



**NOTICING E CONSCIOUSNESS-RAISING NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA**

por

VAIMA REGINA ALVES MOTTA

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa
de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de**

Doutor em Letras

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, RS. Brasil

2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Tese de Doutorado

***Noticing e Consciousness-Raising na
aquisição da escrita em língua materna***

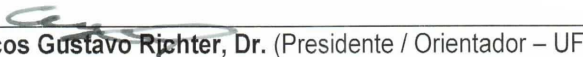
elaborada por

VAIMA REGINA ALVES MOTTA


como requisito parcial para a obtenção do título de

Doutor em Letras

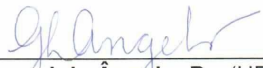
COMISSÃO EXAMINADORA:


Marcos Gustavo Richter, Dr. (Presidente / Orientador – UFSM)


Wilson José Leffa, Dr. (UCPel)


Márcia Cristina Corrêa, Dr. (UFSM)


Eliana Rosa Sturza, Dr. (UFSM)


Graziela Lucci de Ângelo, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 17 de março de 2009.

RESUMO

NOTICING E CONSCIOUSNESS-RAISING NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA

Autor: Vaima Regina Alves Motta

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

A competência em produção textual e a consciência sobre esse processo deve ser reflexo do trabalho realizado nos cursos de formação de professores, com o intuito de prepará-los não, apenas, para serem produtores de texto, mas principalmente para tornarem-se bons mediadores dessa atividade. A partir dessa constatação, determinou-se o problema principal desta tese: “como o calouro de Letras desenvolve a visão metacognitiva da aquisição em relação ao processo de produção textual?”. Para investir nessa questão, organizou-se um projeto envolvendo acadêmicos do Curso de Letras de uma Universidade Particular do Rio Grande do Sul, ao longo do ano de 2007, nas disciplinas de Português I e II, nos moldes do Modelo Holístico de Richter (2005). Esse Modelo considera a “inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional”. Tendo o *Process Writing* de White & Arndt (1991) como filosofia de trabalho, optou-se pelo Portfólio Cronológico individual como instrumento de destaque, recurso que possibilita um acompanhamento longitudinal dos avanços na produção escrita. Os trabalhos foram organizados em quatro módulos sequenciais, facilitando uma avaliação continuada sobre a ação empreendida, o que permitiu que o caráter cíclico da pesquisa-ação fosse observado e realimentado (Burns, 1999). Em cada módulo era produzido um gênero textual diferente, o qual era reescrito quatro vezes. Cada versão recebia sugestões da professora, sempre, de natureza diferente. A primeira envolvia questões sobre o gênero e características sócio Pragmáticas; a segunda estava relacionada aos aspectos semânticos locais e de coerência; a terceira tratava de aspectos referentes à superfície linguística, abarcando aspectos sintáticos e morfológicos e a quarta constituía a edição final. Dessa forma, investigou-se a ocorrência do *noticing* e do *consciousness-raising* em produção textual a partir do monitoramento e automonitoramento dos acadêmicos envolvidos. Para compor uma proposta de trabalho que promovesse um autogerenciamento do processo, buscou-se constituir um trabalho considerando a Teoria da Atividade de Leontiev (1981) e Engeström (1999). A pesquisa levou à conclusão que os papéis sociais de professor-tutor e de aluno-tutorado são determinantes para a transformação do *input* em *intake* no processo metacognitivo. Aproximando aquisição da escrita e Modelo Holístico, percebeu-se que todo o conteúdo formativo usado, na prática, pelos acadêmicos não realimentava a aquisição em termos metacognitivos sem que fosse “oficializado” pela voz da professora. Assim, no processo empreendido ao longo de todo o projeto, identificou-se um fenômeno que denominei “efeito espelho”, isto é, toda a reflexão dos acadêmicos sobre aquisição era sedimentada como ‘conhecimento sobre’ a partir da validação dessas

constatações por parte da professora responsável pela condução das atividades. Estabeleceu-se, assim, um trabalho intersubjetivo (Vygotsky, 1985), mas no final do ano, percebeu-se, apenas, um princípio de internalização dos conceitos explorados. Porém a consciência dos alunos sobre enquadramento, mediação e processo foi significativa. Essa consciência sobre as positivities de uma metodologia adequada para o ensino-aprendizagem da produção textual facilita a renovação do trabalho escolar com linguagem. Já que o projeto desenvolvido explorou práticas de ensino com futuros professores, como forma de atingir a prática pedagógica na Educação Básica, pela renovação de conceitos sobre a escrita-processo, considera-se a proposta válida como contribuição para a Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Produção textual – aquisição da escrita – *noticing* - portfólio - *consciousness-raising*

ABSTRACT

NOTICING AND CONSCIOUSNESS-RAISING IN THE ACQUISITION OF WRITING IN MOTHER TONGUE

Author: Vaima Regina Alves Motta

Advisor: Professor Doctor Marcos Gustavo Richter

The competence in textual production and the consciousness about this process must reflect the work done in teacher training courses, in order to prepare them not only to be producers of text, but mostly to become good mediators of this activity. From this finding, it was determined the main problem of this thesis: “how did the Letras freshman develop the metacognitive vision of the acquisition in relation to the process of textual production?”. To invest in this issue, it was organized a project involving students of the Letras Course from a Private University of Rio Grande do Sul, during the year 2007, in the disciplines of Portuguese I and II, in the way of the Holistic Model of Richter (2005). This Model considers the “inseparability among conduct, concept and value in the professional practice”. Having the Process Writing by White & Arndt (1991) as work philosophy, we chose the individual Chronological Portfólio as an instrument of highlight, resource that allows a longitudinal monitoring of the developments in the writing production. The work was organized in four sequential modules, facilitating a continuous assessment on the action taken, which allowed that the cyclical nature of the action research was observed and fed (Burns, 1999). In each module it was produced a different textual gender, which was rewritten four times. Each version received suggestions from the teacher, always, of a different nature. The first one involved questions about gender and sociopragmatic features; the second one was related to local and semantic aspects of coherence; the third one dealt with issues relating to the linguistic surface covering syntactic and morphological aspects and the fourth one was the final edition. Thus, it was investigated the influence of the noticing and the consciousness-raising in textual production from monitoring and self-monitoring of the students involved. To compose a proposal of work which promoted a self-management of the process, it was sought to constitute a work considering the Theory of Activity by Leontiev (1981) and Engeström (1999). The research led to the conclusion that the social roles of teacher-tutor and student-taught are determinant for the transformation of the input to intake in the metacognitive process. Approaching acquisition of writing and Holistic Model, it was realized that all the formative content used in practice by the students didn't feed back the acquisition in metacognitive terms, without the “official” voice of the teacher. Thus, in the process undertaken throughout the project, it was identified a phenomenon which I called “mirror effect”, that is, all the reflection of the students about acquisition was sedimented as “knowledge

about” from the validation of these findings by the teacher responsible for the conduct of the activities. It was established therefore an intersubjective work (Vygotsky, 1985), but at the end of the year, it was realized just a principle of internalizing of the explored concepts. But the consciousness of the students about framework, mediation and process was significant. This consciousness about the positivity of an appropriate methodology for teaching and learning of textual production facilitates the renewal of the school work with language. As the developed project explored practices of teaching with future teachers as a way of achieving the pedagogical practice in Basic Education, by the renewal of concepts about writing-process, the offer is considered valid as a contribution to Applied Linguistics.

Keywords: Textual production – writing acquisition – noticing – portfolio – consciousness-raising

DEDICATÓRIA

(in memoriam)

À mãe que a vida me presenteou.

Dedico este trabalho a alguém que teria apreciado fazer parte desta construção e, nos momentos de satisfação, se alegraria comigo. Nos momentos difíceis, ainda é o meu exemplo.

AGRADECIMENTOS

O melhor, nesta vida, é podermos confirmar que não caminhamos só. Sempre existe alguém que, direta ou indiretamente, próximo ou distante, de maneira intencional ou não, divide conosco centelhas da nossa existência.

Neste momento, satisfeita por ter enfrentado o desafio de aprender, agradeço especialmente:

- a Deus, porque me faz bem poder acreditar em algo maior que a existência humana e, além disso, os mistérios são, sempre, interessantes;
- ao Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter, pelo exemplo inquestionável e, principalmente, pelo apoio profissional e humano em momentos delicados;
- ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, pelo compromisso assumido com uma política de cooperação acadêmica, cujo objetivo é a formação de recursos humanos capazes de atender as necessidades dos cursos superiores da região de abrangência da UFSM, conforme registrado no histórico desse programa;
- ao meu amigo Antonio Escandiel, coordenador do Curso de Letras na Instituição onde esta pesquisa foi aplicada, pela colaboração e pela amizade que vem demonstrando ao longo de trinta anos;

- ao meu filho Diego, por seu olhar, pelo apoio, carinho e, principalmente, por me provar que a vida faz sentido e torna-se maravilhosa quando compartilhada com quem se ama;
- à minha amiga Flávia, por mostrar, a partir de pequenos detalhes, que a amizade pode ser algo muito especial;
- à Cleci Venturini, amiga inesquecível, por ter provocado o início de todo esse desafio;
- aos acadêmicos, sujeitos desta pesquisa, pela coragem que tiveram ao permitirem ser analisados, posição essa nem sempre muito confortável;
- à Janete, minha colega querida, pela colaboração ao aceitar a troca de turma para que eu pudesse efetivar a segunda parte desta pesquisa;
- ao Jandir, pelos conselhos e pelo tratamento carinhoso que me dedicou; fundamental para aqueles que lutam para fazer parte de algo especial como um curso de Doutorado;
- à Irene, pela paciência e atenção, imprescindíveis para alunos que vivem um período de ansiedade e inseguranças;
- a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste projeto.

Enfim, poder agradecer significa que alguma coisa já se tornou real.

“ No momento em que percebi minha própria imagem refletida no espelho, fui capaz de enxergar a mim mesmo ... de um forma como nunca acontecera. Foi um encontro revelador e simples. Eu não era mais um estranho...”

Néride

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 : Relação entre Indicações/Alterações – AC 1	107
Figura 2: Relação entre indicações/Alterações – AC 2	110
Figura 3 : Intervenções Espontâneas - AC 1	115
Figura 4 : Estratégias Metacognitivas – AC 1.....	121
Figura 5: Estratégias Cognitivas - AC 1	123
Figura 6: Estratégias Sócio-afetivas - AC 1	124
Figura 7: Estratégias Metacognitivas – AC 2	130
Figura 8 : Estratégias Cognitivas – AC 2	131
Figura 9 : Estratégias Sócio-afetivas - AC 2	132
Figura 10: Discussões Preliminares – AC 1/ AC 2	136
Figura 11: Técnicas de Apoio – AC 1/ AC 2	137
Figura 12: Diferentes Versões – AC 1 AC 2	140
Figura 13: Conferências – AC 1/ AC 2	141
Figura 14 : Mecanismos de Autoavaliação – AC 1/ AC 2	142
Figura 15: Resultado total da turma – Tabela 1: Níveis da interlíngua	143
Figura 16: Resultado total da turma – Tabela 2 : Intervenções espontâneas	146
Figura 17: Resultado total da turma – Tabela 3: Estratégias metacognitivas	148
Figura 18: Resultado total da turma – Tabela 3 : Estratégias cognitivas ...	148
Figura 19 : Resultado total da turma – Tabela 3 : Estratégias sócio-afetivas	149
Figura 20: Resultado total da turma – Técnicas de apoio	150
Figura 21 : Resultado total da turma – Discussões preliminares	151
Figura 22: Resultado total da turma – Diferentes versões	151
Figura 23: Resultado total da turma – Conferências (Minientrevistas)	152
Figura 24 : Resultado total da turma - Mecanismos de autoavaliação	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Modelo de escrita	42
Quadro 2 – Modelo cognitivo do processo de produção	46
Quadro 3 – <i>Input / Output</i>	52
Quadro 4 – Quatro estágios da ZDP	58
Quadro 5 – Teoria da Atividade	62
Quadro 6 – Organograma da pesquisa	64
Quadro 7 – Estratégias de aprendizagem	70
Quadro 8 – Paralelo entre AC 1 e AC 2	104
Quadro 9 – Fases do <i>process writing</i>	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Intervenção direcionada - AC 1 e AC 2	106
Tabela 2 – Intervenção espontânea - AC 1 e AC 2.....	114
Tabela 3 – Estratégias de aprendizagem / Níveis da interlíngua - AC 1.....	120
Tabela 3 – Estratégias de aprendizagem / Níveis da interlíngua - AC 2.....	129
Tabela 4 – Estratégias de aprendizagem / Fases do <i>process writing</i> - AC 1 e AC 2	134

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Questionário Diagnóstico.....	178
ANEXO B – Questionário Pós-Atividade (QPA)	181
ANEXO C – Questionário Pós-Módulo (QPM).....	183
ANEXO D – Questionário Final	184
ANEXO E – Depoimento (Roteiro).....	188
ANEXO F – Técnica 1 – <i>Brainstorming</i>	189
ANEXO G – Técnica 2 – Lupa	190
ANEXO H – Técnica 3 – Cara a Cara	191
ANEXO I – Técnica 4 – Acrescentando Informações	192
ANEXO J – Técnica 5 - Reflexão para a ação	194
ANEXO K – Atividade Simulada (Modelo).....	197
ANEXO L - Diferentes versões / Depoimentos	198
ANEXO M – Diferentes versões / Depoimentos / Atividade simulada.....	199
ANEXO N – Tabela 1 – Resultado total da turma.....	200
ANEXO O – Tabela 2 – Resultado total da turma.....	201
ANEXO P – Tabela 3 – Resultado total da turma.....	202
ANEXO Q – Tabela 4 – Resultado total da turma.....	203
ANEXO R – Autorização	205

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE ANEXOS.....	14
INTRODUÇÃO	18
1. Apresentação do problema	18
1.1. Contextualização e estado da questão.....	18
1.2. Contexto da pesquisa.....	26
1.3 Relevância da pesquisa.....	27
1.4 Questionamentos de pesquisa	28
2. Organização da Tese.....	32
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA.....	33
1. Bases teóricas da escrita	
1.1 Aquisição em Van Patten	33
1.2 A aquisição instrucional de Rod Ellis.....	35
1.3 Concepções sobre a escrita.....	40
1.4 <i>Process Writing</i>	44
1.5 Interlíngua.....	47
2. Bases teóricas para a aprendizagem da escrita	
2.1 <i>Noticing e consciousness-raising</i>	51
2.2 A internalização em Vygotsky.....	55
2.3 A Teoria da Atividade.....	59
2.4 O conhecimento e sua implicação para a aprendizagem.....	65
2.5 Aprendizagem X cognitivismo.....	67
2.6 Estratégias de aprendizagem.....	69
2.7 Modelo Holístico.....	71

	16
2.7.1 Versão 1.0	73
2.7.2 Versão 2.0	75
2.8 Papéis Sociais: encontros incontestáveis.....	77
2.9 Enquadramento	80
CAPÍTULO 2 - REVISÃO METODOLÓGICA.....	83
2.1 A proposta de trabalho	
2.1.1 A pesquisa-ação no ensino de línguas.....	82
2.1.2 Estudo de caso.....	85
2.1.3 Portfólio	88
2.1.4 O <i>process writing</i> e a <i>geração do corpus</i>	91
2.1.4.1 Seleção de gêneros.....	94
2.1.4.2 Discussões preliminares.....	95
2.1.4.3 Reescritas	96
2.1.4.4 Orelhas	97
2.1.4.5 Técnicas de apoio	98
2.1.4.6 Minientrevistas	98
2.1.4.7 Questionários	100
2.1.4.8 Depoimentos	100
2.1.4.9 Atividade simulada	101
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	102
3.1 Análise e interpretação de dados.....	102
3.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	102
3.1.2 Interpretação: 1º Bloco – dados representativos.....	103
3.1.2.1 Análise dos dados obtidos a partir da tabela 1.....	105
3.1.2.1.1 O processo do AC 1.....	107
3.1.2.1.2 O processo do AC 2.....	110
3.1.2.2 Dados obtidos a partir da tabela 2.....	113
3.1.2.2.1 O processo do AC 1.....	115
3.1.2.2.2 O processo do AC 2.....	116
3.1.2.3 Dados obtidos a partir da tabela 3.....	118

3.1.2.3.1 O processo do AC 1.....	119
3.1.2.3.2 O processo do AC 2.....	128
3.1.2.4 Dados obtidos a partir da tabela 4.....	133
3.1.2.4.1 O processo do AC 1 e do AC 2: um paralelo.....	136
3.1.3 Interpretação: 2º Bloco – perfil da turma.....	143
3.1.3.1 A tabela 1.....	143
3.1.3.2 A tabela 2.....	143
3.1.3.3 A tabela 3.....	147
3.1.3.4 A tabela 4.....	149
3.1.4 Interpretação – Atividade Simulada	153
3.1.4.1 Resultados de AC 1 e AC 2: um paralelo	154
3.1.4.2 Resultados da turma	154
CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXOS.....	177

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do Problema

1.1 Contextualização e Estado de Questão

Esta pesquisa, intitulada *Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna*, é reflexo de anos de envolvimento direto com questões da língua escrita.

