



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

ALUSKA MINELLY PEREIRA LEÃO LAURENTINO

**ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS:
UM OLHAR CRÍTICO**

CAMPINA GRANDE – PB

2012

ALUSKA MINELLY PEREIRA LEÃO LAURENTINO

**ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS:
UM OLHAR CRÍTICO**

Monografia apresentada ao curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção do título de licenciatura em Língua Inglesa.

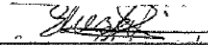
Orientador: Prof^o Ms. Eliezer Ferreira da Silva.

CAMPINA GRANDE – PB

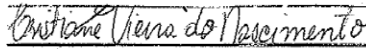
2012

ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS: UM OLHAR CRÍTICO

Aprovada em: 10/12/2012



Prof^o Ms. Eliezer Ferreira da Silva
Orientador



Prof^o Ms. Cristiane Vieira do Nascimento
Examinadora



Prof^o Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano
Examinadora

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL – UEPB

L383e

Laurentino, Aluska Minelly Pereira Leão.

Ensino da escrita em inglês [manuscrito]: um
olhar crítico / Aluska Minelly Pereira Leão
Laurentino. – 2012.

35f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação
em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba,
Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Prof. Me Eliezer Ferreira da Silva,
Departamento de Letras”.

1. Ortografia 2. Escrita 3. Gêneros Textuais 4.
Ensino de Língua Estrangeira I. Título.

21. ed. CDD 372.62

“THUS FAR HAS THE LORD HELPED ME.”

“ATÉ AQUI ME AJUDOU O SENHOR.”

(1 SAMUEL 7:12)

RESUMO

A escrita através de sua natureza essencialmente comunicativa e conseqüentemente interativa constitui-se em uma ferramenta extremamente eficaz e significativa no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Cientes da relevância da escrita no dia a dia das pessoas, procuramos nesta pesquisa investigar o papel fundamental que o ato de escrever desempenha no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: I) identificar as funções dadas à escrita nos contextos escolar e extraescolar, II) investigar quais abordagens da escrita foram determinantes para a produção escrita dos aprendizes de uma turma de extensão de inglês básico. Para tanto, nos respaldamos principalmente nas contribuições de Krashen (2003) para o ensino/aprendizagem da escrita, bem como nos estudos de Richards (1990) quanto às fases fundamentais envolvidas nesse processo. Quanto à nossa metodologia, utilizamos o modelo da pesquisa etnográfica e nossa coleta de dados foi fruto de respostas de questionários aplicados com a professora e os aprendizes do curso de extensão. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram para a forte influência da abordagem de escrita adotada pela professora no desenvolvimento das produções escritas dos aprendizes. Tais constatações apontaram para o fato de que as experiências já mantidas pelos aprendizes com a escrita em sua língua materna somadas a uma abordagem que valorize tal prática em seu processo de aprendizagem são fundamentais no desenvolvimento de suas produções escritas em língua estrangeira.

Palavras-chaves: produção escrita, abordagem de processo, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Because of its essentially communicative and interactive nature, writing is an extremely effective and meaningful tool for the teaching / learning of a foreign language. Aware of the importance of writing in a person's life, in this research we investigated the role that writing performs in the learning process of a foreign language. Thus, we draw the following specific objectives: I) identify the functions given to writing in the school and outside school, II) Investigate which approaches were determinant for learners' composition in a Basic English class. Therefore, we consider Krashen's contributions (2003) to the teaching / learning of writing, and Richards' studies (1990) that considers the fundamental phases involved in this process. Regarding our methodology, we use the model of ethnographic research and our data collection was the result of teacher's and learners' answers of the questionnaires given to them. The results obtained in this research pointed to the strong influence of the writing's approach adopted by the teacher in the development of learners' written productions. These findings indicates that the experiences that learners have with writing in their mother tongue, added to a writing's approach that values such practice in the learning process are essential to the development of their written productions in a foreign language.

Keywords: written production, process approach, meaningful learning.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Fundamentação Teórica.....	9
1.1 A escrita: origem e evolução.....	10
1.2 Relação entre gêneros textuais e produção escrita.....	11
1.3 Produção escrita: abordagens.....	13
1.3.1 Abordagem da escrita como produto.....	13
1.3.2 Abordagem da escrita como processo.....	14
1.4 Produção escrita e contexto.....	15
1.4.1 Produção escrita fora do contexto escolar.....	16
1.4.2 Produção escrita dentro do contexto escolar.....	18
2. Metodologia.....	21
2.1 Tipo de pesquisa.....	21
2.2 Participantes e Contexto da Pesquisa.....	22
2.3 Procedimentos de coleta de dados.....	23
3. Análise e discussão dos dados.....	24
4. Considerações Finais.....	32
Referências Bibliográficas.....	34

Introdução

“Senão esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do dialogo e se coisifica.” (BAKHTIN, 2003, p.328).

Embora a escrita se constitua em uma prática extremamente comum e requisitada em nosso dia a dia, ainda é comum encontrar situações que limitem e subestimem a real natureza e função da escrita na vida de um sujeito. A escrita possui uma natureza essencialmente comunicativa e uma função imprescindivelmente interativa. Esta se constitui em um instrumento fundamental na construção da identidade de um indivíduo, uma vez que a escrita encontra-se intimamente ligada com o pensar e o sentir do mesmo.

Ao desenvolver uma produção escrita o indivíduo tem inevitavelmente a oportunidade de expressar a si mesmo e a realidade ao seu redor de uma forma que só ele é capaz de realizar: segundo sua própria perspectiva. Daí o risco de desconsiderar a verdadeira intenção do sujeito ao desenvolver sua produção escrita e considerar essa prática apenas como uma mera transcrição de códigos ou pretexto para verificação de regras gramaticais. Esta última alternativa, em nossa opinião, se constitui na mais grave e prejudicial concepção de produção escrita. A problemática dessa questão não está em usar a escrita com essa finalidade, mas sim, resumi-la única e exclusivamente para essa finalidade. É a partir dessa reflexão que realizamos nossa pesquisa voltada para uma profunda investigação da prática da escrita fora e dentro do contexto escolar, bem como suas respectivas funções. Neste ponto, é imprescindível relatar que apesar de desfrutarem de uma mesma prática estes dois contextos: o escolar e o extraescolar parecem trabalhar a escrita de maneiras completamente opostas e por vezes até contraditórias. Se num contexto escrita é facilmente interpretada como fonte de satisfação, expressão e interação, no outro contexto a mesma prática é transformada em uma árdua, normativa e angustiante atividade com um fim em si mesma.

Cientes desta relação por vezes antagônica, optamos por realizar uma pesquisa que contribuísse para a reflexão acerca das influências produzidas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da abordagem de escrita adotada. Nesta perspectiva, definimos os seguintes objetivos específicos: I) verificar as relações que os aprendizes mantêm com a escrita em seu dia a dia, II) analisar quais abordagens de

escrita tem sido adotadas no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e suas respectivas influências nesse processo.

Através desses objetivos pretendemos alcançar reflexões significativas no campo de ensino/aprendizagem da produção escrita em uma língua estrangeira. Na medida em que incentivamos uma reflexão crítica acerca das experiências já mantidas pelos aprendizes com a escrita em seu dia a dia, esperamos estar contribuindo para tornar deste um processo mais relevante e verdadeiramente mais significativo dentro do contexto escolar.

