SP. 1987

KINSCH, W- The representation of meaning in memory. New York: Lawrence Erlbaum, 1974.

KOCH, I.G.V- A intertextualidade como fator de textualidade. Linguística Textual: Texto e leitura. orgs. Fávero, L.L. & Paschoal, M.S.Z. Séries Cadernos PUC. n.22. Educ. 1986.

----- Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. in Clemente, E (orgs)- Linguística Aplicada ao ensino de Português. Mercado Aberto. Porto Alegre RS. 1987.

-----e FAVERO. A intertextualidade como critério de textualidade. Mimeo. UNICAMP. 1988.

-----e TRAVAGLIA, L.C.- Texto e coerência ed. Cortez. SP. 1989.

KRASHEN, S- Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford University Press. 1982

- e SCARCELLA- On routines and Patterns in Language acquisition Performance. Language Learning vol 28. n 128. 1983
- LAURENT, J- A estratégia da forma. Intertextualidades. Poétique n.27. Livraria Almeida. Coimbra.1979.6
- LANTOLF, J.P & FRAWLEY, W- Second language discourse: A Vygotskian Perspective. Applied Linguistics vol 6. n 1. 1985.
- LEMOS, C- Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar. in: Subsídios para a proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau. n 3.44-56 CENP/SE. SP.1978
- Interacionismo e aquisição de linguagem. D.E.L.T.A vol2 n 2, 1986.
- LIER, L.V- The classroom and the Language Learner Ethnography and Second language classroom research. Longman. NY 1988
- LONG, M- Inside the "Black.Box": Methodological issues in classroom research on language learning. Language Learning vol 30 n.1.1988.

----- Process and Product in ESL Program evaluation. Tesol Quarterly.vol 18.n.3. September.1984.

MACHADO,R- Sobre a alegada dicotomia língua como objeto e língua como Processo. Mimeo. Unicamp.1989

MARCUSCHI,L.A- lingüística Textual: O que é e como se faz Recife. Série Dados. 1983

MC.KAY, S- Communicative Writing. Tesol Quarterly 13,1. (73-80) 1979

MC. LAUGHLIN,B- Theories of Second Language Learning. Edward arnold Publishers. London 1988.

----- The Monitor Model; some methodological consiera- tions. Language Learning vol 28. n 2

MDITA LOPES,L.P- Pesquisa na sala de aula de LE na América Lati- na: motivação epistemológica e política. IX ALFAL Campinas. SP. 1990

----- Ensino de leitura em Leitura em Inglês em Escolas Públicas de 1 grau: análise de alguns dados etnográficos. IV ANPOL PUC.SP.1989.

----- Repensando métodos de investigação na sala de aula de Inglês: entre o produto e o processo de ensino/aprendizagem. VIII ENPULI UNB. Brasília. Julho. 1988.

MORGAN, J e SELLNER, M.B- Discourse and linguistic Theory. In: Theoretical issues in reading comprehension SPIRO, J et alii (orgs) Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum Associates. 1980

MICCOLI, L.S- Journal Writing as a feedback and EFL related issue discussion tool. Trabalhos em lingüística Aplicada. Campinas (13) 175-181. jan/jun.1989.

MUNOZ CRUZ, H- Testimonios metalinguísticos de un conflicto intercultural: Reivindicacion o solo representacion de la cultura otomi? Funciones Sociales y consciencia del language. V.V. Editorial México. 1987.

NACHBIN, L- Ensino e pesquisa, serventia e criatividade: um desafio à universidade hodierna. Ciência e Cultura n 37. Agosto de 1985.

OSHSNER, R- A poetics of Second Language Acquisition. Language Learning vol.29. n. 1

ODELL, L- Teachers of Composition and needed Research in Discourse

theory. In Richard C. Gebharddt. (Ed) Composition and its teaching. Ohio Council of Teachers of English Language Arts. 1979.

OSAKABE, H- Argumentação e discurso político. Kairós. SP. 1982.

ORLANDI, E.P- Significação, leitura e redação. Trabalhos em LA n.3. Julho . Campinas. Unicamp. 1984.

PICA, I- An interactional approach to the teaching of writing. Forum. vol. XXIV. n.3 July. 1986.

----- Second Language Acquisition Theory in the teaching of writing. Tesol Newsletter vol XVIII. n2. April. 1984

REVES, T- Individual differences in Language Learning: The initial stages. Trabalhos em lingüística Aplicada. n 10 Unicamp. Campinas. SP. 1987

RICHARDS, J.C- The secret life of methods. Tesol Quarterly. vol 19. n. 1. March 1984.

RIVERS, W- Psicologia e ensino de linguas Cultrix. SP 1964.

RUMELHART, D- Notes on a schema for stories. In. D. Dobrow & A. Collins (eds). Representation and Understanding. NY: Academic Press. 1975.

SAMET, J & SHANK- Coherence and connectivity. Linguistics and Philosophy vol.7 n 1. (57-82), 1984

SCHUMANN, J.H- Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition. In CROFT, K. (eds) Readings on English as a Second Language Boston. Little Brown & co. 2.ed. 1980

SLEVIN, J et al- The teaching of writing at Georgetown University. A Report to the Provost. Georgetown University. Washington, DC 1982.

STATON, J- Dialogue Journals: a new tool for teaching communication. Eric/c11 news bulletin vol.6. n2. March, 1983.

SKEHAN, P- Individual differences in Second Language Learning. Edward Arnold. Great Britain. 1989

STEINMANN, J.R- Speech act Theory and Writing. What Writers Know The Language, Process and Structure of Written Discourse. Copyright. Academic Press. 1982.

TAKALA, S- Overview of the IEA study written composition. Paper presented at the 72nd annual convention of the National Council of teachers of English. Washington DC. Workshop. W1 Achievement in Written composition: An international Perspective. November 22, mimeo 1982.

TURK, J e KIRMAN, J- Effective writing. Improving scientific, technical and business communication, Spoon NY. 1982.

VAN PATTEN, B- Can learners attend to form and content while processing input? HISPANIA vol 72. n. 2 May. 1979.

----- Second Language acquisition research and the learning/teaching of Spanish: Some research findings and implications. HISPANIA n.69. March. 1986.

VIANA, N- Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. 1990

WALLERSTEIN, N- Language and Culture in conflict. INCOMPLETA. 1983

WIDDOWSON, H.G- Teaching Language as communication. Oxford. vol 8 Oxford. vol 08, 1986.

WILKINS, D- Dangerous dichotomies in Applied Linguistics and Language teaching. in CRYSTAL, D. (eds) Linguistics Controversies London: Edward Arnold, 1982.

WILKINS, S.A- Notional Syllabuses Oxford: Oxford University Press. 1976.

WISHON, G e BURKS, J.M. Let's Write English Atlants Publishers Inc.
NY.NY. 1980

WHITE, L. Against comprehensible input: the input hypotheses and
the development of second Language Competence. Mimeo, 1987