Observar a prática do ensino da produção textual como professora da Escola Básica ao longo de vinte anos e, por dez anos, acompanhando acadêmicos do Curso de Letras em situação de estágio supervisionado em turmas de Ensino Fundamental e Médio provocou algumas constatações e alguns questionamentos em relação às práticas com linguagem. Nesses dois papéis, é possível acompanhar o trabalho desenvolvido por professores formados em diferentes épocas e por diferentes universidades do Brasil.

A constatação a partir dessas duas vivências, infelizmente, revela um problema sério e já manifesto em Corrêa (2001) e Richter (2005). De acordo com esse último autor, os professores, depois de formados, mesmo que frutos de um ensino acadêmico reflexivo, ao se encontrarem em sala de aula, acabam repetindo as mesmas práticas vividas em sua escolarização inicial. Dessa forma, desenvolvem práticas que registram a gramática num receituário de regras descontextualizadas, desvinculada de uma aplicação textual e incapaz de conectar conteúdo e forma de maneira a fazer sentido para o aluno. A maioria dos exercícios revelam-se comprometidos com um programa fragmentado, nada funcional e a avaliação, principalmente dos textos produzidos pelos alunos, manifesta indícios de representação da escrita como um produto a ser medido e quantificado pelo professor, exclusivamente, em termos de nota.

Guedes (2006) faz referência ao “arcaico comportamento ainda hoje observável no professor, especialmente no que se refere à sua dificuldade de se livrar do velho – mesmo quando diz renegá-lo -, à sua facilidade para assimilar o novo ao velho...” (p.18-19). O intuito de Guedes (2006), nessa obra é discutir a necessidade de um ensino voltado para literatura brasileira como

forma de vivência da língua, embora o ensino da literatura não seja o foco desta pesquisa, a citação apresentada serve, perfeitamente, para descrever o comportamento de muitos profissionais professores, empiricamente, passível de ser comprovado.

Nessa mesma obra, Guedes (2006), ainda, questiona os argumentos que justificam fortes investimentos teóricos nos cursos de Letras, como se um amplo conhecimento teórico-científico da área da linguagem fosse capaz de garantir ao professor as condições necessárias para “transformar o conteúdo em conhecimento de ensino”(p.28). Situando essas reflexões no plano de interesse desta pesquisa, é necessário um resgate de algumas idéias de Michel Foucault (1977), a fim de caracterizar tais práticas como reprodutoras de políticas educacionais automatizantes e controladoras, produto lógico de uma domesticação do sujeito-professor. Sobre essa poder que se estabelece, muitas vezes, de forma sutil e massificadora, Foucault (1977) afirma:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma um corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (p.88-89)

Considerando o acadêmico, futuro professor, é possível situá-lo, assim, nas malhas de um sistema que o levará a buscar uma adaptação e um agir cristalizado de maneira que não fuja a práticas há muito estabelecidas no dia-a-dia da sala de aula, o que explica por que ele retorna a um fazer professoral, supostamente, aceito e aprovado socialmente. Ele estará agindo como todos sempre agiram, por isso sentir-se-á mais seguro, não estará quebrando princípio algum. Ele adota os discursos, como forma de não ser questionado ou condenado por uma prática pedagógica diferente. Não aguenta sentir-se um estranho. Está só, não tem como sustentar suas convicções, então, o discurso do outro passa a ser seu.

Foucault foi um estudioso da história das instituições disciplinares, entre elas a escolar, a qual promove a sujeição do indivíduo através das variadas

formas de poder e controle dos corpos. Nesse sentido, Foucault ao organizar a História da sexualidade: “A vontade de saber”, vol. I (1977); “O uso dos prazeres”, vol. 2 (2001) e “O cuidado de si”, vol. 3 (2002), analisa como a sexualidade (conduta humana) acontece e é encarada através dos tempos, passando pelos costumes greco-romanos até o princípio das orientações cristãs.

Neste conjunto de obras, Foucault tenciona investigar como se deu a constituição do sujeito e como esse é condicionado a adotar como seu, valores socialmente construídos e determinados de maneira sub-reptícia, através de preceitos religiosos, determinações médicas ou ensinamentos escolares. Controlar a conduta sexual, desenhá-la individualmente, conforme aspirações sociais era a maneira mais eficaz de controlar o próprio indivíduo, o qual acabava por adotar como modelo ideal as determinações estabelecidas pelas diferentes instituições de sua época.

Mas o importante a ser considerado, nesta pesquisa, é a possibilidade de mudar um fazer para mudar um princípio, ou o próprio discurso. Vê-se, assim um ponto de encontro entre a necessidade de um (re)fazer da ação individual professoral com a Teoria da Atividade de Leontiev (1981) / Engeström (1999), que é um sistema que permite redimensionar a práxis humana, considerando-a dentro de um contexto. O indivíduo, inserido em um meio, devidamente organizado para dada finalidade, seria impregnado por novas formas de agir, a partir de seu envolvimento em certas atividades sociais.

No caso do acadêmico, futuro professor, ele precisa tornar-se parte de uma rede diferenciada no que diz respeito às maneiras de elaborar os domínios da construção textual a fim de redesenhar suas próprias ações produtoras e como consequência resultar em práticas pedagógicas, igualmente, reformuladas. Seria uma espécie de “domesticação” do acadêmico, numa perspectiva foucaultiana. A tentativa envolveria uma nova forma de instrumentalizar o corpo, para ativar novas ações referentes à condução do processo de ensinar-aprender produção textual em sala de aula.

Russell (2002) atribui à Teoria da Atividade um caráter filosófico e heurístico, características que permitem investigar as diversas ações humanas, isto é, o desenvolvimento do indivíduo a partir do relacionamento

com outros indivíduos. Essas ações, por sua vez, são mediadas por instrumentos e levam em consideração fatores históricos e culturais da atividade empreendida, situando o indivíduo num sistema social organizado para determinado fim. Segundo a Teoria da Atividade, cada indivíduo age conforme o papel que precisa desempenhar para que o objetivo comum seja alcançado. Não desempenha ações individuais de caráter, exclusivamente, individual; mas, sim, ações individuais ou não, impregnadas de uma essência social, o que (re)configuraria a intenção e a natureza desse agir de forma a instituí-lo como parte fundamental de algo maior.

Assim, seria permitido supor que a Teoria da Atividade promove o fortalecimento entre os pares acadêmicos, através da construção de uma nova sistemática de trabalho com o intuito de buscar a apropriação dos conceitos capazes de redimensionar o agir individual e social. Seriam, talvez, novas formas de poder, engendradas a partir do encontro com aqueles com os quais se identificam (seus pares acadêmicos), tencionando gerenciar renovadas verdades discursivas, sem a ilusão de um poder individual e autônomo, mas reflexo de uma outra forma de ação social, validada e oficializada pela própria atividade social vivida.

É coerente supor a Teoria da Atividade como um sistema capaz de interferir positivamente na formação docente. A natureza social característica dessa teoria promove observação, análise e transformação a partir de uma vivência ativa e reflexiva e não, simplesmente, uma reflexão sobre dada realidade que se distancia de seu observador ao longo do tempo ou do espaço.

Aproximando Teoria da Atividade e formação de professores, pesquisadoras como Liberali, Lessa e Magalhães, doutoras vinculadas à PUC de São Paulo, conduzem pesquisas nessas duas áreas, direta ou indiretamente, através de seus orientandos. Essas pesquisas revelam que estudar as diferentes particularidades e manifestações do relacionamento entre indivíduos, a partir dessa Teoria, favorece melhor compreensão dessa teia de relações e, como consequência, permite inovações resultantes de experiências vividas e ratificadas como favoráveis. São fontes de consulta que podem ser encontradas no LAEL, banco de teses e dissertações, disponível *on line* e envolvem diferentes campos da prática educativa.

A construção acadêmica de saberes profissionais sobre aquisição da linguagem encontra, na Teoria da Atividade, expectativas de avanço, uma vez que sua constituição social e sua rede de relações entre envolvidos, ação e conhecimento proporcionam um processo metacognitivo sobre os diferentes momentos e fenômenos cognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem de uma língua. O acadêmico terá possibilidade de pensar o processo de aquisição, não de forma distanciada, mas a partir do autogerenciamento de seu avanço na aquisição da linguagem escrita, a fim de sustentar conceitos sobre futuras práticas pedagógicas para a aprendizagem da escrita.

Considerando os Cursos de Letras e as tarefas de produção acadêmica de textos escritos, faz-se imprescindível a constituição de experiências sistematizadas e colaborativas, numa tentativa de promover as supostas e renovadas verdades referidas anteriormente. Nesse sentido, vislumbra-se dentre as possíveis práticas a serem adotadas, a organização de Portfólios, numa tentativa de promover experiência – reflexão – renovação.

Segundo Vieira, Santos e Marreco (2003):

O Portfólio é um instrumento que pode ser definido como um conjunto de trabalhos ou como uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos (textos, fotografias, desenhos, entre outros), ao longo de um determinado período de tempo, proporcionando uma visão alargada do desenvolvimento do trabalho, ou seja, o portfólio constitui a expressão de um conjunto de experiências significativas para quem o realizou. (p.2)

No compromisso de organizar um portfólio contendo produções textuais elaboradas ao longo de certo período de tempo, o acadêmico estaria envolvido em um sistema de atividades no qual precisaria assumir determinadas tarefas e fazer uso de instrumentos, para concretizar objetivos predeterminados. Tanto professor, como acadêmico trabalhariam juntos, e poderiam vivenciar uma outra forma de conduzir e avaliar a produção textual. Resultados e avaliação assumiriam um novo caráter colaborativo e longitudinal sobre um processo que se estabelece e não, meramente, um produto final a ser avaliado quantitativamente e de forma unidirecional pelo professor. O Portfólio como instrumento para validar a Teoria da Atividade como um sistema capaz de

reconstituir a ação do acadêmico e futuro professor, a partir de um novo agir, será discutido com maior propriedade ao longo do trabalho.

Nesse momento, cabe destacar a opção pela pesquisa-ação como abordagem de trabalho, uma vez que favorece a auto-reflexão, socialmente contextualizada. Isso é possível porque, segundo Kemmis (1993), essa modalidade de pesquisa auxilia os participantes a se identificarem como agentes e ao, mesmo tempo, produtos da história. Essa posição é capaz de construir melhorias sociais, considerando a característica cíclica desse tipo de pesquisa, uma vez que permite constante pensar e agir sobre a realidade constatada. Ainda conforme o referido autor, a pesquisa-ação apresenta uma dimensão crítica e ativista, pelo fato de situar-se, sempre, na e pela ação.

Seguindo esse raciocínio, é possível considerar a pesquisa-ação como um meio de renovar a constituição dos cursos de formação de professores, pois demarca uma natureza colaborativa à aprendizagem, o que permite a elaboração de novos saberes a partir dos próprios processos vivenciados, discutidos, socializados e redimensionados em grupo. Teoria da Atividade e pesquisa-ação se encontram, o que pode ser percebido a partir de um estudo de Elliott (2000) sobre a referida pesquisa.

Esse autor trata a pesquisa-ação como um estudo sobre dada situação social, cujo objetivo principal é melhorar a prática. Essa melhora, por sua vez, produz conhecimento, subordinando à produção e utilização desses aos objetivos estabelecidos ou redimensionados ao longo de todo o processo. A Teoria da Atividade, como referendada anteriormente nesta introdução, também, apresenta natureza social, objetivos estabelecidos em grupo, participação ativa e colaborativa dos envolvidos, bem como possibilidade de redirecionamento no decorrer de seu percurso.

Tornam-se, assim, dois suportes teóricos para a avaliação contínua, que é diferente de uma avaliação realizada sobre a aprendizagem já estabelecida, a qual tem como intenção determinar uma nota. A avaliação contínua, por sua vez, acontece ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem pois, como referem Black e William (1998), essa modalidade de avaliação se estabelece “na aprendizagem”, é parte intrínseca de todo o processo. Sendo, assim, uma vez que não apresenta grande compromisso com valores

quantitativos, precisa de novos procedimentos e comprometimento efetivo, tanto de professores quanto de alunos-acadêmicos.

Visto que se estabelece de forma longitudinal, essa abordagem favorece o monitoramento e automonitoramento do acadêmico sobre suas carências e seus avanços em relação a estratégias em produção textual. A pesquisa-ação emancipatória, segundo Carr e Kemmis (1988), permite um contínuo ir e vir reflexivo sobre a questão principal, a partir de espirais de planejamento, ação, observação e reflexão. Esse modelo de pesquisa atende a importância do monitoramento, o qual é um dos principais aspectos da metacognição, que de acordo com Flavel (1979), envolve a capacidade dos acadêmicos de monitorar, planejar e avaliar o próprio desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, conjugando pesquisa-ação, Teoria da atividade e avaliação continuada é possível buscar, com sustentação nesse sistema organizado, colaborativo e estabelecido no ambiente social da sala de aula, a construção de habilidades necessárias a um maior domínio de importantes estratégias para produção textual. Toda essa “teia” de relações conceituais serve para alojar o processo de formação inicial de professores de língua materna de forma a encaminhá-los via experimentações sobre como aprimorar ou construir estratégias em pensar e aprender produção escrita.

De acordo com Garcia, Riggs e Cañizales (2001), existem quatro implicações envolvidas no processo metacognitivo e que interferem na aprendizagem. A primeira delas trata da necessidade de uma atitude consciente do acadêmico em relação não só à tarefa de aprender, mas também ao que deve ser aprendido. A segunda envolve seleção, desdobramento e modificação dessas estratégias ao passo que aumenta o envolvimento na aprendizagem. A terceira implica o conhecimento sobre o real significado sobre pensar e aprender e a quarta abarca a internalização das condições efetivas desse pensar e aprender.

Para melhor compreensão da rede teórica que sustenta a constituição de todo o projeto de aquisição da linguagem escrita e as reflexões realizadas ao longo do processo, é importante destacar alguns conceitos específicos a partir dos quais foram estruturadas as ações pedagógicas. Os conceitos de *input*, *output* e *intake* têm sido bastante explorados em pesquisas envolvendo aquisição. Corder (1967) investigou o papel que o *input* desempenhava na

aquisição da linguagem. Esse autor propôs a diferença entre *input*, que seriam os dados a serem processados pelo cérebro humano e *intake*, que diz respeito aos dados já processados, isto é, o *input* compreensível. O *output*, que envolve os dados produzidos pelo sujeito, também desempenha papel relevante na aquisição, pois favorece a reflexão sobre o próprio *input*. Porém, de acordo com Valle (1998), esses elementos sozinhos não são suficientes para que ocorra a aquisição.