Sendo assim, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo trataremos da relevância da discussão sobre a escrita para o ensino de uma língua estrangeira. Para tanto investigaremos a origem e evolução da escrita, suas relações com os gêneros textuais, bem como suas abordagens e funções fora e dentro do contexto escolar. O segundo capítulo irá tratar da metodologia desenvolvida em nossa pesquisa. Neste tópico discutiremos o tipo de pesquisa adotada, descreveremos o perfil dos participantes envolvidos, bem como o contexto observado em nossa pesquisa. A partir daí relataremos os procedimentos de coleta de dados analisando e discutindo tais dados segundo as contribuições das teorias de ensino/aprendizagem de produções escritas, particularmente aquelas voltadas para a abordagem da escrita como um processo ao invés de um simples produto com fim em si mesmo. No terceiro capítulo apresentaremos as contribuições resultantes do desenvolvimento dessa pesquisa em prol de um ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira mais relevante e significativo.

1. Fundamentação teórica

Neste capítulo abordaremos o uso da escrita dentro e fora do contexto escolar, bem como suas respectivas funções. Para tanto autores como Sautchuk (2003), Bakhtin (2003), Koch e Elias (2011), Marcuschi (2008), Cristovão e Nascimento (2008), Richards (1990), Krashen (2003), Nunan (1991), Burmeister (1993), Garcez (2004), Hyland (2003), Val (2008) e Medeiros (2008) terão suas contribuições destacadas a fim de proporcionarem uma discussão mais autêntica e produtiva acerca da relevância da produção escrita no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.1 A escrita: origem e evolução

A escrita não foi sempre da forma como a conhecemos hoje. Pelo contrário, ela é o resultado de um processo de transformações, adaptações e evoluções ao longo de milhares de anos. Por volta de 4000 a.C. o homem primitivo fez suas primeiras tentativas afim de reproduzir conceitos ou coisas que se quisesse representar; essa fase constitui-se na fase da escrita pictórica ou hieroglífica¹. A partir daí, a escrita passou por diversas outras modificações que contribuíram para sua consolidação e relevância dentro de inúmeras sociedades. Na fase seguinte, a escrita deixou de se apresentar apenas através de rabiscos e desenhos para utilizar imagens ou figuras que representassem uma ideia, essa fase constitui-se fase da escrita ideográfica. Conforme o avanço das sociedades, cresceu também a necessidade de se comunicar de uma forma cada vez mais eficaz e significativa através da escrita. Foi assim que surgiram sinais específicos para representar grupos de sílabas inteiras, constituindo-se a fase da escrita silábica. E, por fim, ao invés de silabas inteiras cada sinal passou a corresponder a uma letra específica, constituindo-se assim na fase da escrita alfabética, a qual nos encontramos hoje. A partir dessas evidências observa-se que a escrita, tamanha sua importância, foi capaz de dividir a história da humanidade em duas eras cruciais: antes e depois da escrita.

Apesar de sua natureza essencialmente comunicativa, ao longo de muito tempo, a utilização da escrita foi reduzida a um mero “sistema de signos gráficos cuja única função era simplesmente “transcrever” o primeiro dos signos – o fonema.” (SAUTCHUK, 2003, p.1). No entanto, a partir da década de 60 com o avanço da linguística textual², a escrita passa a ser reconhecida por uma de suas características principais: a intenção comunicativa. Assim, surge um novo marco na história da escrita e, segundo Sautchuk (2003), a ideia de uma simples transcrição entre códigos é finalmente superada. Desde então, a humanidade tem explorado cada vez mais as inúmeras possibilidades da escrita, e algumas das principais finalidades pelas quais escrevemos são: informar um fato, manifestar e defender uma opinião, expor um sentimento ou emoção, compartilhar uma experiência, reivindicar um direito, estabelecer normas ou simplesmente transmitir um

¹ As fases da escrita apresentadas neste capítulo encontram-se disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html> Acesso em: 27 novembro 2012.

² Referimo-nos aqui às contribuições de outros campos de investigações para a Linguística, tais como, a Pragmática, Análise do Discurso, Antropologia, dentre outros.

pensamento³. Tais práticas estão presentes em nosso dia-a-dia e são capazes de socializar um indivíduo e ao mesmo tempo torná-lo único pois segundo Bakhtin (2003) ao produzir um texto o indivíduo o faz de forma única e singular, conforme sua perspectiva e intenção e nisso reside todo o seu sentido. Além disso, comprova-se o quanto “a escrita é onipresente em nossa vida.” (KOCH; ELIAS, 2011, p.31).

Se num primeiro momento a escrita surgiu apenas para suprir uma necessidade de representar objetos, ideias e fatos, hoje ela desempenha papel imprescindível nas relações sociais, contribui diretamente na disseminação e desenvolvimento do conhecimento. O aspecto fundamental da escrita que é a comunicação e conseqüentemente a interação. Portanto, trataremos nos tópicos seguintes do quanto a escrita pode se constituir numa ferramenta extremamente valiosa e efetiva para aqueles aprendizes que se encontram no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.2 Relação entre gêneros textuais e produção escrita

Toda produção escrita pertence a um determinado gênero. Por isso, se torna imprescindível a definição do mesmo para reconhecer suas contribuições para as diversas atividades comunicativas que realizamos em nosso dia a dia:

“Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2002, p.22, grifo do autor).

Sendo assim, toda vez que, em nosso dia a dia nos deparamos com atividades que, de alguma forma, envolvam a produção escrita, como por exemplo: bilhete, convite, e-mail, contrato, torpedo eletrônico, bula de remédio, receita, *outdoor*, etc, estamos tendo contato direto com esses gêneros textuais. Não obstante, é preciso entender os gêneros como entidades dinâmicas, não formas estáticas de produção textual, ou seja, “**formas culturais**

³ Essas formas cristalizadas de usos da linguagem estão presentes na obra de Austin (1962), denominada de Atos de Fala.

e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem.” (MARCUSCHI, 2008, p.16, grifo do autor). Isso significa dizer que eles são maleáveis aos contextos e situações nos quais estão inseridos. Sendo assim, os gêneros textuais desenvolvem um importante papel na construção de nossas relações sociais, uma vez que permitem uma interação mais relevante e expressiva de acordo com o gênero adotado. Dessa forma mesmo diante da atual época em que vivemos onde “os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições” (MARCUSCHI, 2010, p.11), é a partir dessa flexibilidade e dinamicidade dos gêneros que conseguimos também desempenhar de forma eficaz nossas produções escritas dentro dessa nova realidade.

Conforme o avanço e o surgimento de novas tecnologias, os gêneros já conhecidos vão originando outros novos gêneros, por exemplo, além da carta manuscrita, hoje contamos também com um novo recurso tecnológico que cumpre a mesma função: o *e-mail*⁴, mas com a vantagem de ser mais ágil, uma vez que leva apenas alguns segundos ou minutos para chegar a caixa postal de seu destinatário; e otimizado, por exemplo, permite o envio de uma mesma mensagem para várias pessoas ao mesmo tempo. Segundo Marcuschi (2008), é dessa forma que os gêneros vão variando, se adaptando, renovando e multiplicando ao longo das gerações, a fim de oferecer sempre novas escolhas, estilos, variações e criatividade nas produções escritas. Essas características peculiares dos gêneros textuais constituem-se em um grande aliado no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, como Cristovão e Nascimento (2008) destacam, o conhecimento dos gêneros viabiliza uma melhor relação com os textos, proporcionando uma produção escrita mais criativa e eficaz. Ainda segundo as autoras, para um ensino mais significativo com base nos gêneros, estes deveriam voltar-se para aspectos da realidade dos aprendizes, ou seja, deveria ser aproveitado o contato e o conhecimento já adquirido pelos aprendizes através do uso de alguns gêneros específicos em seu dia a dia para a aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira.

Com base nessas observações, no tópico a seguir destacaremos as abordagens da escrita e as respectivas funções por estas desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem de um aprendiz.

⁴ Não discutiremos aqui a diferença de *email* como gênero ou como suporte. A facilidade de envio de uma mesma mensagem para vários usuários caracteriza o *email* como um suporte. Já a nova forma de escrever a mensagem o caracteriza como gênero textual.