Para tornar possível a inter-relação entre *input*, *intake* e *output*, fator relevante ao processo, é necessário considerar a mediação vygotskyana do professor com apoio no *feedback*, que é capaz de interferir tanto no aprimoramento do conteúdo como na forma de um texto. Conforme Miceli (2006), *feedback* indireto é uma forma de interferência, na qual o professor indica um caminho, sem promover a correção direta da falha cometida pelo aluno e o *feedback* direto acontece através de uma indicação direta do erro.

A atenção do aluno para os elementos envolvidos no processo de aquisição pode ser favorecida pela interação que se estabelece entre professor-acadêmico ou entre acadêmico-acadêmico. Essa atenção é fator fundamental, mas não exclusivo para a aquisição, pois alguns pesquisadores defendem que, inconscientemente, também acontece aprendizagem.

Com apoio em instruções explícitas e implícitas, sejam elas de caráter dedutivo ou indutivo, é possível favorecer a atenção do aprendiz, a fim de facilitar a aquisição. Segundo Ellis (2005b), a instrução explícita envolve o conhecimento prático e objetivo sobre as regras que sustentam a organização formal do texto, e a instrução implícita trata do conhecimento sobre a língua de caráter intuitivo, da capacidade de usar essa língua com fluidez em situações reais de aplicação.

Nessa rede de concepções, devidamente imbricadas e acomodadas, situa-se com destaque a preocupação maior desta tese, que envolve a formação de conceitos sobre aquisição instrucional, nos moldes defendidos por Rod Ellis em várias de suas publicações.

Esse autor direcionou seus estudos para a aprendizagem da língua estrangeira; neste trabalho, porém, os princípios sugeridos serão discutidos considerando a língua materna, no caso o português. Os princípios da aquisição instrucional de Ellis (2005b) envolvem investimento em: ampliação

do domínio de expressões idiomáticas; atenção ao significado; atenção à forma; desenvolvimento de conhecimentos implícitos e explícitos; consideração ao plano de ensino do aluno; necessidade de grande quantidade de *input*; oportunidades para produção em sala de aula; momentos de interação; consideração às diferenças individuais e avaliação da proficiência dos alunos em produções livres e conduzidas. Esses princípios serão, no decorrer da tese, explicados, considerando sua aplicação ao ensino da língua materna.

1.2. Contexto da pesquisa

Guedes (2006) afirma que a crise no ensino da redação no Brasil é antiga é conhecida, mas que, apenas, há pouco tempo começou a incomodar. Inclusive o termo “redação”, segundo Geraldi (1997), na década de 80, foi substituído por “produção de textos” numa tentativa de devolver a palavra a um sujeito produtor.

Essa concepção de um sujeito que é capaz de produzir algo, no caso a palavra escrita, traz contribuições interessantes sobre consciência em relação ao que é dito e capacidade de organizar esse dizer. Garcez (1998), em sua obra “A escrita e o outro”, na qual apresenta resultados relevantes de pesquisas envolvendo a escrita, já afirmava que a produção de textos não pode mais ser tratada como um trabalho individual sob a responsabilidade, apenas, do aluno, como se fosse uma prestação de contas entre as regras e a capacidade de aplicá-las.

Conforme Camps (2006), o texto é uma atividade que precisa ser considerada, como uma “ferramenta de construção do saber, e não apenas instrumento para expressá-lo” (p.11). Nessa afirmação é possível situar a preocupação sobre como o acadêmico pode construir ferramentas para a construção do saber linguístico dos futuros alunos a partir de práticas consistentes aplicadas em si mesmos, com o resgate de generalizações cognitivas sobre o processo de aquisição?

Com o intuito de investigar possíveis respostas para essa questão, buscar-se-á amparo no conceito de aquisição defendido por Van Patten (2004), o qual afirma que aquisição significa o desenvolvimento de algumas competências fundamentais das quais dependem as habilidades no uso da

linguagem. Essas competências estão ligadas à representação mental do indivíduo sobre a aquisição de uma língua, envolvendo os componentes de natureza fonológica, sintática, semântica e sociopragmática. Em síntese, conforme esse autor, é necessário acontecer uma quebra na falsa dicotomia existente entre forma e significado, quando se trata de estudos de uma língua.

Essa preocupação remonta, diretamente, aos cursos de formação, revelando que é preciso mais do que teoria de qualidade, mesmo que reflexiva. Um primeiro passo vem sendo dado nos estudos sobre a escrita, pois ao ser considerada, não mais como um produto acabado e, sim, como um processo, muitas são as implicações para a concepção de ensino-aprendizagem.

Se por um lado, existe um quadro, ainda, problemático, em relação às práticas com produção textual na Escola Básica; por outro, vem aumentando o número de publicações que tratam a escrita como um processo. Entre elas estão Calkins (1989), Garcez (1998), Pavani, Boff & Köch (2001), Abaurre, Fiad e Myrink-Sabinson (2002), Camps (2006) e Dionísio & Bezerra (2007).

1.3. Relevância da pesquisa

As produções mencionadas, entre outras de mesma natureza, sem dúvida contribuem para fortalecer a importância de um ensino reflexivo e comprometido com o *process writing* (escrita-processo). Apesar disso, nesse quadro há uma lacuna: não foram localizadas pesquisas que venham somar à linha teórica implícita nas obras referidas, reflexões sobre a possibilidade de a construção de novos conceitos sobre o ensino-aprendizagem em produção textual, por parte do acadêmico e futuro professor, ser reflexo de uma nova vivência, de uma auto-experiência. Conforme o Modelo Holístico de Richter (2005, 2008), o processo teria configuração inversa: não se estaria em busca de mudar conceitos (a partir de reflexões) para a mudança da prática pedagógica, mas se estaria mudando a prática para se obter uma renovação conceitual sobre o ensino-aprendizagem da produção escrita.

Guedes (2006) defende a idéia que “a tarefa é ensinar-nos a ensinar nossos alunos...” (p.51). Porém a preocupação com a capacitação dos professores, ainda, não preenche a lacuna que parece existir em pesquisas e publicações na área do ensino-aprendizagem da produção textual: a mudança

na maneira de aprender textos escritos, na academia, poderia ser capaz de mudar as representações que os futuros professores carregam sobre os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, esta tese torna-se relevante pela necessidade de projetos que contemplem pesquisas interessadas em redimensionar o caminho trilhado nos cursos de graduação no que diz respeito ao processo empreendido pelos acadêmicos na construção de suas próprias habilidades em produção, bem como na consciência sobre todo o processo envolvido nesse tipo de atividade.

1.4. Questionamentos da pesquisa

Na busca dessa renovação de representações sobre a escrita, estruturei um projeto envolvendo calouros do Curso de Letras de uma universidade particular do Rio Grande do Sul, na qual atuo como docente há duas décadas. O projeto teve a duração de um ano letivo e será detalhado no capítulo 3.

Embora existam trabalhos como que, de forma precursora, façam referência à mudança da prática como responsável pela mudança de afetos e de crenças (Richter, 2004) ou a Tese de Doutorado de Côrrea (2001), não foram localizadas produções acadêmicas cuja aplicação prática e arcabouço teórico estejam organizados da maneira proposta na presente pesquisa.

Optou-se pela pesquisa-ação como abordagem de trabalho, porque sua constituição cíclica permite um constante planejar, agir, observar e refletir sobre a prática educacional constituída (Burns, 1999), considerando a relação que se estabelece entre os diferentes componentes do sistema da Teoria da Atividade (Engeström). A escrita-processo (White & Arndt, 1991) foi adotada como metodologia de trabalho, como uma possibilidade de interferir na ZDP, conceito cuja origem se encontra no sóciointeracionismo de Vygotsky (1993). Segundo esse autor, ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a pessoa é capaz de realizar sem o auxílio de outro) e o desenvolvimento potencial (aquilo que a pessoa pode realizar com o auxílio de outros). Assim, é através da interação social que o indivíduo constrói conhecimento, avançando de um nível a outro mais complexo.

Toda essa rede conceitual estará amparada nos princípios do Modelo Holístico de Richter (2004, 2005). As bases desse modelo podem ser

encontradas no Modelo da Mente Comum de D'Andrade (1987), a qual permite analisar as representações elaboradas a partir de uma teia de crenças, desejos, valores, intenções, planos e condutas, reveladora do funcionamento da mente humana. (D'Andrade, 1987)

Essas preocupações surgiram como resultado de uma trajetória acadêmica iniciada com a dissertação de mestrado, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter e intitulada "*A pedagogia do projeto como possibilidade de renovação metodológica do ensino em língua materna*" e resultante de um projeto de leitura/produção, desenvolvido na disciplina de Redação com alunos de Ensino Médio de uma escola particular de Cruz Alta. Na ocasião, o objetivo maior era contribuir para a renovação do trabalho em língua materna em direção a um ensino comunicativo, de modo a resgatar a empatia e a iniciativa dos educandos desse nível de escolaridade. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação e busquei, especificamente, fomentar um avanço do aluno no processo de metacognição como forma de refletir sobre as atitudes por ele assumidas durante a leitura e escrita, envolvendo, principalmente, as várias relações de acarretamento (causa X efeito, condição X consequência e meio X fim). Para perseguir esses objetivos, o projeto foi sustentado em nove pequenas tarefas textuais, realizadas em sala de aula, nas modalidades dupla e individual, seguidas de questionário objetivo sobre as estratégias de leitura-produção utilizadas pelo estudante durante as atividades.

Os resultados alcançados foram maior autonomia do aluno sobre as próprias atitudes diante do texto e sobre as relações de acarretamento, num ir e vir constante entre macro e microestrutura textual. Porém pude perceber que a autonomia em produção textual revelada por certos estudantes, não era acompanhada da preocupação em usar o *know-how* sobre o próprio desenvolvimento para melhorar o seu papel como futuro professor de línguas. E é esse impasse que trago para a presente pesquisa como fundo para minhas indagações.

Entendo que essa investigação prévia serviu como gatilho para que as reflexões sobre ensino-aprendizagem de produção escrita fossem direcionadas, mais especificamente, para a necessidade de um melhor entendimento das competências envolvidas no processo de aquisição, bem como dos elementos envolvidos, direta ou indiretamente em todo o processo.

Essa compreensão é imprescindível na medida em que traz reflexos diretos nos cursos de formação de professores e, por consequência, nas práticas pedagógicas na Escola Básica.

Pretende-se, assim, contribuir com a área de Estudos Linguísticos, mais especificamente para a Linguística Aplicada, considerando que o projeto desenvolvido explora práticas de ensino com futuros professores, como forma de atingir a prática pedagógica, pela renovação de conceitos sobre o *process writing*.

Segundo Bohn (1988), a Linguística Aplicada é uma disciplina autônoma da Linguística e não pretende, apenas, usar certos princípios linguísticos para a solução de determinados problemas. Mas, a partir de um determinado fato, problema palpável e da consciência de certas deficiências de ensino, estuda-se como os princípios linguísticos podem auxiliar na resolução das questões problemáticas.

Costa (2001), por sua vez, considera que “estudos em ciência aplicada, muitas vezes, podem fornecer o estímulo e as informações necessárias para novas percepções e pesquisas teóricas.” (p.2) Busca-se, então, com prioridade a construção de conceitos envolvendo aquisição instrucional e possibilidade de renovação de tendências pedagógicas com produção de textos a partir de experiências autovivenciadas, ainda, nos cursos de formação acadêmica.

A operacionalização dos objetivos do projeto será norteadada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Dentro do Modelo Holístico, qual a influência da relação entre os papéis e enquadramento na aquisição dos conceitos de *noticing* e *consciousness-raising*?
2. Através do *process writing*, é possível promover o desenvolvimento de competências envolvendo a conexão conteúdo-forma, a fim de fortalecer as habilidades de produção da linguagem escrita?
3. Como e em que medida a Teoria da Atividade favorece a construção da concepção de aquisição da escrita como trabalho especializado e não, apenas, como fenômeno psicolinguístico?

4. Um trabalho autoexperienciado do Acadêmico-Calouro com o *process writing* é capaz de provocar nele alguma mudança conceitual a respeito da relação entre aquisição instrucional da escrita e as ações a serem adotadas, futuramente, para promover o ensino-aprendizagem da produção textual?

A partir dessas questões de pesquisa, são determinados os objetivos desta tese:

Objetivo Geral

Investigar a influência da relação entre os papéis do docente e do aprendiz, na construção de conceitos de aquisição, para fins profissionalizantes nos fenômenos de *consciousness-raising* e *noticing*.

Objetivos específicos

1. Verificar se o *process writing* favorece o enquadramento necessário para o desenvolvimento de competências envolvendo a conexão conteúdo-forma, a fim de fortalecer as habilidades de produção da linguagem escrita;

2. Examinar a Teoria da Atividade como arcabouço favorável à construção da concepção de aquisição da escrita como trabalho especializado;

3. Averiguar se um trabalho autoexperienciado do Acadêmico-Calouro com o *process-writing* é capaz de provocar nele alguma mudança conceitual a respeito da relação entre aquisição instrucional da escrita e as ações a serem adotadas, futuramente, para promover o ensino-aprendizagem da produção textual.

A fim de investir nos objetivos, serão adotados alguns instrumentos de pesquisa. Um portfólio cronológico (s/d) servirá para catalogar as produções escritas dos sujeitos da pesquisa, facilitando o acompanhamento longitudinal e reflexivo do professor e, principalmente, do próprio acadêmico sobre os

avanços ou não no processo de escrita. Além desse instrumento principal, serão usadas, também, entrevistas rápidas entre professor e aluno, como forma de investigar crenças, planos e fornecer orientações sobre questões ligadas à forma ou ao conteúdo. Todo o processo de produção será acompanhado, ainda, de questionários e depoimentos descritivos, cujo objetivo é provocar uma reflexão do acadêmico sobre o próprio processo de escrita.

2. Organização da Tese

Esta tese está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo se ocupa da revisão da literatura e está composto de duas subdivisões principais: a primeira expõe a base teórica sobre a escrita e a segunda aborda as bases teóricas adotadas para a aprendizagem da escrita.

Na primeira subdivisão, será apresentado o conceito de aquisição adotado nesta pesquisa, a partir das contribuições de Van Patten e Rod Ellis, teorias que embasam a escrita como processo e não como produto e reflexões sobre interlíngua. A segunda subdivisão situa *noticing* e *consciousness-raising* e apresenta idéias Vygotskyana sobre aprendizagem, sua relação com a teoria da atividade e traz concepções sobre conhecimento e estratégias de aprendizagem. Trata, ainda, sobre o Modelo Holístico de aprendizagem, bem como sobre a influência dos papéis sociais e da importância de um enquadramento consistente para o processo de aprendizagem.

O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos, explicando a opção pela pesquisa-ação atrelada ao estudo de caso, além de detalhar a implementação do *process-writing* no contexto da pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração do *corpus* de análise.

O terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados a partir da interpretação de dados registrados em tabelas organizadas com auxílio do aporte teórico revisado.

Por último, apresenta-se conclusão, limitações, perspectivas de continuidade da pesquisa e os anexos.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1 Bases teóricas da escrita

Este capítulo tem o propósito de localizar a visão de aquisição que embasou todo o projeto, para facilitar a compreensão do leitor sobre a organização prática da pesquisa a ser detalhada no capítulo 3.

Optou-se por iniciar pela concepção de escrita e o conceito de aquisição de Van Patten. Posteriormente, serão ressaltadas algumas contribuições de Rod Ellis sobre Aquisição Instrucional, bem como peculiaridades do *Process Writing* de White e Arndt (1991) e da interlíngua.

1.1 Aquisição em Van Patten

Aquisição, segundo Van Patten (2004b), significa o desenvolvimento de algumas competências fundamentais das quais dependem as habilidades no uso da linguagem. Essas competências estão ligadas à representação mental do indivíduo sobre a aquisição de uma língua e consistem de diferentes componentes, os quais interagem em vários níveis de compreensão e produção da linguagem. Esses componentes são de natureza fonológica, sintática, semântica e sociopragmática, isto é, envolvem tanto o conteúdo quanto a forma de uma produção.

Nesse sentido, construir competências implica uma interferência direta nas representações que a pessoa tem sobre como se deve empregar os variados componentes e na ênfase a ser dada a cada um deles nos diferentes momentos de escrita e reescrita, considerando a atividade de produção um processo a ser desenvolvido em mais de uma etapa. O equilíbrio consciente no investimento sobre cada componente revela capacidade de automonitoração e mais clareza na avaliação dos resultados da escrita que vai se delineando.

Como forma de tentar explicar como acontece o processamento do *input* na aquisição, na fase adulta, Van Patten (1993, 1996, 2002, 2004a, 2004b) e Van Patten e Cadierno (1993) desenvolveram o *Input Processing*. Uma das constatações implicadas relaciona-se com o Princípio da Primazia do Significado, a qual revela que a redução de oportunidades incidentais da aprendizagem sobre a língua é motivada pela dificuldade apresentada pelos aprendizes iniciantes de uma língua alvo em direcionar a atenção para a forma e para o conteúdo ao mesmo tempo.

Esse princípio envolve outros subprincípios que foram ampliados por Van Patten (2004b) a partir dos quatro anunciados por ele mesmo em 1996. Resumidamente, segue a nova proposta desse pesquisador: 1º - Princípio da Primazia de Conteúdo: o processamento de palavras que apresentam conteúdo significativo dá-se em primeiro lugar; 2º - Princípio da Preferência Lexical: para qualificar significado, os aprendizes dão primazia ao léxico, em detrimento dos itens sintáticos; 3º - Princípio da Preferência pela Não-redundância: as formas gramaticais não-redundantes têm preferência sobre as redundantes; 4º Princípio do Significado antes do Não-significado: as formas que são mais significativas são processadas antes daquelas menos significativas; 5º - Princípio da Disponibilidade dos Recursos: o processamento do conteúdo comunicacional acontece com pouca ou nenhuma atenção; 6º- Princípio da Localização na Frase: os elementos que aparecem no início da sentença são processados antes daqueles que estão no meio ou no fim.

Tentando promover avanços nas estratégias empregadas, naturalmente, pelos aprendizes, Van Patten (2004a e b) organiza uma proposta de Instrução para Processamento (*Processing Instruction*), numa tentativa de tornar mais produtiva a percepção da relação conteúdo-forma.

Essa instrução para processamento apresenta três componentes básicos: explicação (*explanation*), estratégias de processamento (*information about processing strategies*) e *input* estruturado (*structured input*). Na explicação, o professor orienta o aprendiz sobre como estabelecer associações entre conteúdo e forma, orientando-o por meio de informações explícitas a respeito de formas gramaticais, regras ou características estruturais da língua. No componente estratégias de processamento, os estudantes são alertados sobre a necessidade de certo “estranhamento”, isto é, muitas vezes, o

conhecimento sobre L1 pode interferir negativamente na aprendizagem da L2. Por isso, eles recebem dicas sobre como processar determinados *inputs*, a fim de perceber detalhes importantes.

No *input* estruturado, o professor fornece *input* que provoca os alunos a processar conteúdo/forma conexions, evitando a tendência natural de privilegiar conteúdo à forma. Os *inputs* fornecidos são manipulados com o intuito de atender esse objetivo e pode envolver atividades de duas naturezas: atividades orientadas referencialmente e atividades orientadas afetivamente. No primeiro tipo de atividades, o professor conduz o conteúdo, pontuando, a partir de exemplos, conteúdos que ele quer reforçar com os alunos. Envolve respostas certas ou erradas e são empregadas, preferencialmente, no início de uma sequência de exercícios para verificar se existe percepção da relação conteúdo/forma. O segundo tipo de atividades trabalham com respostas que envolvam opiniões, crenças, sentimentos e, não, com “certo” ou “errado”.

Na sequência, será apresentado o modelo de Aquisição Instrucional de Ellis (2005), o qual de certa maneira abarca a teoria de Van Patten e vai além.

1.2 A aquisição instrucional de Van Patten

Ellis (2005) reconhece que a medida exata da contribuição da instrução ao processo de aquisição da linguagem é um ponto que não pode, ainda, ser determinado com precisão, pois se encontra em um estágio inicial de pesquisas. Porém acredita que algumas generalizações (Ellis, 2005) são válidas e podem servir de base para o ensino da linguagem, encontrando apoio de outros pesquisadores em relação a essa crença. Na busca de estruturar uma base para reflexões sobre a relação instrução e ensino de línguas, organizou dez princípios, que aconselha serem aplicados com cautela.

De certa maneira, esse linguista providencia um referencial que pode servir como um ponto de partida para o trabalho em sala de aula, desde que adaptado conforme as necessidades da clientela e os objetivos do professor. Há que se considerar, também, que os princípios foram elencados com a intenção de contemplar o ensino de língua estrangeira, por isso se o foco de ação é a língua materna, cada um deles precisa ser acomodado a fim de atender as peculiaridades da relação que se estabelece entre o falante e sua

língua-mãe. Na sequência, será apresentada (em tradução proposta por mim) uma síntese dos princípios idealizados por Ellis (2005), juntamente com algumas considerações em relação à aplicação desses no ensino da língua materna.

O primeiro princípio traz a necessidade da “instrução assegurar que os alunos desenvolvam um rico repertório de expressões idiomáticas e competência baseada em regras”. O domínio de certas expressões é visto, inclusive como base para a construção futura de regras, as quais servirão como referência para reflexão sobre as escolhas realizadas. Ellis (2002) considera que o domínio dessas expressões pode adiar um trabalho mais centrado em regras para estágios mais avançados, isto é, que a análise de regras ficaria relegada para falantes que já passaram de um estágio inicial da aprendizagem de uma língua.

Essas reflexões de Ellis (2002, 2005) reforçam suas convicções sobre a necessidade de o ensino com linguagem cuidar não só do conteúdo, mas também das expressões formais, como possibilidade de facilitar o avanço no domínio do uso da linguagem. Reportando o princípio para o ensino de língua materna, é perfeitamente válido o domínio sobre o emprego de expressões usuais, o que permite uma adequação dessas expressões de acordo com o gênero textual a ser produzido, considerando momento, época e possíveis interlocutores.

O segundo princípio trata sobre a necessidade da “instrução garantir que os aprendizes concentrem-se, predominantemente, sobre o significado”. O autor chama a atenção para o sentido semântico e o sentido pragmático, ambos embutidos no termo significado. Esclarece que o sentido semântico abarca o significado ou significados de itens ou estruturas gramaticais específicas. O sentido pragmático envolve os significados, resultantes dos atos de comunicação, característica que sobrepõe a importância deste sobre o semântico. Ellis (2005) destaca que a abordagem de instrução para cada um dos sentidos é diferente, pois, no semântico, a língua é tratada como um objeto e, no pragmático, como “ferramenta de comunicação” (p.4)

No trabalho com língua materna, este princípio é, plenamente, aplicável. Embora o português seja a língua do aluno, quando vista como objeto de estudo escolarizado, será tratada como algo que contém peculiaridades a

serem observadas, analisadas e cujo manuseio deve ser passível de aperfeiçoamento. Como ferramenta, a experiência escolar não pode ser desvinculada da aplicação real, a língua não pode se tornar um ente abstrato e distante, perdido em nomenclaturas com pouco sentido. O aluno precisa exercitá-la reflexivamente, aplicar seus recursos linguísticos em situações de interação oral e escrita de forma que a sinta como um instrumento eficiente para a comunicação. Ficaria, então a cargo da escola, o compromisso de criar situações em que o aluno empregue a língua de maneira significativa e possa analisar esse emprego e todas as implicações envolvidas no domínio dos recursos comunicativos.

O terceiro princípio pretende assegurar “que os alunos foquem atenção à forma”. Para reforçar esse princípio, Ellis (2005) se reporta a Schmidt (1994), autor que defende que não existe aprendizagem sem uma atenção consciente do aluno às formas da língua. O último autor destaca que atentar para a forma não está diretamente ligada à consciência de regras gramaticais; mas, sim, de itens linguísticos que surgem no *input* a que os alunos são expostos. Essa atenção poderia ser provocada de várias maneiras (Ellis, 2005), como por exemplo: o uso de lições gramaticais organizadas para o ensino de características gramaticais específicas a partir do processamento do *input* ou *output*. Indutivamente, os alunos poderiam dar-se conta de certos padrões e dedutivamente poderiam chegar à elaboração da regra gramatical. Outra possibilidade seriam tarefas que exijam o reconhecimento dos processos gramaticais pelo *input* ou na produção de estruturas dessa natureza. Uma terceira sugestão envolve metodologias que direcionam a atenção do aprendiz para a forma.

Dominar regras gramaticais ou ser capaz de reconhecer, nas próprias produções ou nas de outros, a questão gramatical que está por trás de certas falhas de sentido, organização frasal, ou de qualquer natureza sintática, pressupõem maior probabilidade de resolução dos problemas textuais no momento da produção escrita, sejam eles linguísticos, semânticos e até pragmáticos.

O quarto princípio orienta sobre o compromisso da instrução com “o desenvolvimento do conhecimento implícito da L2, sem descuidar do explícito”. Segundo Ellis (2005), o conhecimento implícito é processual, realizado

inconscientemente, só podendo ser verbalizado se passar a conhecimento explícito. O explícito é de natureza declarativa, consciente e é acessado, geralmente quando o aluno tem alguma dificuldade linguística. Envolve conhecimentos fonológicos, lexicais, gramaticais, pragmáticos e sócio-críticos.

Se a produção em língua materna for considerada uma atividade que depende de aperfeiçoamento, são necessários vários retornos a uma primeira versão produzida para que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre questões linguísticas como forma de aprimorar o conteúdo no geral. Seria uma possibilidade de promover um processo de produção, considerando forma e conteúdo e, nesse momento, a forma estaria a serviço do conteúdo.

O quinto princípio dá ênfase para o compromisso da instrução “levar em conta o plano de ensino do aluno”. Significa que os aprendizes seguem uma ordem natural, isto é, eles controlam diferentes estruturas gramaticais numa sequência relativamente fixa, por meio de estágios.

Nesse sentido, o trabalho com língua materna não pode partir de um planejamento que considere, apenas, um plano diretivo, cujas bases estejam organizadas em torno da sequência dos supostos conteúdos, mas deve considerar a realidade processual de aprendizagem do aluno. Atrelar à intenção do ensino a maneira como se aprende.

O princípio seis afirma que a “instrução com sucesso na aprendizagem de línguas precisa de uma grande quantidade de *input*”. No ensino de L2 ou L1, o aprendiz precisa ser exposto a uma grande quantidade de dados, isto é, precisa estar envolvido em situações comunicativas. Para promover o contato com *input* em quantidade e qualidade, de acordo com Ellis (2005), o professor deve usar a língua como objeto de instrução. No caso de uma L2, ele precisa usá-la constantemente em sala de aula para que o aluno fortaleça o contato com ela, através de uma boa instrução. O professor deve, ainda, criar propostas que exijam leituras extra-classe, para que os aprendizes recebam *input*, também, fora da escola, pois nem sempre eles tomam a iniciativa por conta própria.

O domínio da produção escrita em língua materna, também, é favorecido se o aluno tiver contato constante com produções de qualidade. Ele deve, igualmente, ser provocado e envolvido em atividades as quais exijam que ele trabalhe com linguagem fora do horário da aula, seja através de leitura,

pesquisas, acompanhadas de relatório ou qualquer situação que promova contato direto com o objeto de aprendizagem.

O sétimo princípio trata do “valor do *output* para o sucesso da aprendizagem”. Swain (1995) levantou como pontos positivos do *output*: a) os esforços dos alunos em produzir resultam *feedback*; b) instiga os estudantes a prestarem atenção às organizações gramaticais; c) facilita a testagem de hipóteses sobre a língua a ser aprendida; d) auxilia na automatização dos dados já adquiridos; e) cria oportunidades para o exercício de habilidades de discurso e f) contribui para a formação de opiniões em função das diferentes temáticas que podem ser abordadas em uma interação. Ellis (2005) acrescenta outra contribuição, afirma que o *output* produzido pelo aprendiz funciona como *input* para ele mesmo.

Considerando as conclusões de Swain (1995) e de Ellis (2005), é possível reconhecer nas produções escritas em língua materna as mesmas positivities atribuídas ao *output* na L2. A partir de produções constantes e amparadas de uma adequada orientação-reflexiva, o aprendiz, também, será beneficiado pelas contribuições elencadas acima, as quais favorecem o autogerenciamento, favorecendo a aquisição.

O oitavo princípio prevê a “interação como um fator importante para o desenvolvimento da proficiência em L2”. O autor trata a interação social como a “matriz” (Ellis, 2005. p.12) para que a aquisição aconteça. Essa interação permite a internalização de alguns recursos linguísticos e, principalmente, favorece a negociação de significado. A partir da mediação promovida pela interação, o aluno tem oportunidade de comparar o *input* recebido com o *output* produzido por ele. O professor precisa, então, criar situações em sala de aula, nas quais o aluno seja envolvido em situações de interação pela linguagem e sobre a linguagem.

Considerando a língua materna e um trabalho em pequenos grupos, não existe o perigo que pode acontecer com L2, de os alunos usarem entre si a L1 em detrimento da L2, o que não fortaleceria a aquisição. Em língua materna, a oportunidade de ouvir os pares, diferentes raciocínios sobre o conteúdo ou sobre a forma, contribui para uma reflexão particular sobre os próprios resultados obtidos em produção textual. Nos trabalhos envolvendo a escrita, a

leitura do colega poderá auxiliar na avaliação sobre produto final e recepção desse produto.

O nono princípio afirma que a “instrução precisa considerar as diferenças individuais dos alunos”. Ellis (2005) afirma que, apesar de existirem aspectos universais na aquisição da L2, não se pode desconsiderar características particulares de motivação e rapidez na aprendizagem. Por isso é necessário que o professor lance mão de atividades que considerem essas individualidades e daquelas que levem o aluno a perceber suas peculiaridades no que diz respeito ao próprio estilo de aprendizagem da linguagem.

Tanto em L2 como em língua materna, adotar uma abordagem de ensino flexível, com materiais que atendam não só as características do ensino de línguas como também aquelas apresentadas pelos alunos individualmente, promove maior qualidade no ensino-aprendizagem. Talvez, como vários autores afirmam, não seja possível interferir completamente na motivação, mas é preciso investir em uma metodologia que mereça credibilidade por parte do aprendiz. Solicitações coerentes com o nível de respostas que o aluno é capaz de fornecer, isto é, nem aquém, nem muito além de sua capacidade, podem surtir resultados positivos.

O princípio dez faz referência à “importância de examinar a proficiência dos aprendizes de L2, tanto em produções livres quanto em produções controladas”. Destaca-se, como nos outros casos, a validade do princípio tanto para L2 quanto para a língua-mãe, considerando que, também, deve ser compromisso do professor de Português avaliar se os aprendizes estão apresentando ganhos de qualidade em suas produções.

1.3 Concepções sobre a escrita

A intenção desta subseção é localizar a concepção de escrita adotada, aqui, na visão sociocognitiva de aprendizagem. Para isso, será preciso recuperar estudos envolvendo a concepção cognitivista sobre aquisição de escrita, como forma de estabelecer uma relação entre processos mentais e a interferência do meio, proposta pelo sociocognitívismo. Essa relação será

fundamental na discussão dos resultados, uma vez que a sala de aula nada mais é do que o encontro entre o particular e o coletivo.