1.3 Produção escrita: abordagens

De acordo com Richards (1990), transformar conceitos, pensamentos e ideias em produção textual é um processo complexo. Garcez complementa essa perspectiva ressaltando que esta é uma atividade que vai além da simples transcrição de signos:

“A produção de textos é uma forma de reorganização do pensamento e do universo interior da pessoa. A escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita.” (GARCEZ, 2004, p. 8)

Seguindo essa perspectiva, Krashen (2003) afirma que a maneira como professores abordam a produção escrita em sala de aula, interfere diretamente no desenvolvimento dessa habilidade em seus aprendizes. Segundo ele, é possível ajudar aprendizes de língua estrangeira a superar supertições e falsas crenças acerca da escrita, as quais comumente se caracterizam em barreiras que os impede de utilizar essa habilidade como um meio de estimular o pensamento e a criatividade em suas produções escritas.

Devido a sua relevância, a seguir observaremos duas abordagens distintas da escrita uma que se refere à produção escrita como produto e a outra como processo, bem como suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.3.1 Abordagem da escrita como produto

De acordo com Nunan (1991), a abordagem da escrita como produto é aquela que, como o próprio nome já sugere, visa apenas o produto, o resultado, ou seja, a produção textual final do aprendiz. Nessa perspectiva, a produção escrita nada mais é do que a verificação se o aprendiz é capaz de reproduzir corretamente os tópicos gramaticais expostos em sala de aula, em outras palavras, é avaliado o nível de memorização, por exemplo, das conjugações verbais, das classes gramaticais e suas flexões, assim como o maior numero possível de itens do vocabulário, etc. Espera-se do aprendiz que ele seja capaz de: “imitar, copiar e transformar os modelos da linguagem correta.” (NUNAN, 1991, p.107). Sendo assim, o que valida uma produção escrita é a quantidade de regras gramaticais que foram usadas corretamente, enquanto que a verdadeira intenção do

aprendiz, a informação que ele deseja transmitir não merece relevância. Tais concepções, segundo Richards (1990), subestimam a natureza e o significado da escrita no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo por limitar e impedir que aprendizes sintam-se à vontade para produzirem suas próprias composições. O objetivo principal dessa abordagem é, portanto, garantir que através de uma escrita rigidamente controlada, os aprendizes produzam textos gramaticalmente inquestionáveis. De acordo com tais considerações, conclui-se que a abordagem de produto, a qual mantém uma preocupação excessiva em relação ao uso correto da gramática, despreza completamente uma das características essenciais da escrita: a comunicação. Fatores como intenção e interação, por exemplo, são deixados para último plano, pois o alvo dessa abordagem se restringe a “evitar que aprendizes cometam erros.” (NUNAN, 1991, p.107).

Em oposição à abordagem da escrita como produto temos a abordagem da escrita como processo. Suas características, funções e influências no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira serão destacadas no tópico a seguir.

1.3.2 Abordagem da escrita como processo

Na contra mão da abordagem de produto, Nunan (1991) ressalta que as visões mais contemporâneas acerca do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira tendem a considerar a escrita como um processo mais do que um produto; contemplando, conseqüentemente mais o desenvolvimento dos processos em que os aprendizes estão envolvidos durante a composição de suas produções. Nesse contexto, a abordagem de processo visa enfatizar essencialmente o processo de produção; ou seja, o aprendiz é levado a refletir sobre o que está escrevendo e considerar suas próprias intenções, afim de que, ao final desse processo, o que ficar registrado corresponda ao que ele realmente quis expressar através de sua produção escrita. Nesse processo, Nunan (*op. cit.*) ainda destaca a importância de encorajar os aprendizes a escreverem suas ideias no papel da forma que elas lhe vierem à mente, ou seja, sem a princípio se preocupar tanto se o que estão escrevendo está gramaticalmente correto. Vale ressaltar que ao adotar essa abordagem o professor não estará anulando ou invalidando o ensino da gramática na aprendizagem de

uma língua estrangeira; ao contrario, estará possibilitando que seu aprendiz compreenda as regras gramaticais tomando como base suas próprias ideias expressas em sua produção escrita. Neste sentido, Burmeister (1993) destaca que a partir do momento em que os aprendizes estão envolvidos no processo da produção escrita, eles estarão indiretamente trabalhando com essas regras gramaticais a fim de encontrarem a melhor forma de comunicarem suas ideias. O foco da abordagem de processo, logo, é dar sentido ao ato de produzir um texto; é permitir que ambos, professor e aprendiz, vão além do produto, e alcancem a interação por meio do planejamento, rascunho, revisão e *feedback* envolvidos nesse processo de aprendizagem da produção escrita em uma língua estrangeira. Segundo Richards (1990): planejamento, rascunho, revisão e *feedback* são estágios fundamentais que contribuem diretamente para tornarem o processo de produção escrita eficaz para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao trabalhar a escrita segundo a abordagem de processo o professor “cria um ambiente favorável para aprendizagem, onde os aprendizes se sentem confortáveis para desenvolver e explorar a natureza da escrita.”⁵ (RICHARDS, 1990, p. 114, tradução nossa).

Além da abordagem da escrita, outro fator determinante para o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é o contexto em que esta prática se desenvolve. Cientes disso, a seguir analisaremos as influências que este processo sofre de acordo com os principais contextos em que a prática da escrita é desenvolvida.

1.4 Produção escrita e contexto

Ao abordarmos a origem e a evolução da escrita, destacamos que a escrita foi uma das maiores invenções humanas criada a partir da necessidade do homem de se comunicar, registrar ou expressar algo para o outro ou para si mesmo. Partindo dessa característica essencial da escrita, a comunicação, fica constatado que “não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função.” (GARCEZ,2004, p.8). Sendo assim, a maneira como a escrita é abordada e utilizada, influencia diretamente na forma como esta é

⁵ “... he/she creates an effective environment for learning, in which novice writers feel comfortable about writing and can explore the nature of writing.”

concebida por seus usuários. Tal influência encontra-se intimamente ligada ao contexto em que a escrita esta sendo explorada e pode ter um aspecto tanto positivo quanto negativo no processo de desenvolvimento dessa habilidade. Devido a relevância do contexto para a prática da produção escrita, a seguir observaremos dois contextos bem distintos onde a produção escrita é desenvolvida juntamente com as funções que cada um exerce sobre essa atividade.

1.4.1 Produção escrita fora do contexto escolar

Desde as primeiras civilizações até os dias atuais, observa-se a prática da escrita como uma das formas mais utilizadas para a comunicação. Esta prática passou e continua passando por transformações e adaptações a fim de suprir as inúmeras necessidades de comunicação que vão surgindo a cada nova geração. Nós, na atualidade, estamos vivenciando a era digital, onde “os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições” (MARCUSCHI, 2010, p.11) e a internet se destaca como uma das principais mediadoras das relações sociais de nosso dia a dia. Dentro dessa perspectiva, é importante destacar o papel essencial desenvolvido pela escrita nesse contexto, pois “mesmo na informática, tudo é mediado pela escrita. Navegar ou conversar na Internet exige um convívio especial com a escrita.” (GARCEZ, 2004, p.8). Esse convívio especial com a escrita tem sido uma das áreas mais explorada pelos usuários da internet. Uma pesquisa feita pelo IBOPE Nielsen *online*⁶ revelou que em julho desse ano 40,3 milhões de pessoas acessaram sites como *Facebook* e *Twitter*, além de *blogs*, fóruns e outras páginas de relacionamento. Em comparação com o mesmo período de 2011, esse número representa um aumento de 5,7 milhões de pessoas interagindo através de redes sociais somente aqui no Brasil. Tomando como base, os dados desta pesquisa, podemos analisar o quanto os brasileiros fazem uso da escrita para o compartilhamento de informações e socialização de uma forma geral. Tomemos como exemplo as redes sociais mais acessadas: *MSN*, *Facebook*, *Twitter* e *blogs*, todos estes são ferramentas que dependem da produção escrita para seu gerenciamento; ou