Sobre esse possível encontro entre o cognitivismo e sociocognitivismo de Vygotsky, Camps (2006) considera:

É difícil, para não dizer impossível, estabelecer uma linha que separe os estudos estritamente cognitivos, em que o contexto considera unicamente o ponto de vista de sua representação pelos interlocutores, e os estudos de orientação sociocognitiva, em que o conceito de contexto se amplia progressivamente da situação concreta em que se desenvolve a comunicação com o entorno social em que se desenvolve cada ato comunicativo. (p.22)

Com essa afirmação, a autora reforça o contato do individual com o social. O professor precisa estar ciente que tanto questões internas quanto externas interferem nos resultados. Poderá, assim, organizar ações pedagógicas capazes de contribuir com o avanço do aluno na aprendizagem da linguagem escrita. Bohn (1999) amplia essa reflexão sobre a ação professoral, acrescentando que a partir de uma prática pedagógica eficiente, o aluno, poderá criar “planos estratégicos” (p.169) para a elaboração de seus textos.

A contribuição do modelo cognitivista envolve as operações realizadas pelo indivíduo quando ele escreve e as relações que se estabelecem entre elas. Muitos são os adeptos dessa vertente, sendo referência maior, os trabalhos de Hayes & Flower (1980), citados por Kato (2004).

Essa mesma autora ao abordar o processo da escrita, destaca sua “base componencial” (p.85), afirmando, ainda que o ato da escrita envolve metas e planos, caracterizando-se como uma resolução de problemas. No que se refere às metas ou objetivos, Kato (2004) recupera os estudos funcionalistas de Halliday (1970) os quais afirmam serem as metas de três tipos; ideacional, textual e interpessoal. O primeiro tipo diz respeito ao conteúdo proposicional; o segundo envolve a conexão de idéias de maneira coerente; e o terceiro trata da relação entre o emissor e seu receptor e das necessidades atitudinais que surgem a partir desse contato, considerando a natureza indireta dessa relação.

Kato (2004) traz uma adaptação do modelo proposto por Bruce et alii (s.d.), que por sua vez já continha alterações sobre a proposta inicial encontrada em Hayes & Flower (1980). O fluxograma foi reproduzido a seguir com as alterações propostas por Kato (2004):

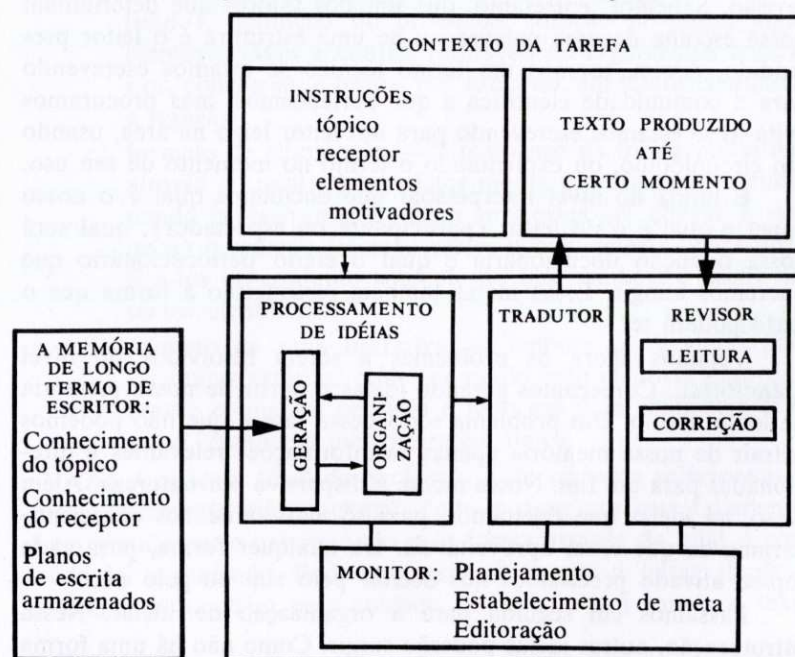


Figura 7 — Reformulação II do modelo de Flower e Hayes

Quadro 1 – Modelo de escrita (Kato, 2004. p.91)

As adaptações realizadas tencionaram redimensionar o papel de determinados processos dos componentes envolvidos ou localizá-los em momentos diferentes da visão inicial. Os três componentes (contexto da tarefa, memória de longo termo e planejamento) mantêm uma complexa relação entre si, amparados por uma recursividade que acompanha todo o processo. Essa recursividade prova que o processo de escritura não é linear ou automático, revelando que os diferentes elementos dos componentes podem provocar a necessidade de reorganização de outro elemento até o escritor chegar ao suposto produto a que se deseja chegar: o texto.

Bohn (1999) afirma que alguns processos podem ser conscientes e outros inconscientes, pois já foram estocados na memória de longo prazo. O escritor precisa, então, ser capaz de manipular estratégias a fim de controlar aqueles processos que são conscientes. Kato (2004) classifica como

metacomponente o Monitor, porque estabelece metas, planeja e promove a editoração. Pode-se pensar esse metacomponente como capaz de interferir nos demais componentes e suscetível à interferência externa. Nesse ponto, acontece com mais ênfase o contato com o contexto, que vem completar algumas reflexões sobre as possibilidades do ensino-aprendizagem da escrita, isto é, a interferência do social sobre o individual.

Sobre essa questão, Vygotsky (1993) apresenta um paralelo sobre o caráter espontâneo da fala e o caráter artificial da escrita. Isso explicaria o princípio das diferenças que se estabelecem entre a aquisição dessas duas habilidades. Em relação à fala, a criança age com mais naturalidade uma vez que em função do intercâmbio social, do contato diário e frequente, a fala exterior “não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso” (ib., ibid. p.85). A escrita, por sua vez, exige mais abstração e as razões que a motivam são intelectualizadas. O indivíduo precisa representar a situação para si mesmo, o que implica um maior distanciamento da “situação real” (Vygotsky, 1993, p. 85)

Para a escrita, existe a necessidade de ações analíticas e deliberadas, o que na fala não acontece, pois a criança não precisa ser capaz de detalhar características conceituais dos sons ao proferi-los. Na escrita, a consciência sobre os símbolos alfabéticos deve ser construída previamente a partir de estudo, porque somente, assim, existe a possibilidade de empregá-los, o que revela um procedimento diferente da fala, na qual não precisa existir conhecimento sobre a realização de processos mentais ao falar.

Mesmo entre a fala interior e a exterior, existe diferença. Segundo o mesmo autor, a primeira é “condensada e abreviada” (ib. ibid. p.86), constituída, praticamente, de predicativos, pois todos os detalhes, isto é, o objeto do pensamento é de total conhecimento do seu autor. Já a exterior precisa ser mais detalhada para efetivar a interação social intencional, como dito anteriormente. Para Vygotsky, a fala exterior ocupa lugar intermediário entre a fala interior e a escrita.

Existem maiores obstáculos na aquisição da escrita (Vygotsky, 2003), porque nem sempre o ensino dessa habilidade tornou-a algo relevante e significativo para a vida, como a fala. Esse autor registra que, em relação à escrita, é necessário que as escolas estejam comprometidas em “ensinar às

crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. (2003, p.157) Essa atitude facilitaria o domínio da ciência da escrita, o que muitas vezes fica restrito a uma atividade mecânica, enfadonha, com pouca finalidade significativa e, por isso, sem muitos encantos. Considerando que a escrita abarca “um sistema particular de signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (id., ibid, p.140), é possível admitir que não é um processo simplista, mas complexo e que precisa ser dominado pelo professor, para que ele possa conduzir esse processo complexo de forma a transformá-lo em uma necessidade, a qual o aluno queira suprir pois envolve algo atrativo.

A origem desse processo complexo, de acordo com Vygotsky (2003), está no jogo de faz-de-conta e no desenho. O jogo, apesar de ser visto, muitas vezes, como algo trivial, tem contribuição importantíssima no desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que, durante a brincadeira, os objetos utilizados assumem funções de signo, auxiliando na construção das representações. O desenho pode ser dividido em dois estágios. O primeiro é classificado como símbolos de primeira ordem e representam, diretamente, os objetos ou as ações. Nessa etapa, a criança encara o desenho como sendo o próprio objeto e, não, sua representação. Os simbolismos de segunda ordem evidenciam uma evolução, pois para chegar nessa fase a criança descobriu que além de desenhar coisas, também, é possível desenhar a fala.

Assim, é possível afirmar que a fim de interferir, positivamente, em todo o processo de aquisição da linguagem escrita, o professor deve estar comprometido em avaliar as diferentes fases trilhadas pelo aprendente.

1.4 Process writing

Esta seção tem o compromisso de abordar a concepção sobre a escrita-processo (*process writing*) adotada nesta tese.

Optou-se pela escrita-processo nos moldes apresentados por White & Arndt (1991), a qual principia na idéia de escrita como um trabalho centrado na colaboração entre professor e aluno, os quais assumiriam papéis diferentes e ativos em toda a atividade de produção. Essa visão foge da concepção de um

professor que avalia, solitariamente, um artefato de outro, o aluno, com o compromisso de atribuir um conceito final. Tal atitude reduz qualquer produção a um produto acabado, sem possibilidades de refacção acompanhada de reflexão por parte do produtor do texto escrito.

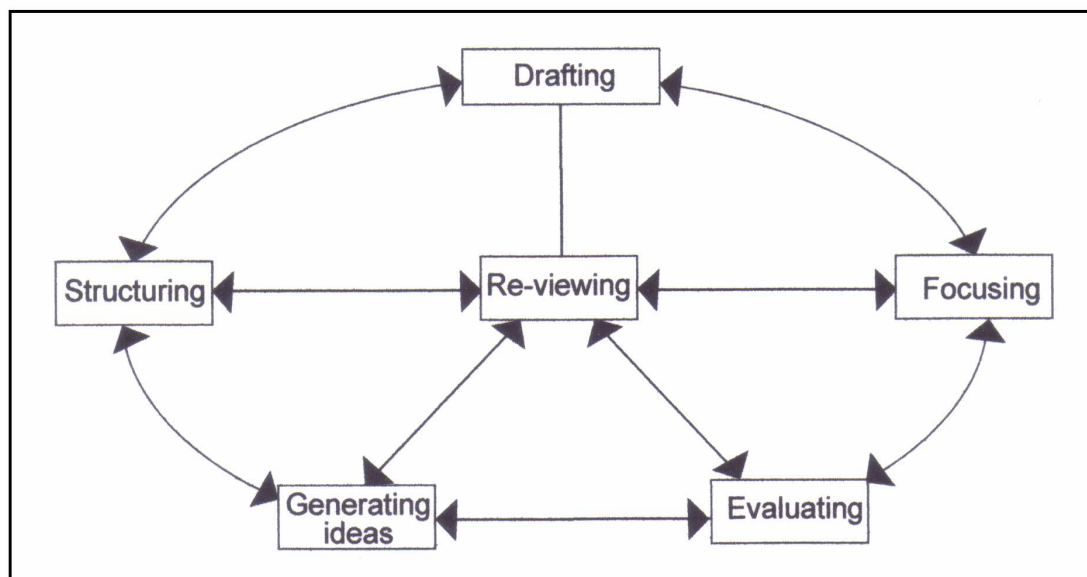
White & Arndt (1991) conceituam a escrita como um forma de resolver problemas que implica processos como geração de idéias, adoção de uma voz na escrita, planejamento, finalidade, monitorando e avaliação sobre o que está sendo escrito bem como sobre o que já foi escrito, procurando expressar significados de maneira clara⁷.

As autoras admitem que é difícil para o aluno explicar com clareza o processo de escrita, isto é, o que eles fazem enquanto escrevem. A consciência de todos os elementos envolvidos no processo será um fator fundamental para a autonomia na escrita. Por isso, sugerem que as produções não sejam tarefas-deveres, mas que se use, também, o período da aula para promover essa consciência sobre processos de escrita, tornando a ação escritora uma “consciente dedicação intelectual”(1991, p.3)

Para isso destacam, também, a importância de transformar os alunos em pesquisadores dos próprios problemas, envolvendo-os, com auxílio de atividades de apoio e ações reflexivas e conjuntas, em um processo de analisar os mecanismos que envolvem a produção escrita. Entendendo o que é feito durante a escrita e como as ações podem ser conduzidas de forma a obter resultados mais satisfatórios nos diversos momentos de todo o processo, é possível ao aluno dominar mecanismos de autogerenciamento da escrita.

White & Arndt (1991, p.4) apresentam um modelo cognitivo para o processo de produção textual subdividido em seis etapas, como pode ser visualizado no organograma reproduzido a seguir:

⁷ No original, lê-se: ... a form of problem-solving which involves such processes as generating ideas, discovering a `voice´ with to write, planning, goal-setting, monitoring and evaluating what is going to be written as well as what has been written, and searching for language with which to express exact meanings. (White & Arndt , 1991. p.3)



Quadro 2 – Modelo cognitivo – processo de produção textual (White & Arndt, 1991)

A Geração de Idéias (*generating ideas*) envolve o levantamento de idéias e informações sobre determinado tema, proposta de questões sobre o assunto em pauta, breves registros para localizar o propósito da produção, recursos visuais e, inclusive, o recurso da simulação. Na etapa de Focalização (*focusing*), o aluno deve considerar a quem será dirigido o texto, localizar as idéias mais relevantes, o propósito e as características do gênero selecionado. Na fase de Estruturação (*structuring*), acontecerá a ordenação e organização das informações levantadas anteriormente e a experimentação dessa organização.

Na fase do Esboço (*drafting*), ocorre uma espécie de primeira escrita, um momento, segundo White & Arndt (1991), de transição, no qual começam a ser acomodadas as idéias iniciais, um rascunho, propriamente dito. Na Avaliação (*evaluating*), há um fortalecimento de responsabilidades com a escrita uma vez que, nesse modelo, avaliar não será mais tarefa exclusiva do professor, mas passa a ser um encargo do próprio aluno. Essa avaliação deve estar voltada para os próprios problemas do aluno. Ele deve avaliar aquilo que manifestou ou tentou resolver em seu texto. Assim, ele estará avaliando seu esboço e, em seguida, respondendo questões sobre seu próprio texto, no papel de leitor. Nesse momento, é interessante destacar que as autoras consideram a gramática uma ferramenta, assim, o olhar avaliativo não mais está concentrado, exclusivamente, em questões de ordem linguísticas, mas vai

além. A última etapa, a Revisão (re-viewing), envolve a verificação de contexto, conectividade, divisões internas, impacto, adequações necessárias à edição final e avaliação do resultado escrito.

Para dinamizar essa filosofia de trabalho, alguns momentos foram acomodados ao longo das atividades desenvolvidas durante a pesquisa que sustenta esta tese, considerando contexto de aplicação e objetivos pretendidos, conforme pode ser conferido na tabela 4, a ser analisada no capítulo 3.

1.5 Interlíngua

Neste momento, serão consideradas algumas reflexões acerca da interlíngua, uma vez que a noção sobre esse processo cognitivo ajuda a compreender o que ocorre quando o aluno está envolvido em atividades de aquisição de uma língua. As discussões situam-se em pesquisas sobre a aprendizagem de uma segunda língua (L2), visão que pode amparar discussões sobre o mesmo processo em língua materna como uma espécie de metáfora.

O termo interlíngua foi instituído por Selinker (1972), com o intuito de referir-se ao processo percorrido pelo aluno durante a aquisição de uma segunda língua. Para aprender essa segunda língua, o aluno parte de sua própria língua, construindo uma série de gramáticas interpostas entre sua língua materna e a L2. Essas gramáticas acabam apresentando regras únicas, que não fazem parte de nenhuma das duas citadas anteriormente. Tais regras não são fixas, mas mudam ao longo do processo de aquisição da L2, tornando-se bem mais complexas ao passo que o aluno progride no domínio da nova língua. O autor considera esse novo sistema altamente estruturado.

O conceito sobre interlíngua, de acordo com esse autor, acabou assumindo um papel importante para as pesquisas em Linguística Aplicada, uma vez que traz implicações psicológicas. Essas implicações são localizadas por Selinker (op. cit.) ao levantar a hipótese sobre uma estrutura latente, a qual é ativada sempre que alguém dá início ao processo de aprendizagem de uma L2.

Esse autor aponta cinco processos nessa estrutura psicológica que são supergeneralização, transferência de treinamento, transferência linguística, estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem.

O processo de supergeneralização ocorre quando a aluno aplica uma regra para casos, nos quais esse emprego não corresponde. Não deixa de apresentar validade porque é uma testagem de hipóteses, no entanto se tais inadequações não forem resolvidas, existe o risco de serem cristalizadas. A transferência de treinamento dá-se quando alguns elementos da interlíngua são provenientes das experiências anteriores do aluno, isto é, o aluno acaba aplicando um conhecimento experienciado a partir de atividades prévias ou da utilização de determinados materiais de ensino-aprendizagem. Na transferência linguística, acontece um repasse de regras da L1 para a L2, podendo envolver pronúncia, sintaxe, vocabulário ou significado.

As estratégias de comunicação se manifestam a partir de tentativas do indivíduo em comunicar-se com falantes nativos da L2. A natureza dessa estratégia estará vinculada ao nível de proficiência em que se encontra o usuário da língua, o qual determinará as escolhas dos termos a serem empregados. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, envolvem a elaboração de regras da interlíngua resultantes da aplicação de estratégias. Essa aplicação envolve auxílio de pares ou do professor, exploração do contexto, aplicação de regras formais e até a memorização e são usadas pelos alunos na tentativa de facilitar a compreensão da L2. Na aprendizagem da escrita em L1, as tentativas estão relacionadas à busca do aprendiz em aprimorar sua própria escrita, aproximando-a de uma forma de escrita mais proficiente.

Ellis (1987) explica interlíngua como um sistema de transição criado pelo estudante ao longo da aprendizagem da L2, o qual é influenciado pela língua materna, mas ao mesmo tempo independente dessa. Afirma, ainda, que esse fenômeno envolve algumas características. A permeabilidade é a característica natural das regras organizadas pelo aprendiz. Isso significa que o conhecimento elaborado é sensível a contribuições externas, permanecendo aberto a influências. A dinamicidade, segunda característica, implica uma gramática transicional, isto quer dizer que a gramática construída pelo aprendiz vai mudando com o passar do tempo. Ao longo do processo de aquisição, ele

altera regras, constrói novas, reconfigurando⁸ todo o sistema elaborado e tornando seus conhecimentos mais complexos.

A terceira característica é a sistematicidade e está relacionada à construção de regras linguísticas específicas da interlíngua, que funcionam como parâmetro norteador para a compreensão e/ou produção da língua-alvo. Além dessas, outras características podem ser acrescentadas, como a variabilidade (Corder, 1978) que envolve duas hipóteses sobre a interlíngua. A primeira trata de uma suposta natureza variável das regras construídas, considerando que elas não funcionariam em todos os contextos. A segunda hipótese contesta essa variabilidade e afirma que as inadequações são erros cometidos pelos usuários da L2 na tentativa de manter comunicação.

Selinker (1972) informa sobre a possibilidade de fossilização da interlíngua, que envolve os erros já internalizados e, por esse motivo, de difícil eliminação. Selinker e Han (1996) fazem referência à existência de recaídas durante o processo (*backsliding*), que se manifestam com a reutilização de estruturas que supostamente já tinham sido superadas.

A interlíngua foi pensada, originalmente, considerando a aprendizagem de uma segunda língua, porém o interesse desta tese está na viabilidade de reconhecer características do processo comentado, anteriormente, na aquisição da escrita em língua materna na fase adulta. Isso é possível, pois o indivíduo que está empenhado em ampliar suas habilidades no registro escrito percorre um caminho no qual se estabelecem encontros entre conhecimentos já sedimentados e aqueles que estão em construção. Muitos desses conhecimentos estão situados não, apenas, em saberes anteriores sobre a língua escrita, mas também na oralidade.

No primeiro caso, no contato entre conhecimento antigo e conhecimento a ser adquirido, pode ocorrer o emprego de regras que não representam normas que são marcadas na escrita, as quais respeitam a linguagem mais culta, mas que, também, não são aquelas empregadas pelo indivíduo antes do processo de aperfeiçoamento dessa escrita. Como exemplo, regras sintáticas sobre o uso da vírgula, a marcação do sinal indicador da crase, entre outros, poderiam estar entre as manifestações da construção de uma interlíngua

⁸ Nas palavras do autor: “This process of constant revision and extension of rules is a feature of the inherent instability of interlanguage and its built in propensity for change. (Ellis, 1987. p.50)

dentro do aprendizado da língua materna. Como foi considerado o desenrolar do processo de aprendizagem, não se pode classificar esse desvio da norma como um mero erro. Imaginando que os elementos da língua estariam sendo exercitados com orientação do professor, acredita-se que a observação de variáveis no emprego revelam a tentativa de construção da regra.

Na aprendizagem da escrita, ocorre a manifestação de uma gramática intermediária, que revela marcas da oralidade e construções realizadas sobre normas da escrita, acomodadas de forma que não se pode afirmar que é a transcrição fiel da oralidade ou que seja uma forma aprimorada da escrita. Essa transição é característica da interlíngua e pode ser identificada a partir, por exemplo, do registro de expressões comuns na fala, numa devida concordância verbal ou nominal com os outros elementos da oração. Nessa linha de raciocínio, ainda seria possível considerar o emprego de certas expressões e analisá-las a partir de critérios semânticos ou pragmáticos, a fim de estabelecer reflexões sobre a evolução de um aprendiz nesses níveis da interlíngua. Nesta tese, o conceito de interlíngua pode ser entendido e empregado metaforicamente no que tange aos mecanismos de aquisição próprios do letramento, caso da língua materna. Mesmo assim, convém, para evitar mal-entendidos, substituir o termo interlíngua por sistema lingüístico transicional⁹.

Corder (1973,1974) faz referência à existência de quatro estágios no processo de aprendizagem de uma língua: erros aleatórios, emergente, sistemático e de estabilização (pós-sistemático). O primeiro ou estágio dos erros aleatórios manifesta-se quando o aprendente tem pouca consciência de que existe regras características de um sistema. No segundo, ou estágio emergente, ocorre um avanço, o indivíduo já está mais ciente de que existe um sistema a ser observado mas, ao cometer uma falha, não é capaz de identificá-la ou de explicá-la, mesmo se essa lhe for indicada pelo interlocutor. No sistemático, as regras que já foram internalizadas são mais próximas do sistema alvo e o aprendiz, quando comete erros, se receber *feedback* negativo, mesmo que sutil, ele é capaz de identificar a inadequação e empreender uma nova tentativa de acerto. O estágio de estabilização

⁹ Sugestão verbal de Richter (2009).

apresenta menos frequência de erros e, após serem cometidos, a pessoa consegue identificá-los, explicá-los e corrigi-los, num processo de autogerenciamento.

Qualquer um desses estágios pode ser reconhecido durante a aprendizagem da língua escrita. O acompanhamento de atividades de refacção, por exemplo, quando adotadas longitudinalmente, revela que o aprendiz avança de estágios mais frágeis de consciência sobre a língua para outros, nos quais manifesta domínio adquirido sobre convenções de registro.

Na próxima seção, serão discutidos conceitos envolvendo concepções de ensino-aprendizagem como forma de promover uma relação entre as idéias existentes neste capítulo e uma possível repercussão na sala de aula de linguagem.

2. Bases teóricas para a aprendizagem da escrita

2.1. *Noticing e Consciousness-raising*

Como o trabalho em questão envolve, também, o desenvolvimento de uma visão metacognitiva em relação ao processo de produção textual, é preciso revisar, de forma preliminar, os conceitos de *Noticing e Consciousness-raising* e a relação que se estabelece entre eles, uma vez que sustentam a linha de ação escolhida.

Muitas são as tentativas de entender melhor o processo que envolve a aprendizagem tanto da primeira como de uma segunda língua. No campo em questão, vem se fortalecendo pesquisas que investigam a hipótese do *noticing* e qual o papel que a consciência desempenha na aquisição da linguagem. Nesse ponto, os estudos são mais direcionados para a aquisição em L2 (segunda língua). Os pesquisadores mais proeminentes nas investigações dessa hipótese são: Schmidt (1990; 1993, 1994 a, 1995 b), Harley (1993); Long (1991); Larsen-Freeman & Long, 1991); Robinson (1995; 1996); Fotos, (1993, 1994) Fotos & Ellis (1991); Ellis (1993 e 1994 b); Batstone (1994); Zalewski (1993), entre outros.

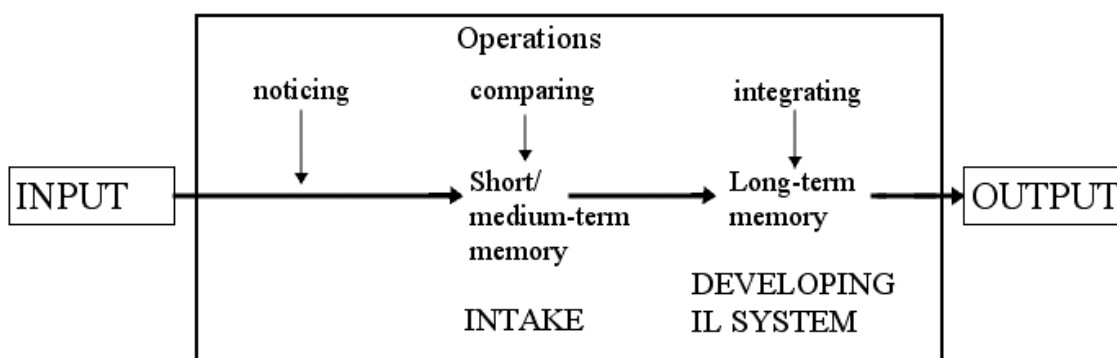
Segundo Schmidt (1995b), que é o autor ao qual todos os anteriormente referidos se reportam, *noticing* é condição fundamental para que

ocorra a aquisição de uma 2ª língua. Embora a presente pesquisa concentre-se na língua materna, o mesmo raciocínio pode ser usado, uma vez que *noticing* é um processo cognitivo que implica prestar atenção às manifestações lingüísticas recebidas e produzidas pelos falantes. A partir dessa conceituação, localiza-se o processo de produção textual como um fenômeno que precisa ser planejado de maneira que as atividades de sustentação à ação de produzir, possam provocar o “dar-se conta”.

Ainda segundo o mesmo autor (1990), o conceito de *noticing* pode ser encontrado na literatura vigente com outras terminologias: Atkinson & Chiffrin (1986) usam “*focal awareness*”, Gass (1988), “*apperceived input*” e Allport (1979) denomina de “*episodic awareness*”.

Ellis (2002) afirma que o papel do professor é favorecer a percepção, isto é, a consciência de alguns padrões existentes na nova informação contida no *input*. Essa consciência facilitará ao estudante perceber algumas regularidades na informação recebida e, a partir dessa percepção, seria possível internalizar determinadas estruturas referentes ao conteúdo ou à parte formal da linguagem, provocando a aquisição propriamente dita. O autor considera, ainda, que não se pode interferir diretamente no conhecimento implícito de alguém, que é um processo à revelia da metacognição.

Essa relação entre conhecimento implícito e *input* precisa ser considerada para clarear o papel do *noticing* na aquisição. Ellis (1997) facilita essa tarefa através do quadro a seguir:



Quadro 3 - Conhecimento implícito: o processo de aprendizagem - Ellis (1997, p.119)

Com esse esquema, Ellis (1997) situa o *noticing* no papel de mediador entre o input e o sistema de memória. Essa interferência, de acordo com

Skehan (1998), facilita que regularidades percebidas no *input* sejam transformadas em *intake*, que é o input compreendido e que, mais tarde, será processado e integrado ao sistema do aprendiz. Nesse processo, após determinadas características do *input* serem absorvidas pela memória de curto prazo, acontece um processo de comparação com características produzidas pelo *output* antes de passarem a fazer parte da memória de longo prazo.

Como o *noticing* é um processo interno e, por isso, não pode ser observado diretamente, Schmidt (1993) destaca a necessidade de um alto grau de inferência por parte de quem observa o conhecimento processado. Essa constatação leva a seriedade com que é preciso organizar mecanismos para que se possa proceder a investigações idôneas e capazes de sustentar a elaboração de projetos envolvendo linguagem.

Nesse ponto, Truscott (1998) aparece como um questionador do *noticing*, pois considera que ele é necessário, apenas, para a aquisição de conhecimentos metalinguísticos. Afirma que esses são mais fáceis de serem testados e podem ser observados de forma objetiva e direta, o que segundo ele não é possível acontecer em relação à consciência global do *input*. Assim ele elimina o *noticing* como sendo necessário para a aquisição da competência comunicativa. Em relação a esses mecanismos de observação, novas discussões serão propostas na sequência deste trabalho, uma vez que é, também, interesse desta pesquisa, as possibilidades de acompanhar o desempenho e a evolução do aluno no que diz respeito ao *noticing*.

Em Schmidt (1990), são elencados alguns fatores que podem influenciar com maior ou menor efetividade o *noticing*. São eles: instrução, frequência, tarefas, comparação, nível de habilidade e saliências perceptíveis. Esses fatores são retomados e comentados por autores como Ellis (1997), Skehan (1998), Cross (2002), entre outros.

Ellis (1997) considera que o fator *instrução* proporciona dirigir a atenção do aprendiz para determinados elementos do *input*, os quais, talvez, não sejam percebidos se não estiverem dentro das expectativas desse aluno. Isso significa que determinados dados são reconhecidos no *input*, porque já fazem parte da memória de longo prazo, já foram sedimentados como conhecimento adquirido. Essa atitude, de certa forma, pode impedir que o aprendiz seja suscetível a características desconhecidas para ele. Aqui, a instrução é a

possibilidade de descortinar determinadas características, facilitando o *noticing* e promovendo a aprendizagem.

Schmidt (1990) caracteriza a *frequência* como um fator que aumenta a probabilidade de determinada característica a ser notada, se aparecer mais frequentemente nos *inputs* a que os aprendizes são expostos. Isso não significa, porém, que métodos de repetição automática devam ser adotados para garantir a aprendizagem. Se a reincidência de certas características facilita o *noticing*, cabe à pessoa que desempenha o papel de instrutor, fornecer situações significativas que possam favorecer esse novo contato com dadas características da linguagem.

Em relação ao fator *tarefa*, Ellis (1997) destaca a possibilidade da organização de tarefas envolvendo características específicas da linguagem, que precisam ser percebidas pelos aprendizes. Dessa forma os alunos são, de uma certa forma, forçados a notar determinadas peculiaridades, consciência que contribuirá para a aprendizagem.

A *comparação*, segundo Ellis (1997), Schmidt & Frota (1986), é o meio através do qual o aprendiz pode perceber que determinadas características existentes no *input* e reveladas pelo *noticing* são diferentes das informações sobre o conteúdo ou expressões já conhecidas por ele. Pode-se, deduzir, então, que promover momentos para a comparação dos conceitos sedimentados sobre dada informação com as novas informações é uma importante etapa e deve receber atenção especial por parte de quem auxilia no processo de aprendizagem. Esse processo de comparação é denominado por Schmidt & Frota (1986) como *notice-the-gap* e aconteceria de forma consciente. Ellis (1997), por sua vez, assim como outros pesquisadores, acredita que esse processo possa acontecer, também, de maneira inconsciente. Os próprios autores revisados afirmam que é uma questão que, ainda, precisa ser mais detalhadamente investigada.