⁶ Em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/cresce-o-numero-de-usu.aspx>>. (Acesso em: 03 novembro 2012).

seja, é através da escrita que os usuários interagem, participam, divulgam, debatem e expressam-se criativamente nessas redes sociais. Logo, vale a pena destacar a influência de tais ferramentas na construção de significados da prática de produção escrita para um indivíduo, visto que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

É através das interações que um indivíduo realiza por meio da produção escrita em seu dia a dia que ele conhece e se torna íntimo de uma grande variedade de gêneros textuais. E estes servem de suporte para que as intenções comunicativas sejam realizadas de forma mais criativa e significativa, uma vez que “pela escrita estamos atuando no mundo, estamos nos relacionando com os outros e nos constituindo como autores, como sujeitos de uma voz.” (GARCEZ, 2004, p. 8). Para que uma produção escrita faça sentido a ponto de ser produzida por um indivíduo, é necessário que seja levado em consideração suas intenções ao produzir seu texto. Dessa forma, produzir um texto vai além da mera transcrição de códigos, esta é uma prática que está intimamente ligada à manifestação do pensamento de um indivíduo que é único e se expressa a partir de suas composições. Logo, a escrita retorna a sua natureza essencialmente comunicativa em prol da verdadeira intenção de seus usuários. Nessas condições a escrita é concebida mais como um processo do que como um produto, tendo em vista que o foco principal dessa prática não é simplesmente o produto final, mas sim a oportunidade de usar a escrita como um meio eficaz e agradável de comunicar ideias.

Embora, na maioria das vezes que utiliza a escrita em seu dia a dia o aprendiz esteja fazendo-a em sua língua materna, tal prática é de suma importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Krashen (2003) considera que as experiências que o aprendiz já possui em sua língua materna podem lhe ser muito útil, uma vez que estas experiências e este conhecimento acerca da produção escrita será transferido para a língua estrangeira a qual está aprendendo. Ele ainda ressalta que, seja na língua materna ou na língua estrangeira, a prática da escrita é uma ótima oportunidade para os aprendizes descobrirem o quanto a escrita estimula o pensamento e a criatividade.

Uma vez que já observamos como os aprendizes desenvolvem suas produções escritas em seu dia a dia, a seguir observaremos o desenvolvimento de tal prática dentro do contexto escolar, bem como suas respectivas funções nesse contexto.

1.4.2 Produção escrita dentro do contexto escolar

Entre todas as formas de comunicação, a escrita é uma das mais antigas; tão antiga quanto a própria linguagem, ressalta Marcuschi (2008). Após seu surgimento ela se desenvolveu de tal forma que se tornou onipresente em várias áreas de nossas vidas (KOCH, 2011). No entanto, mesmo ela se constituindo uma atividade extremamente comum e necessária tanto no dia-a-dia como na vida profissional e escolar de um indivíduo, por que ainda é tão comum professores encontrarem aprendizes tão desmotivados e angustiados para realizarem essa prática dentro das salas de aula? Para responder a essa questão, é necessário em primeiro lugar observar qual tipo de abordagem tem sido predominantemente adotada pelos professores para trabalhar as produções escritas de seus alunos. Dentro das salas de aulas, de uma maneira geral é possível diagnosticar que:

“A escrita é rigidamente controlada por composições guiadas, onde pequenos textos são dados aos aprendizes a fim de que eles preencham as lacunas, completem as frases, transformem tempos verbais ou pronomes pessoais e resolvam outros exercícios que os levem a alcançar precisão e evitar erros.” (HYLAND, 2003, p. 4, tradução nossa)

Essa declaração de Hyland (2003) resume muito do que se entende por produção escrita em nossas salas de aula já que na maioria das vezes estas são as únicas oportunidades onde o aprendiz tem contato com a escrita dentro do contexto escolar. Dentro desse contexto, é dada uma ênfase exagerada as regras gramaticais a serem reproduzidas, o que torna do aprendiz um mero reprodutor, ou seja, um agente passivo diante do seu próprio processo de aprendizagem. Burmeister (1993) reforça essa noção de mera reprodução tomando como exemplo uma tradicional atividade de produção escrita realizada geralmente no início do ano letivo nas aulas de língua estrangeira: “Escreva sobre suas férias”. O objetivo de tal atividade claramente não leva em consideração as experiências vividas e ali expressadas pelo aprendiz, uma vez que a correção de tal produção consiste em: assinalar os erros e transcrevê-los da forma correta. Tendo em vista que o propósito dessa atividade é tão somente verificar se o aprendiz domina alguns pontos

⁷ Writing is rigidly controlled through guided compositions where learners are given short texts and asked to fill in gaps, complete sentences, transform tenses or personal pronouns, and complete other exercises that focus students on achieving accuracy and avoiding errors.

gramaticais relevantes ao tema proposto, como os advérbios e as conjugações dos verbos regulares e irregulares no passado; suas tentativas de comunicação e interação através da escrita são simplesmente desconsideradas. Nesse contexto, vemos que a prática que frequentemente tem sido adotada no ensino/aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira é a abordagem de produto, a qual valoriza mais o produto do que seu produtor.

Após tantas críticas feitas em relação a abordagem de escrita como produto, cabe aqui ressaltar uma importante consideração:

“ Embora aprendizes de uma língua estrangeira obviamente precisem de um conhecimento apropriado da gramática e vocabulário enquanto aprendem a escrever em inglês, obviamente escrever não se resume *tão somente* a esses aspectos⁸.” (HYLAND, 2003, p.6. grifo do autor, tradução nossa)

Nossa crítica não se dirige ao estudo da gramática em si, o qual se faz imprescindível no ensino/aprendizagem tanto na língua estrangeira como na língua materna, mas sim a supervalorização desse ponto dentro da atividade de produção escrita em sala de aula. É devido a essa prática, a qual concebe a escrita como um simples ato mecânico de imitação e transcrição do código, que “a natureza e o significado da escrita tem sido tradicionalmente subestimado no ensino de línguas⁹.” (RICHARDS, 1990, p.106, tradução nossa). Limitar a produção escrita de um aprendiz a regras gramaticais é impedir que ele explore e desenvolva seu aprendizado de uma forma mais eficaz, criativa e significativa pois :

“É a partir do caráter sociocomunicativo fundamental do texto que se poderá considerar o ato de escrever como uma **atividade interativa** entre dois enunciadorees que operam dialogicamente o texto num **processo**.” (SAUTCHUK, 2003, p.4, grifo do autor)

Retomando essa natureza essencialmente comunicativa e conseqüentemente interativa da escrita, é preciso levar em considerações as observações de Bakhtin (2003), que ressalta a relevância tanto do papel da pessoa que produz um texto, como também de suas intenções ao desenvolver esse processo. Dessa forma, ao desenvolver sua produção escrita, o aprendiz busca não somente uma avaliação quantitativa, baseada em erros ou

⁸ While L2 students obviously need an understanding of appropriate grammar and vocabulary when learning to write in English, writing is obviously not *only* these things.

⁹ The nature and significance of writing have traditionally been underestimated in language teaching.

acertos gramaticais, mas principalmente uma avaliação qualitativa respaldada pelo partilhar de experiências e valores consolidada através de seu envolvimento no ato de escrever. Sendo assim, grande parte das frustrações relacionadas a produção escrita dentro do contexto escolar estão intimamente ligadas ao choque de expectativas criadas por aprendizes e professores em torno do significado de tal atividade. Se por um lado os aprendizes trazem consigo a ideia de escrita como um meio de comunicação que lhes permite expressar a si mesmos, suas ideias e pensamentos de uma forma criativa (BURMEISTER, 1993) , por outro lado ainda é comum encontrar professores que ignoram esses fatores, concentrando sua atenção muito mais no produto do que necessariamente em seu produtor (RICHARDS, 1990). Uma profunda reflexão acerca não somente da abordagem, como também da função da escrita por parte dos professores é a chave para otimizar e estimular a prática dessa atividade tão imprescindível em nosso dia a dia. Com base nessas considerações, ressaltamos que:

“Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.” (VAL, 2008, p. 54)

Tanto a busca dessa relação como as próprias intenções de comunicação do aprendiz são fatores essenciais durante o processo de desenvolvimento de sua produção escrita. Val (2008) destaca que uma das principais razões pelas quais escrevemos é para ser lido e compreendido, e Medeiros (2008) aponta que um dos maiores obstáculos à comunicação encontra-se na falta de disposição do receptor para entender. É pelo fato da produção escrita se constituir numa prática que exige o envolvimento tanto daquele que produz como daquele para quem se produz que Bakhtin (2003, p.328) declara: “Senão esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do dialogo e se coisifica.” Consequentemente, como bem observa Garcez (2004), não é prudente trabalhar a produção escrita restrita tão somente a um conjunto limitado de regras gramaticais que podem ser transmitidas, memorizadas e aplicadas independentes da participação e interferência do sujeito. Ao contrario, é primordial que o aprendiz seja verdadeiramente reconhecido como um produtor autônomo e ativo em seu processo de aprendizagem da escrita em uma língua estrangeira (HYLAND, 2003).

Após considerarmos as abordagens da escrita e os principais contextos em que tal prática é desenvolvida, a seguir nos aprofundaremos na metodologia de nossa pesquisa a fim de verificar a relevância desses fatores no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

2. Metodologia

2.1 Tipo de pesquisa

Nossa pesquisa é de base etnográfica, dado sua relevância para uma percepção mais significativa da realidade investigada. Rocha e Eckert (2008, p.1) declaram que:

“De fato o método etnográfico encontra sua especificidade em ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica, sendo composto de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo social a ser estudado.”

Dentro dessa perspectiva, a prática de pesquisa de campo etnográfica encontra-se intimamente ligada à inter-relação desenvolvida entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados dentro de um determinado contexto. Dessa forma, segundo Rocha e Eckert (*op.cit.*, p.2), é relevante destacar a posição do pesquisador:

“A pesquisa etnográfica constituindo-se do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta.”

2.2 Participantes e Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa envolveu uma aluna do Curso de Extensão em Língua Inglesa da UEPB que investigou seu próprio contexto de aprendizado. Ou seja, além de graduanda em Letras – Língua Inglesa na UEPB, a aluna era também participante de um curso de línguas da mesma instituição, atuando como pesquisadora-participante.

Além da aluna pesquisadora-participante, participaram da pesquisa os demais alunos do Curso de Extensão, bem como a professora.

Sendo a inserção do pesquisador um fator imprescindível na pesquisa do tipo etnográfico e a interação um aspecto resultante desse processo, vale ressaltar que os sujeitos pesquisados reagiram espontaneamente diante dessa situação de pesquisa, já que a pesquisadora fazia parte do contexto investigado, contribuindo para a espontaneidade dentro da sala de aula.

É interessante destacar que os aprendizes do Curso de Extensão acima citado são bastante heterogêneos tanto no que diz respeito à faixa etária, como no quesito nível escolar. Tal heterogeneidade é percebida através do preenchimento do questionário entregue a eles. Embora a turma seja composta por 21 alunos, no dia em que o questionário foi aplicado havia 17 alunos (contando com a pesquisadora) em sala de aula. Tal fato, no entanto não comprometeu a análise dos dados da presente pesquisa. A seguir, veremos um quadro que ilustra a heterogeneidade referente a faixa etária e nível escolar dos participantes envolvidos:

Participante	Idade	Nível escolar	Curso
A	16	Ensino médio 3 ano	-----
B	17	Ensino médio 8 série	-----
C	18	Ensino médio completo	-----
D	19	Nível superior - cursando	Letras
E	19	Nível superior - cursando	Direito
F	20	Nível superior - cursando	Letras
G	20	Nível superior - cursando	Fisioterapia
H	20	Nível superior - cursando	Análise de desenvolvimento de sistemas
I	22	Nível superior - cursando	Pedagogia
J	23	Nível superior - cursando	Não respondeu
K	25	Nível superior - cursando	Jornalismo
L	26	Nível superior - cursando	Não respondeu

M	27	Nível superior - cursando	Letras
N	28	Nível superior - cursando	Química
O	29	Nível superior - cursando	Pedagogia
P	30	Nível superior - cursando	Engenharia agrícola
Q	Não respondeu	Nível superior - cursando	Direito
R	Não respondeu	Nível superior - cursando	Química

Quadro 1: Faixa etária e nível escolar dos participantes

A relevância desse aspecto heterogêneo entre os participantes envolvidos encontra-se no fato de que, embora faixas etárias e nível escolar distintos, através do preenchimento do questionário todos os envolvidos demonstraram uma relação de intimidade e satisfação com o uso da escrita em seu dia a dia. Após a apresentação dessa realidade heterogênea dos participantes envolvidos, passaremos a seguir a descrever os procedimentos de coleta de dados realizados em nossa pesquisa.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Foram estabelecidos os seguintes procedimentos: definição de um campo de pesquisa; inserção da pesquisadora dentro desse campo; delimitação dos indivíduos pesquisados; aplicação de questionário, coleta dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa, análise e interpretação desses dados coletados. Foi, portanto, através da observação do desenvolvimento das aulas que a pesquisadora optou por recolher algumas produções escritas (anexo C) realizadas pelos aprendizes dentro do contexto de ensino, como também aplicou um questionário destinado aos aprendizes (anexo B) e outro destinado à professora (anexo A) em sala de aula, a fim de fazer a interpretação e consequentemente a verificação do material coletado.

Vale ressaltar que um aspecto fundamental para nossa escolha foi o fato de a maior parte dos membros dessa turma ser iniciante na aprendizagem do nosso objeto de estudo: a produção escrita em língua estrangeira. Tal fato enriqueceu grandemente nossas análises, uma vez que situamos nossa pesquisa num nível inicial de aprendizagem, onde é possível

verificar com mais nitidez as influências que os aprendizes podem sofrer a partir da escolha de determinada abordagem da escrita por parte da professora regente.

A seguir, analisaremos um conjunto de dados que correspondem a uma atividade específica de produção escrita de aprendizes do Curso de Extensão de inglês básico da UEPB. A análise destes dados foi baseada nas contribuições das teorias de ensino/aprendizagem de produções escritas, particularmente aquelas voltadas para a abordagem da escrita como um processo ao invés de um simples produto com fim em si mesmo. Para esta análise, foram consideradas as experiências que os alunos já possuíam acerca da escrita em seu dia a dia bem como o tipo de abordagem adotada pela professora em sala de aula.

3. Análise e discussão dos dados

Nas aulas do Curso de Extensão que tiveram início no dia 3 de setembro de 2012, a professora sempre contemplou o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, em nossa pesquisa, voltaremos nossa atenção apenas a esta última: a escrita. Nas aulas que ocorriam duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada, foi possível constatar que a escrita era uma atividade presente em todos os dias de aula. Embora alguns exercícios fossem voltados apenas para o preenchimento de espaços com a forma gramatical correta; muitas atividades envolviam um maior desenvolvimento da produção escrita dos aprendizes. Diversos temas foram abordados e os aprendizes desenvolviam suas produções escritas através de vários gêneros como era o caso dos diálogos, bilhetes, currículos, entrevistas, etc. Como destacam Cristovão e Nascimento (2008) é exatamente esse contato com vários gêneros que favorecem uma melhor relação com os textos, proporcionando uma produção escrita mais criativa e eficaz.