Quanto ao *nível de habilidades*, Schmidt (1990) esclarece que envolve a capacidade individual e a agilidade em perceber formas relacionadas ao conteúdo e à expressão no *input*. Algumas pessoas são mais rápidas que outras ou apresentam um nível de atenção maior. Esse fator implica um trabalho professoral capaz de considerar as características individuais do

aprendiz, a partir de uma prática pedagógica, na qual exista um contato particular com os alunos e atividades de sustentação a essas características.

O último fator a influenciar o *noticing* é a *saliência perceptível*, que conforme Skehan (1998) diz respeito a características da estrutura formal de termos ou expressões de uma língua. A natureza gráfica de certo termo, por si mesma, poderia chamar a atenção do aprendiz, considerando peculiaridades físicas ou de emprego.

Nesse momento começa a ser delineado outro conceito determinante para a configuração da pesquisa, denominado *consciousness-raising*, que justifica também a opção pelo *process writing* como metodologia e o portfólio como instrumento de pesquisa.

Se *consciousness-raising*, conforme Rutherford & Sharwood-Smith (1985) e Ellis (1994b), significa projetar a atenção do indivíduo para certas propriedades formais da linguagem, esse é um processo que precede o próprio *noticing*. Essa constatação traz a necessidade da existência de subsídios educacionais que promovam a atenção e o dar-se conta de particularidades envolvidas na produção textual, que é o recorte desta investigação.

Enquanto o *noticing*, segundo Ellis (1994b), tem implicação direta na aquisição de determinadas características linguísticas, o *consciousness-raising*, está ligado ao conhecimento explícito, ficando, assim, no nível da ação exterior. Está relacionado à possibilidade de equipar o educando para a compreensão de determinado aspecto gramatical específico, concentrando-se no conhecimento declarativo e, não, no conhecimento procedural. Esses conceitos serão explicados com mais detalhes na sequência deste trabalho.

O objetivo do *consciousness-raising* não está ligado ao compromisso de habilitar o aluno para a execução correta de dada estrutura, mas auxiliá-lo ao conhecimento sobre essa estrutura. De acordo com Rutherford (1987), uma proposta segundo o *consciousness-raising*, precisa sensibilizar os alunos sobre a influência que o discurso exerce na ordenação linear dos vários blocos de informação.

2.2 A internalização em Vygotsky

Nesta subseção serão revisados alguns preceitos de Vygotsky, autor que sustenta a concepção de ensino-aprendizagem na qual se respaldou a presente pesquisa; bem como os conceitos sobre Teoria da Atividade, que constitui o arcabouço de todo o trabalho empreendido no ano de 2007 nas disciplinas de Português I e Português II.

As concepções de Vygotsky são classificadas por inúmeros estudiosos como sociointeracionistas, considerando que para ele o desenvolvimento do indivíduo é influenciado pelo contexto cultural e histórico. (Vygotsky, 2003) Esse autor acredita que a inteligência pode ser construída, pois vê o indivíduo como um sujeito ativo e interativo, que aprende a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o próprio meio.

A internalização, um dos conceitos importantes do autor, envolve a possibilidade de “reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 2003, p.74) e depende, fundamentalmente da interação. É o processo de aprendizagem que facilita a transformação do interpessoal (social) em intrapessoal (individual) com auxílio da mediação. Ele afirma que o indivíduo (re)constrói o conhecimento com auxílio de outro indivíduo, do meio como um todo, ou ainda de objetos.

Conforme esse autor, a aprendizagem é possível devido a estruturas biológicas e psicológicas do ser humano, sendo que a biológica fornece suporte para a psicológica. Em relação a essa última, o autor revelou uma preocupação especial em investigar as funções intelectuais superiores (Vygotsky, op., cit.) que envolvem o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato. As funções ditas superiores diferem-se das funções simples, que são reflexas ou automatizadas, como, por exemplo, a reação de mover a cabeça em direção a um barulho ocasional.

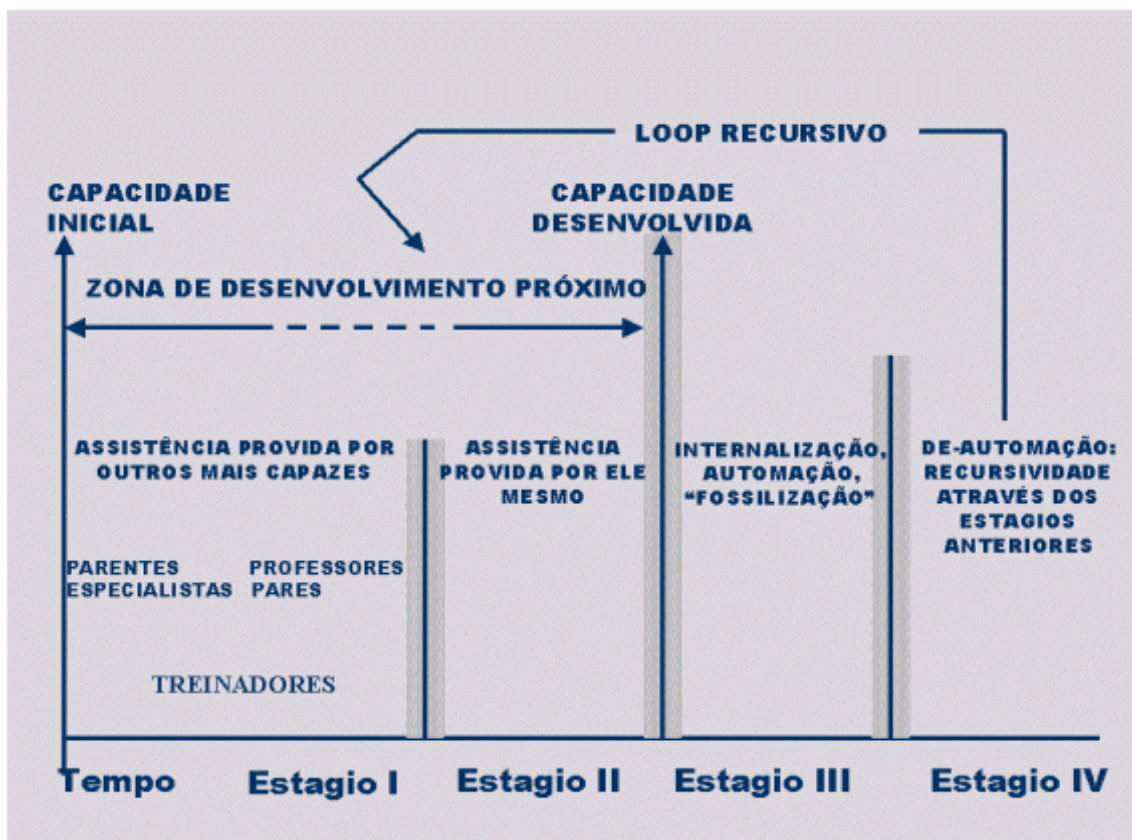
Considerando que essas funções psicológicas superiores são construídas a partir das relações do sujeito no e com o mundo, é importante localizar o papel da educação formal em todo esse processo. Neste ponto, é necessário recuperar a relação que se estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento para Vygotsky (1993) divide-se em dois níveis: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real envolve o conhecimento que já está sedimentado, que já é de domínio da pessoa.

Funções que independem do auxílio de alguém para serem realizadas, pois o ciclo de desenvolvimento já está completo. O nível de desenvolvimento potencial está relacionado a coisas que alguém tem condições de realizar mediante o auxílio de outra pessoa mais velha ou mais experiente. Nesse nível, fica claro a necessidade de colaboração, experiência compartilhada com o outro e diálogo.

O intervalo que se estabelece entre o nível real e o potencial é denominado por Vygotsky (1993) como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito é fundamental para a aprendizagem escolarizada, pois alerta para a necessidade e possibilidade de interferências educacionais nesse intervalo, como forma de provocar ou facilitar o amadurecimento das potencialidades latentes. Sobre isso, Vygotsky (2003, p.101) registra: "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" .

Nesse aprendizado, que para Vygotsky (id.,ibid) precede o desenvolvimento, localiza-se com propriedade a importância da mediação. A interação do indivíduo não acontece de maneira direta, seja com o mundo ou com outras pessoas, mas de forma mediada por instrumentos ou signos. Os instrumentos são meios que dirigem a atividade humana externa e os signos, a interna.

No processo de mediação por intermédio de signos, a linguagem assume papel essencial, porque é com auxílio dela que os conceitos, que fazem parte do sistema simbólico culturalmente transmitidos, são percebidos e reelaborados pela pessoa internamente. Essa internalização não acontece de maneira rápida ou automática, pois dado conhecimento pode ser reconfigurado por um longo período até atingir o nível da abstração e da generalização para ser internalizado. O progresso pela ZDP pode ser visualizado no esquema organizado por Gallimore e Tharp (1996) e reproduzido a seguir:



Quadro 4: Quatro estágios da ZDP - Gallimore e Tharp (1996, p. 180)

No 1º estágio, o desempenho, isto é, a regulação externa das tarefas realizadas pelo indivíduo é sempre acompanhado (assistido) por alguém mais capaz. Segundo os autores: “a quantidade e a natureza dessa regulação externa depende da idade da criança e do tipo de tarefa a executar...”. (id., ibid. p.180) A extensão desse assessoramento, também é delineado pelo nível de avanço dentro do mesmo estágio, que revela várias “idas e vindas”, num verdadeiro processo de crescimento. Esse estágio é vencido quando a pessoa assume seu próprio desempenho na tarefa.

No 2º estágio, o indivíduo não depende mais de assistência externa para o cumprimento da tarefa, apesar de o desempenho não estar, ainda, completamente automatizado. Nesse momento, ocorre a transferência de controle ou orientação do outro para si através da autorregulação a partir do próprio discurso. A verbalização permanece como um recurso de autodirecionamento.

Já no 3º estágio, conforme Gallimore e Tharp (1996): “o desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado” (p.181). O outro passa a ser

considerado um “intruso” e sua interferência não é mais bem aceita, uma vez que a internalização está concluída. Com a fossilização, dá-se um distanciamento da dinâmica social e mental. Para Vygotsky (2003), é necessário:

...concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é freqüentemente forçado a alterar o caráter automático, mecânico e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. (p.85)

No 4º estágio, há um retorno à ZDP, isto é, uma desautomatização. O indivíduo pode deixar de ser capaz de realizar determinada tarefa ou precisar de auxílio externo para desempenhar tarefas de constituição diversa daquela que já foi internalizada.

Assim, considerar esses estágios significa que o professor deve tornar-se um bom observador das diferentes manifestações de seus alunos. A sala de aula precisa ser um ambiente organizado de forma a garantir que todo esse processo se concretize e seja percebido tanto por professores, quanto pelos próprios alunos.

2.3 A Teoria da Atividade

O objetivo principal para apresentar uma revisão sobre a Teoria da Atividade está ligado diretamente à possibilidade de construir um mapa organizacional da pesquisa em questão. Esse mapa revela a importância dos diferentes elementos envolvidos para a aquisição de um bem social, no presente caso, a aquisição da escrita na fase adulta; bem como a (inter)relação que se estabelece entre eles.

Neste bloco, serão apresentados conceito, origem, principais autores dessa Teoria e, na sequência as três gerações que a compõem e as implicações no campo educacional.

A Teoria da Atividade, segundo Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), é um sistema conceitual útil, que permite uma compreensão mais completa do trabalho e da práxis humana, pois a análise da atividade é contextualizada. Leontiev (1983) vê a atividade como a unidade da vida que orienta o indivíduo no mundo dos objetos, sendo mediada pelo reflexo psíquico da realidade e provocada por uma necessidade ou emoção.

A Teoria da Atividade tem sua origem, propriamente dita, nas pesquisas de Vygotsky sobre essa relação homem-mundo de caráter histórico e mediada por instrumentos. É um processo que depende da internalização, referida na seção anterior, de uma ação voluntária e com uma finalidade específica. As raízes históricas dessa Teoria, de acordo com Pinheiro (2004) estão ligadas a três vertentes: a Kant e Hegel, representantes da filosofia clássica alemã dos séculos XVIII e XIX, às produções intelectuais de Marx e Engels (1992) e à psicologia soviética, através dos nomes de Vygotsky, Leontiev e Luria. Essa última vertente instituiu o próprio termo “Teoria da Atividade”, nas décadas de 20 e 30 do século XX.

Engeström (1999) faz referência a três gerações dessa Teoria. A primeira situa-se na concepção de mediação de Vygotsky, a segunda encontra sustentação em Leontiev e no próprio Engeström e a terceira centra-se em reflexões conduzidas, também, por Engeström.

A primeira geração, centrada em Vygotsky, contesta os pressupostos básicos do Behaviorismo: estímulo-resposta. De acordo com Barros (1996), a concepção behaviorista tratava a aprendizagem como resultado da formação de hábitos a partir de reforços. A aprendizagem da linguagem, por exemplo, era considerada resultado de imitação, por isso a corrente behaviorista defendia a necessidade da repetição para que o indivíduo se apropriasse desse objeto, constituindo, assim, um hábito. O trabalho com linguagem era fragmentado, palavra por palavra, sílabas e sempre das letras, supostamente, mais fáceis para as mais difíceis. Em momento algum, o todo ou o significado do texto era considerado, muito menos a experiência anterior da criança. Nessa teoria, preponderava a idéia da “tábula rasa”, isto é, a criança era comparada a uma folha em branco, que a escola tinha o compromisso de preencher com informações através de treinos automáticos. Considerava-se a aprendizagem como um processo de fora para dentro.

Vygotsky (1984) não concordava com essa relação direta entre sujeito e objeto, nem acreditava que a aprendizagem seria fruto de uma reação automática a um estímulo. Por isso, acrescentou à relação sujeito-objeto a idéia de mediação, transformando o processo de aprendizagem numa tríade. Assim, a relação entre o indivíduo e o mundo é sempre mediada por ferramentas, sejam elas técnicas (martelo, computador etc.) ou psicológicas (linguagem).

A segunda geração tem em Leontiev (1981) seu principal representante. Esse autor contribui de forma decisiva para as discussões iniciadas por Vygotsky, acrescentando a distinção entre atividade, ação e operação.

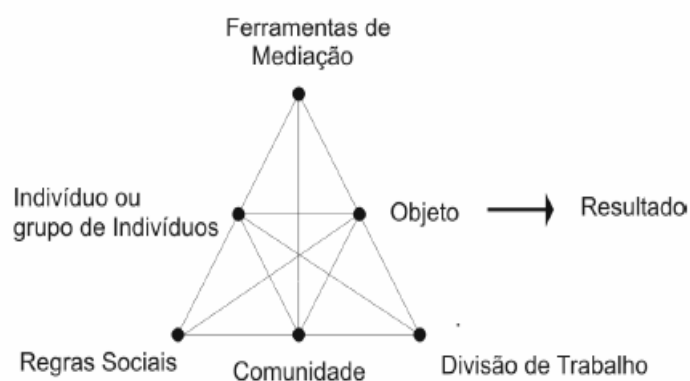
Esses três níveis hierárquicos (Leontiev, 1981), ainda, constituem a base de sustentação da Teoria. O primeiro nível é constituído pela atividade propriamente dita, que está relacionada diretamente às necessidades humanas e, segundo Engeström (1987), pode ser diferenciada de outra atividade pelo seu objeto, o qual não tem um fim em si mesmo, mas precede e busca um resultado. A atividade situa-se em determinado contexto e pode ser concretizada por intermédio de ações e operações individuais ou sociais. Não se constitui uma realização imediata, pois envolve um processo e variadas etapas. Nessas diferentes etapas, seu objeto pode se transformar em resultado, o qual na sequência poderá tornar-se um novo objeto de outro resultado e assim por diante.