No primeiro dia de aula, como forma de socialização entre os integrantes da turma, a professora propôs uma dinâmica em grupo baseada essencialmente na escrita, em primeiro momento, produzida na Língua Materna. Embora o foco do Curso de Extensão seja a Língua Inglesa, destacamos a relevância de tal atividade segundo uma observação de Krashen (2003) que considera de suma importância a prática da escrita ainda que na

Língua Materna para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo ele, as experiências e conhecimentos acerca da produção escrita na Língua Materna serão transferidos para a Língua Estrangeira a qual o aprendiz está tendo contato.

Dando prosseguimento a atividade, cada aluno recebeu uma folha de papel que foi colocada em suas costas e os demais alunos escreveram características pessoais nas folhas das costas uns dos outros. Logo após essa dinâmica, começaram as apresentações e juntamente com estas, os alunos pegavam suas folhas e iam lendo uma a uma as características mencionadas por seus colegas de classe e diziam se concordavam ou não com as mesmas. Esse representou o único momento de produção escrita realizado em língua materna, todos os outros subsequentes foram desenvolvidos na língua estrangeira estudada, ou seja, em inglês. Neste momento, observamos que desde os primeiros contatos com a escrita em sala de aula, a professora buscou valorizar as experiências que os aprendizes já mantinham com a escrita fora do contexto escolar. Em outras palavras, partindo do princípio que fora do contexto escolar, os aprendizes utilizam a escrita para interagir e atuar no mundo (GARCEZ, 2004) de uma forma criativa enquanto expressam seus pensamentos e ideias (BURMEISTER, 1993), a professora buscou resgatar tais conceitos e aplica-los dentro daquele contexto de ensino específico.

Dentre as várias produções escritas realizadas em sala de aula, selecionamos uma em especial (anexo C) para servir de dados para análise de nossa atual pesquisa. Tal produção escrita foi fruto de uma proposta da professora devido à aproximação da data comemorativa do *Halloween*, festividade tradicional e cultural que ocorre nos países de língua inglesa. Escolhemos as produções escritas com esse tema específico, pelo fato da comemoração do *Halloween* não ser comum em nosso país. Sendo assim, entra em operação a observação feita por Val (2008), que considera que a escrita tem esse poder de estabelecer relações provenientes de um sujeito que expressa realidades segundo seu modo próprio de percebê-las. Dessa forma, o fato de não vivenciar uma determinada realidade, não impediu que os aprendizes escrevessem sobre a mesma, e usassem a prática dessa escrita para enriquecer seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa.

A respectiva atividade ocorreu no dia 31 de outubro, dia em que a data festiva é comemorada. Vale salientar que a escolha dessa atividade por nossa parte também se deu pelo fato de após dois meses de aula os aprendizes já estarem mais familiarizados com a produção escrita em Língua Inglesa. Outro fator importante foi a proposta da atividade estar intimamente relacionada com a perspectiva defendida em nossa pesquisa, que é a escrita como meio de expressão, uma vez que eles eram livres para escolher a pessoa para

quem gostariam de escrever, bem como o que verdadeiramente gostariam de dizer para a mesma. Segundo Bakhtin (2003) considerar tanto o envolvimento daquele que produz como daquele para quem se produz é um fator essencial no desenvolvimento de uma produção escrita.

Antes da atividade em si, a professora fez um *brainstorming*, ou seja, ela promoveu uma discussão sobre o tema que contou com a participação de todos os aprendizes presentes em sala. Na oportunidade, os aprendizes fizeram observações relevantes entre a cultura estudada e a sua própria cultura, destacando diferenças, apontando semelhanças e adquirindo mais conhecimento acerca do modo de viver e pensar de outro povo. Somente após a exploração dessa realidade vivenciada pela cultura estudada, após as descobertas e intervenções realizadas pelos aprendizes é que a professora apresentou sua proposta de atividade. A partir do gênero bilhete, ela sugeriu que seus aprendizes, sem se identificarem, escrevessem para um ou mais de seus colegas de classe, utilizando o tema *Halloween*, o qual tinha sido previamente abordado, e o vocabulário que já possuíam. Neste contexto, verificamos que a atividade não restringiu os aprendizes a utilizarem a escrita com o único intuito de exposição de aspectos gramaticais, ou como destaca Hyland (2003) como um exercício que servisse apenas para preveni-los de cometerem erros nesse processo de aprendizagem. Pelo contrário, a proposta principal da atividade era que os aprendizes se comunicassem e interagissem através do desenvolvimento de suas produções escritas em Língua Inglesa.

O próximo passo foi recolher todas as produções e colocar à parte. Em seguida cada aluno selecionava o(s) bilhete(s) direcionado(s) a si mesmo e fazia a leitura em voz alta. Após cada aluno ter recebido seu(s) bilhete(s) e realizado a leitura do mesmo, houve um momento de confraternização voltado para o tema trabalhado: *Halloween*. Muitos se mostraram interessados em saber quem era o remetente do(s) bilhete(s) recebido(s), mas todos optaram por manter sigilo a esse respeito. Vale salientar que, no momento da leitura dos bilhetes, percebemos que alguns continham erros gramaticais em sua composição, os quais, no entanto, não interferiram no propósito de comunicação entre remetente e destinatário. Apesar desses erros gramaticais, a posição da professora foi de não interferir em nenhum momento, mas dar continuidade ao desenvolvimento da atividade. Tal posicionamento reflete uma observação realizada por Nunan (1991), a qual destaca os benefícios no processo de ensino/aprendizagem ao se adotar uma abordagem de processo da escrita. Segundo ele, dentro dessas condições o aprendiz é levado a refletir sobre o que está escrevendo e considerar suas próprias intenções, afim de que ao final desse processo o

que ficar registrado corresponda ao que ele realmente quis expressar através de sua produção escrita. Dessa forma valoriza-se em primeiro lugar o processo de produção, ou seja, o desenvolvimento e as intenções do aprendiz, mais do que o produto final desse processo. Hyland (2003), declara que é de suma importância que o aprendiz seja verdadeiramente reconhecido como um produtor autônomo e ativo em seu processo de aprendizagem ao invés de um mero reproduzidor de regras gramaticais. Dessa forma, tal processo deve contribuir diretamente para que os aprendizes utilizem a escrita de forma espontânea e criativa em prol de sua própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, onde a escrita é vista como uma ferramenta eficaz e muito proveitosa no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira observaremos a seguir as atividades coletadas considerando-as segundo as principais fases de abordagem da escrita como processo destacadas por Richards (1990). Estas fases são caracterizadas em: fase da pré-escrita, da primeira escrita, da revisão e do *feedback*.

Para uma análise mais profunda das produções escritas coletadas é fundamental considerá-las a partir da natureza essencialmente comunicativa da escrita. Segundo Garcez (2004), a escrita verdadeiramente possui um sentido e uma função, ou seja, um indivíduo não escreve por escrever, mas sim para alcançar um objetivo. Hyland (2003) complementa essa perspectiva destacando que, mesmo que em seu processo de aprendizagem o aprendiz necessite de um conhecimento gramatical específico, nem por isso pode-se reduzir a prática da escrita tão somente a esse aspecto. Para Richards (1990) ao desprezar essa natureza essencialmente comunicativa da escrita, professores estão subestimando o real significado dessa prática no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Com base em tais concepções e nas respostas obtidas na aplicação dos questionários (anexos A e B), a pesquisadora participante observou que tanto a professora como os aprendizes mantinham essa mesma perspectiva acerca da função da escrita. Ao preencher o questionário a professora ressaltou a eficácia da escrita como meio de expressão de ideias, sentimentos e informações. Compartilhando da mesma perspectiva os aprendizes concordaram que a importância fundamental da escrita reside em sua função comunicativa. Uma vez que tanto professora como aprendizes concordam quanto a real natureza e função da escrita, torna-se de fundamental importância, antes mesmo de iniciar uma produção escrita, estabelecer um ambiente que favoreça e estimule tal prática. Segundo Richards (1990), essa se constitui na fase da pré-escrita, onde as ideias são exploradas e os aprendizes são estimulados para a produção escrita. Tal fase já foi anteriormente abordada ao falarmos do *brainstorming* realizado pela professora antes de propor a atividade escrita

para seus aprendizes. Houve um visível momento de interação entre todos os integrantes da sala de aula em torno do tema: *Halloween*. Na fase seguinte a professora sugeriu que os aprendizes utilizassem o gênero bilhete para enviarem uma mensagem para um ou mais colega de sala, sem a necessidade de se identificar. Para Richards (1990), essa fase denomina-se fase da primeira escrita, onde os aprendizes consideram alguns outros elementos como público (para quem se escreve), propósito (para que se escreve) e forma (como se escreve). Nessa fase a professora executou com êxito todos esses requisitos ao permitir que os aprendizes escolhessem livremente um destinatário e através do gênero bilhete lhes enviasse uma mensagem acerca do *Halloween*.

Ao responder acerca dos gêneros trabalhados (questão 4), a professora relatou que faz uso do gênero bilhete em específico, pelo fato dele desenvolver não apenas a escrita, como também a fala dos aprendizes. Tal relação é constatada na realização da atividade proposta, onde após receber seu(s) bilhete(s) os aprendizes fizeram a leitura do mesmo para o restante da turma. Para Marcuschi (2008) a relevância de se trabalhar com gêneros reside no fato deles representarem entidades dinâmicas, ou seja, oferecem sempre novas escolhas, estilos e variações para que os aprendizes desenvolvam criativamente suas produções escritas. Essas características peculiares dos gêneros textuais são determinantes para os constituírem em um grande aliado no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Observamos que embora a escrita seja trabalhada constantemente nas aulas, ainda foi possível diagnosticar aprendizes com dificuldades acerca do uso de certas regras gramaticais, como por exemplo: concordância verbal, preposições, pronomes pessoais, plural de substantivos, etc. No tocante a esse assunto, temos duas importantes considerações a fazer, primeiro: por parte dos alunos em nenhum momento tais dificuldades impediram o desenvolvimento de suas produções escritas. Tivemos a oportunidade de presenciar alguns questionamentos dos aprendizes para a professora acerca de vocabulário, ortografia de algumas palavras e alguns outros termos relevantes em suas produções escritas. A partir dessas observações pudemos constatar que ao se envolverem em seu processo de aprendizagem, os aprendizes desempenhavam um papel primordial destacado por Hyland (2003), ou seja, eles verdadeiramente se constituíam como produtores autônomos e ativos dentro desse processo. Em segundo lugar, percebemos que prevaleceu uma postura fundamental da professora diante das produções escritas de seus alunos, a qual a professora já havia destacado através do preenchimento do questionário (anexo A). Observamos que ela desenvolvia as atividades de produção escrita

segundo uma abordagem da escrita como processo, o que segundo Nunan (1991) motiva os aprendizes a participarem e se envolverem muito mais em seu processo de aprendizagem, uma vez que estes são levados a refletir sobre o que estão escrevendo e considerar suas próprias intenções enquanto desenvolvem suas produções escritas. Segundo a professora, ao considerar o nível de relevância de uma produção escrita, ela segue os seguintes critérios respectivamente: exposição de ideias, criatividade e por último domínio gramatical (anexo A, questão 11). Dentro desse contexto Cristovão e Nascimento (2008) ressaltam que a prática da escrita segundo uma abordagem da escrita como processo, ou seja, priorizando a espontaneidade e a criatividade do aprendiz, é fundamental para o desenvolvimento das suas atividades de expressão e conhecimento. Sendo assim, constatamos que a abordagem da escrita como processo influencia diretamente no desenvolvimento da escrita em inglês dos aprendizes ao passo que estabelece um vínculo entre a relação já mantida por eles com a escrita em seu dia a dia e a escrita como instrumento facilitador no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Tal relação de prazer mantida pelos aprendizes com a prática da escrita em seu dia a dia é também evidenciada através do preenchimento do questionário (anexo B, questão 6 e 7). Todos os 17 participantes envolvidos ao responder a questão de número 6 declararam fazer parte da rede social *Facebook*, sendo que destes, 8 ainda acrescentaram o acesso ao *MSN* e *Orkut* e outros 2 citaram o *Twitter* como outra alternativa. Em relação à atividade praticada com mais frequência dentro desse contexto, 10 dos participantes reconheceram a escrita como uma prática predominante no uso dessas redes sociais. Através dessas respostas obtidas pelo preenchimento do questionário (anexo B), foi possível contemplar o papel essencial desenvolvido pela escrita nesse contexto. Assim como observa Garcez (2004) a escrita é a principal mediadora no acesso a essas redes sociais, portanto para se comunicar, expressar e interagir com outra(s) pessoa(s) nesse meio é imprescindível um convívio especial com a escrita. O acesso a essas redes sociais é apenas um exemplo dentre as inúmeras formas pelas quais um indivíduo estabelece uma relação harmoniosa e prazerosa com a escrita em seu dia a dia. Decidimos destacar essas em específico, pelo fato de, como já citado anteriormente, nos últimos anos ter sido notado um crescente número de acesso a essas redes sociais. Uma vez que a escrita é uma das principais práticas nesse contexto, toda sua relevância é constatada ao viabilizar que seus usuários expressem suas ideias, pensamentos e sentimentos de uma forma espontânea, criativa e mais significativa em seu dia a dia.

Uma vez verificado que a professora valorizava as experiências dos seus aprendizes quanto ao uso da escrita fora do contexto escolar aplicando-as no ensino/aprendizagem da escrita em língua inglesa, passaremos agora a analisar a fase da revisão destacada por Richards (1990). Neste tópico, notamos uma estratégia particular da professora ao realizar a revisão das produções escritas de seus aprendizes. Ao invés de fazer anotações nas próprias produções escritas e devolve-las aos aprendizes, ela optava por elaborar novas atividades voltadas para as possíveis deficiências diagnosticadas no desenvolvimento da escrita em inglês dos seus aprendizes. Tomemos como exemplo a atividade “*right or wrong*” (certo ou errado). Aqui ela trazia frases aleatórias contendo os mesmos erros gramaticais cometidos nas produções escritas dos aprendizes, como por exemplo: concordância verbal, plural de substantivos, ortografia, entre outros. Na parede ela dividia duas colunas, sendo uma para as frases corretas e a outra para as frases com erros gramaticais, e pedia para que os aprendizes relacionassem cada frase em sua respectiva coluna. Nesse momento os aprendizes trabalhavam em cooperação, um auxiliando o outro a fim de resolver a atividade com êxito. Tal estratégia de revisão representava uma rica oportunidade de autoavaliação, uma vez que permitia com que os aprendizes percebessem e corrigissem os erros cometidos em suas produções escritas ao mesmo tempo em que refletiam sobre seu desenvolvimento no processo de escrita em língua inglesa.

Quanto a última fase que Richards (*op. cit.*) caracteriza como *feedback*, novamente percebemos uma estratégia motivadora por parte da professora. Ao invés de focar nos erros gramaticais das produções escritas de seus aprendizes, ela sempre optava por ressaltar aspectos positivos notados nas mesmas como criatividade, progresso e envolvimento na atividade de escrita proposta. Vale ressaltar que essas eram atitudes que constantemente verificamos por parte da professora ao propor atividades de produção escrita em sala de aula. Dessa forma, constatamos a relevância da declaração de Garcez (2004), que ressalta que não escrevemos por escrever, antes escrevemos para interagir, para provocar uma reação naqueles com quem compartilhamos nossas produções escritas.

Tal atividade demonstrou toda sua riqueza ao passo que contemplou as quatro habilidades linguísticas, já que os aprendizes não só escreveram como também tiveram a oportunidade de ler, ouvir e falar enquanto compartilhavam com o resto da sala suas produções escritas. Nesse momento, era possível notar a satisfação dos aprendizes não somente por receber os bilhetes como também por tê-los produzidos em inglês. Para Richards (1990) tal satisfação é prova que ao adotar a abordagem da escrita como processo o professor promove um ambiente favorável para aprendizagem, onde os aprendizes se

sentem confortáveis tanto para desenvolver suas produções como também para explorar a natureza da escrita.

Enquanto todos estavam inteiramente envolvidos com a atividade, notamos que este representou um momento de muita descontração assim como um momento de descoberta e superação visto que alguns relataram que nunca tinham escrito para outra pessoa em inglês e nem sequer sabiam ser capazes de tal feito. Dessa forma pudemos confirmar uma declaração feita por Krashen (2003), o qual considera que a prática da escrita estimula o pensamento e a criatividade dos aprendizes durante seu processo de aprendizagem.

Mesmo notando-se algumas limitações quanto a vocabulário e outros aspectos gramaticais todos os envolvidos desenvolveram criativamente suas produções escritas. A relevância de tal atividade é então constatada a partir da participação e interesse dos aprendizes em produzir e compartilhar suas produções escritas com seus colegas de classe. Dessa forma, verificamos que ao adotar a abordagem da escrita como processo a professora estava constantemente motivando os aprendizes a escreverem independentemente de suas limitações acerca da língua estudada.

As observações acerca do desenvolvimento das fases citadas por Richards (1990) tornam-se extremamente relevantes quando confrontadas com as respostas dos aprendizes obtidas pelo preenchimento do questionário (anexo B). Com relação ao contexto onde eles sentiam mais dificuldade de desenvolver suas produções escritas, 11 dos envolvidos, ou seja, a maioria dos participantes aponta o contexto escolar como o ambiente mais difícil para o desenvolvimento de tal prática. Notamos uma forte ligação entre as respostas dadas por estes participantes através da escolha de alguns termos como: pressão, normas rigorosas, escrita mais formal/elaborada e ato complexo. Estas respostas encontram-se intimamente relacionadas com a declaração de Hyland (2003) que observa que dentro do contexto escolar predomina uma abordagem da escrita como produto onde as produções escritas são rigidamente controladas por composições guiadas cuja única função é verificar a mera reprodução das regras gramaticais. Esta perspectiva despreza completamente as relações prazerosas e significativas mantidas pelos aprendizes com a escrita em seu dia a dia transformando essa prática em um simples pretexto para avaliação de determinados aspectos gramaticais.

Diante das respostas analisadas (anexo B), julgamos imprescindível por parte do professor uma postura desmistificadora de tais concepções a fim de tornar a prática da escrita no contexto escolar uma ferramenta realmente prazerosa e eficaz no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, como observa Burmeister

(1993), para se alcançar tal realidade é necessário permitir que os aprendizes sejam espontâneos e criativos ao desenvolverem suas produções escritas. Conseqüentemente os aprendizes estarão indiretamente trabalhando com as regras e demais aspectos gramaticais enquanto procuram a melhor forma de comunicarem suas ideias e intenções.

Após as participações e observações realizadas, cabe neste momento fazermos uma reflexão acerca dos resultados obtidos em nossa pesquisa. Esta, portanto, é a finalidade do nosso ultimo tópico abordado a seguir.

4. Considerações finais

Segundo KOCH e ELIAS (2011) a escrita tornou-se uma prática onipresente em nossas vidas. É através dela que as pessoas expressam seus sentimentos, registram fatos importantes, comunicam seus pensamentos e interagem com o mundo ao seu redor. É através da escrita que as palavras após serem dispostas em um suporte (carta, livro, biografia, poesia, diário, etc.) deixam de ser mera transcrição de signos e se tornam a representação da realidade singular de um individuo. Sendo a escrita uma prática extremamente relevante em nosso dia a dia, professores não podem perder a oportunidade de otimizá-la dentro do contexto escolar em prol de uma aprendizagem mais significativa e conseqüentemente mais eficaz para seus aprendizes. No entanto em nossa pesquisa, relatamos uma realidade comum no tocante ao ensino de produção escrita. Dentro do contexto escolar tal prática tem sido reduzida a um simples ato mecânico de imitação e transcrição do código, subestimando assim o real valor da escrita no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em nossa pesquisa, também observamos as experiências e relações que os aprendizes mantêm com a escrita em seu dia a dia, e constatamos que as mesmas representam momentos de realização, prazer, descobertas e reflexões. Contrastamos tais experiências com aquelas vivenciadas dentro do contexto escolar, as quais descreveram a abordagem da escrita como produto um ato angustiante, difícil e extremamente normativo. Dessa forma, observamos que ao reduzir a prática da escrita dentro do contexto escolar a mera verificação de aspectos gramaticais ensinados, professores estão desperdiçando uma

oportunidade ímpar de transformarem a aprendizagem de uma língua estrangeira em um processo mais proveitoso e significativo para seus aprendizes.

Ao considerar que uma produção escrita está direta e intimamente relacionada com o pensar e o sentir de um aprendiz, professores estão estabelecendo pontes entre a realidade desses aprendizes e seu próprio processo de aprendizagem. Em nossa pesquisa tivemos a oportunidade de constatar que ao abordar a escrita como um processo a professora favoreceu, primordialmente, o uso da escrita como um meio de expressão contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa e relevante para seus aprendizes. Através da abordagem da escrita como processo professores permitem que seus aprendizes tomem consciência do seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que opinam, refletem, argumentam, discutem e se expressam de forma mais criativa e espontânea através de suas produções escritas. Assim, ao considerar uma produção escrita um processo mais do que simplesmente um produto, cria-se um ambiente mais favorável para que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira adquira um caráter muito mais prazeroso, motivador e conseqüentemente mais significativo para os aprendizes.

Por fim, através da realização dessa pesquisa, observamos que a forma como a produção escrita é abordada dentro do contexto escolar é fundamental para determinar quão significativa será a aprendizagem de uma língua estrangeira para um aprendiz. Sendo assim a valorização das experiências que os aprendizes mantêm com a escrita em seu dia a dia é primordial para o desenvolvimento e relevância dessa prática no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BURMEIRSTER, Anelise Teixeira. **Why don't your students like writing?** In Educação Para Crescer - Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino Inglês -1º e 2º graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul - 1991-1995. Secretaria da Educação. (1993)

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo**. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais - reflexão e ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

GARCEZ, Lucélia Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2ª Ed. São Paulo, 2004.

HYLAND, Ken. **Second Language Writing**. London: Cambridge University Press, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRASHEN, Stephen. **We learn to write by reading, but writing can make you smarter**. In: Iha do Desterro, 44 jan./jun 2003.p.67-82. UFSC - Florianópolis.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais - reflexão e ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, João Bosco. **Correspondência: técnicas de comunicação criativa**. 19ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DO MEC. **A história da escrita.** Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impreso/imp_basico/objetivos.html> Acessado em: 27 outubro 2012.

NUNAN, David. **Language teaching methodology: a textbook for teachers.** London: Prentice Hall International, 1991.

RICHARDS, Jack C. **The Language Teaching Matrix.** New York: Cambridge University Press, 1990.

SAUTCHUCK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto—o sujeito—o autor.** Belo Horizonte: Autêntica/ CALE/FAE/UFMG, 2008.