As ações, que constituem o segundo nível, estão subordinadas à atividade e são realizadas pelo grupo ou individualmente através de operações. São conscientes e partem de um planejamento devidamente orientado a uma meta em questão. As ações podem fazer parte de uma rede, todas direcionadas à mesma meta. Após execuções consideráveis de ações, elas podem evoluir para o nível das operações, isto é, passam a ser automatizadas e podem ser executadas a partir de certas condições. Em Leontiev (1981), existe um exemplo a partir da caracterização de um tipo de caça tribal. Para o autor, espantar, emboscar e construir armadilhas constituem-se ações se forem consideradas individualmente e cadeia de ações se for considerado o grupo de caçadores. Situa no campo das operações a forma escolhida para o

abate, a qual pode ser concretizada por golpes de bastão, tiro de arma de fogo ou outras.

As operações, terceiro nível, são realizadas de maneira inconsciente e adaptadas através de condições existentes no contexto de atividade (Engeström, 1987). A operação parte, sempre, da análise das condições para sua realização, o que permite afirmar que ela nada mais é que uma ação que evoluiu, transformando-se em algo corriqueiro no contexto de certa atividade. Esses níveis não são estáticos, assim, a partir de práticas repetitivas, uma ação pode se transformar em uma operação e vice-versa.

Essa proposta é repensada por Engeström (1987), que enfatiza a importância dos aspectos sociais e comunicativos da atividade. Esse pesquisador expandiu a tríade organizada por Vygotsky, indo além da preocupação com a ação individual. Acrescentou elementos sociais, organizados num sistema de regras, divisão de trabalho e comunidade. Todos esses elementos estão entrelaçados e desempenham um papel específico no processo de aprendizagem, como é possível visualizar a partir do organograma a seguir:



Quadro 5: Teoria da Atividade / Traduzido de Engeström, Yrjö. (Learning by Expanding, 1987)

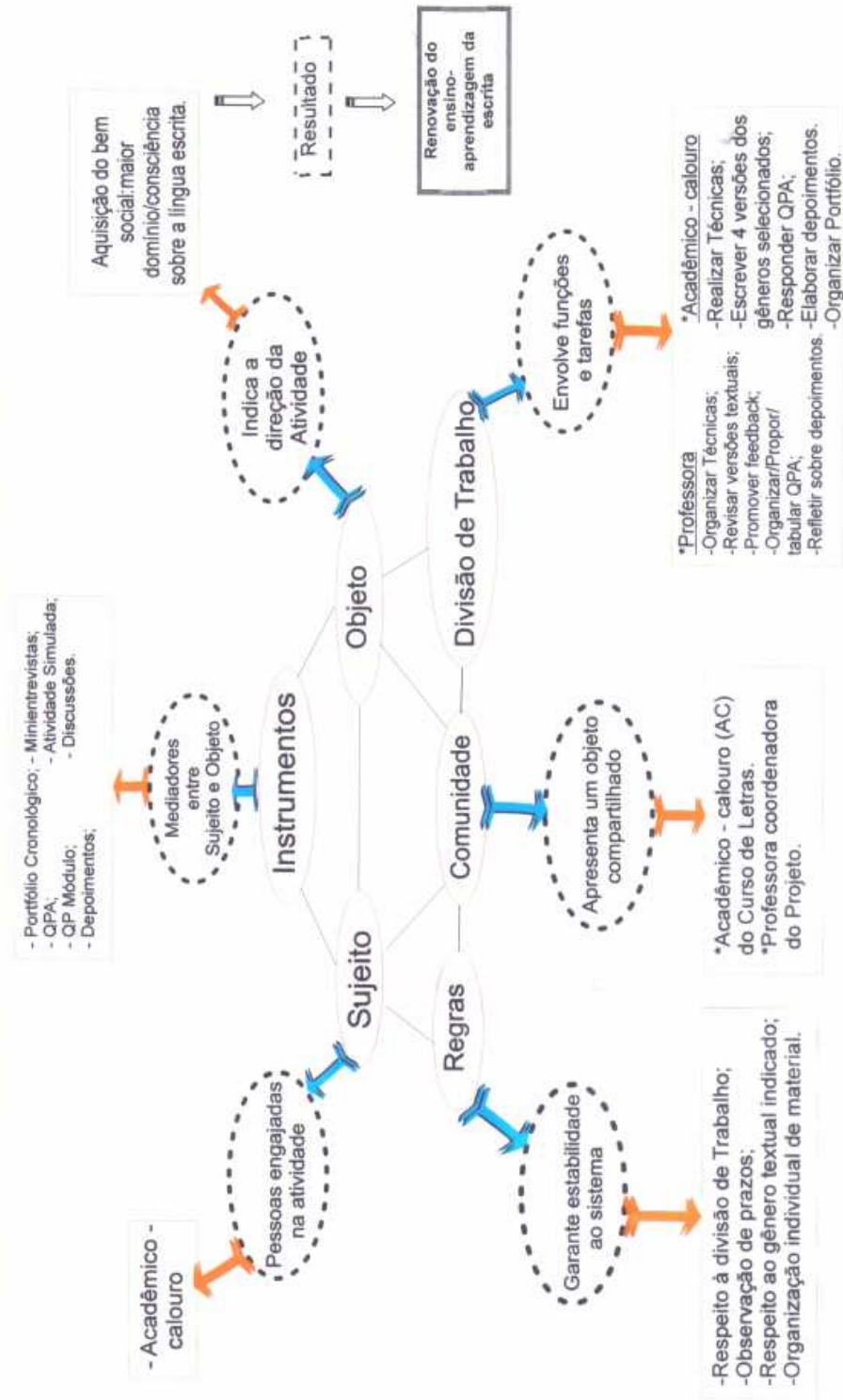
Nessa concepção, as ferramentas ou instrumentos, sejam materiais ou psicológicos como a linguagem, constituem o meio para o indivíduo ou grupo chegar ao objeto que precede o resultado final. Por isso, mesmo que apresentam limitações, sem o auxílio desses instrumentos, seria impossível garantir o sucesso de um empreendimento.

Os participantes precisam, também, entender os objetivos e o lugar que esses ocupam no processo de busca de determinado bem social/individual. Essa compreensão implica concordância com regras estabelecidas, que têm função reguladora e vão desde valores até leis instituídas pelo Estado. A quebra de contratos, por parte de qualquer um dos envolvidos, compromete o desenrolar de todo o processo e, principalmente, dos seus resultados. Em um contexto colaborativo, os instrumentos são delineados de acordo com as necessidades manifestas dos sujeitos (neste caso, alunos), numa tentativa de facilitar o progresso de professores e de estudantes na construção de saberes.

Se considerarmos a educação escolarizada, não apenas os resultados finais do processo de ensino-aprendizagem, mas todos os elementos envolvidos na atividade favorecem o comprometimento do sujeito com seu desenvolvimento. É preciso, assim, pensar a sala de aula como um ambiente promotor de uma atividade, que precisa de investimentos conscientes da comunidade envolvida no processo educativo. Se professores e alunos formam uma comunidade com o intuito de obter sucesso em uma questão educacional, é preciso que a divisão de trabalho aconteça de forma participativa e responsiva.

Assim, os resultados finais, parcial ou plenamente alcançados serão consequências de um envolvimento coletivo, contextualizado e mediado por instrumentos adequados à dada realidade. Como forma de exemplificar esse sistema, organizou-se um esquema, revelando a configuração do projeto que sustentou esta pesquisa, a partir do organograma básico de Engeström (1999):

Organograma: Configuração do Projeto a partir do Sistema de Engeström (1999)



A localização dos elementos envolvidos no projeto da Tese, na teia da Teoria da Atividade, permite considerar a aquisição da escrita como trabalho (expressão empregada por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2002), resultado de uma proposta sistemática e especializada e não, simplesmente, como fenômeno linguístico. Possibilita aperfeiçoar um objeto (domínio da escrita/concepção sobre a escrita), com auxílio de instrumentos devidamente organizados e enquadrados numa circularidade de tarefas. Todo o processo é impelido pela necessidade de reescrever a construção do acadêmico escritor e futuro professor de linguagem.

Quanto à terceira geração, Engeström (1999) afirma encontrar-se, ainda, em uma forma embrionária. O compromisso maior dessa nova fase será estabelecer redes de sistema de atividade, investigando não só as relações internas desses sistemas, como também a interdependências entre os sistemas imbricados. Para essa análise, Engeström (1999) destaca a necessidade de ampliar a compreensão sobre as vozes envolvidas no processo de mediação, fortalecendo a relevância da interação em todo esse processo. Para essa provocação, o autor refere Bakhtin (1999), que apresenta a linguagem sempre impregnada das intenções do outro. Dessa forma, seria preciso analisar, também, os diferentes papéis assumidos por aqueles envolvidos nos supostos sistemas de atividades.

Atualmente, Helsinki pode ser considerado um centro de pesquisas envolvendo essa Teoria. Quanto ao Brasil, um breve acesso à internet revela que a Teoria serve de base para pesquisas abrangendo diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, Enfermagem, Arquitetura, Terceira Idade, Educação e Direito. Autores como Tavares (2005), Leffa (2005), Fialho (2005), Schlickmann (2002), Duarte (2003), entre outros, apresentam discussões e resultados de pesquisas tendo a Teoria da Atividade como fundamento para reflexões.

2. 4 O conhecimento e sua implicação para a aprendizagem

Nesta parte, serão recuperados alguns conceitos envolvendo os diferentes tipos de conhecimentos, uma vez que essa variação traz implicação

direta no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita. Essa implicação terá reflexos na metodologia adotada neste trabalho e na concepção construída sobre a necessidade de uma ação pedagógica comprometida com experiências contínuas e reflexivamente vivenciadas.

Farnham-Diggory (1992), baseada na psicologia experimental, destaca a existência de cinco tipos de conhecimentos: declarativo, procedural, conceitual, analógico e lógico.

O conhecimento declarativo é adquirido lendo, ouvindo ou conversando e sua aprendizagem pode acontecer a partir de qualquer interação comunicativa. Esse conhecimento abarca a capacidade de declaração de algo, pode ser dito, verbalizado. Não está relacionado, necessariamente, ao significado, mas à maneira simbólica como esse algo é externalizado.

O conhecimento procedural está relacionado ao processamento de informações que não podem ser verbalizadas como, por exemplo, andar de bicicleta. Como esse conhecimento é resultante de muita prática, torna-se automático e inconsciente. Caracteriza-se, também, por ser mais estável do que o declarativo e, por isso, com menos probabilidade de ser esquecido.

O conhecimento conceitual, como o próprio termo indica, está relacionado aos conceitos que permitem uma explicação sobre os objetos, fenômenos do mundo. Um exemplo de conceito poderia ser “Nazismo”. Esse conhecimento pode ser de dois tipos, categórico e esquemático. O primeiro se refere ao conhecimento de uma categoria, como por exemplo, o conhecimento de um forno elétrico doméstico, o qual é diferente de um forno de um fogão convencional. Já o conhecimento esquemático é uma espécie de guia geral sobre uma ação. Utilizando o mesmo objeto anterior, envolveria o conhecimento sobre o funcionamento desse forno elétrico.

O conhecimento analógico é adquirido instantânea e automaticamente por meio dos sentidos, isto é, ele não pode ser aprendido com auxílio da fala. Ele estabelece uma correspondência entre as características que alguém tem em sua mente sobre alguma coisa do mundo exterior e o objeto ou a pessoa real. Como exemplo, pode-se pensar na imagem que uma mãe tem sobre seu filho e a própria pessoa do filho. Embora seja individual, existe relação entre características contidas nessa imagem e, por exemplo, características físicas desse filho.

O último conhecimento, segundo Farnham-Diggory (1992), é o lógico, o qual está relacionado às teorias que servem para explicar certos processos. Essa explicação não é, necessariamente, fornecida da mesma maneira por pessoas diferentes. Se um engenheiro e uma dona de casa fossem questionados, poderiam explicar de maneira diversa o processo de funcionamento de um forno elétrico. Esse conhecimento seria motivado pela necessidade que os indivíduos têm de explicar o mundo à sua volta.

Ter noção sobre esses conhecimentos é fundamental para a condução do processo de aprendizagem escolarizada, porque dá subsídios ao professor para perceber o nível em que se encontram os avanços da aprendizagem, a fim de redimensionar o processo conforme a necessidade.

2.5 Aprendizagem X Cognitivismo

Neste capítulo, serão resgatadas discussões conduzidas por Atkinson e Shiffrin (1968) sobre o papel da memória no processamento de informações e considerações de O'Malley e Chamot (1999) a respeito da teoria cognitivista e sua interferência na compreensão dos processos de aprendizagem de uma língua.

Atkinson e Shiffrin (1968) classificam o processamento de informações como um sistema serial, isto é, determinada informação é captada primeiro pela memória sensorial, depois pela memória de trabalho e só após pela memória de longo prazo. Essa passagem não acontece automaticamente, mas ocorre pela ativação de processos de controle, a repetição e codificação.

Para esses autores, a memória sensorial está relacionada aos órgãos dos sentidos. Se a pessoa não prestar atenção à informação captada pelos órgãos receptores da visão, audição ou qualquer outro, essas informações ficarão retidas por menos de 1 segundo e serão perdidas. Caso contrário, se for dirigida a elas atenção; serão, então, codificadas e passarão para a memória de curto prazo. Essa, por sua vez, tem a função de armazenar uma informação provisoriamente. O seu tempo de retenção pode ser breve; mas, ainda assim, maior que o da memória sensorial. Se forem promovidas

repetições, as informações têm mais probabilidades de serem guardadas, porém se sofrerem interferências de alguma natureza, podem ser perdidas. É na memória de curto prazo que se encontram as informações usadas em determinado momento por alguém.

A memória de longo prazo tem capacidade de estocar informações resultantes da aprendizagem. Se houver um processamento bem trabalhado de informações, esse tipo de memória está equipado para armazenar grande quantidade de material por um longo período de tempo e de recuperá-lo quando for o caso. Quando é necessário, as informações são resgatadas da memória de longo prazo para serem usadas pela memória de curto prazo. É fundamental para a prática pedagógica do professor a noção sobre a necessidade de um processamento profundo das informações para que elas possam ser sedimentadas na memória de longo prazo.

Isso significa que ele precisa organizar as atividades escolares de forma que o aluno tenha várias oportunidades significativas de explorar, aplicar, discutir e reaplicar os conteúdos relevantes em dada área. Assim, experiências que promovem a refacção favorecem a aprendizagem.

É possível ratificar essa idéia com apoio nas reflexões de O'Malley e Chamot (1999), pesquisadores que apontam algumas vantagens em se tratar a aquisição da linguagem como uma habilidade cognitiva. Dentre elas, destaca-se a existência de um mecanismo capaz de descrever como a habilidade da aprendizagem da linguagem pode ser aperfeiçoada e o uso pedagógico que se pode dar a esse conhecimento.

Esses autores esclarecem com mais detalhes como acontece o processamento das informações. Eles apontam a existência de quatro estágios de decodificação: seleção, aquisição, construção e integração. No primeiro estágio, a *seleção*, o aluno dirige seu interesse para a nova informação, transferindo-a para a memória de trabalho, denominada por Atkinson e Shiffrin (1968) como memória de curto prazo. No estágio de *aquisição*, a informação é transmitida ativamente pelo aluno para a memória de longo prazo. No estágio de construção, o aluno constrói, também, ativamente as conexões internas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio já armazenado. No estágio de integração, o aluno resgata o conhecimento prévio na memória de longo-prazo e o transfere para a memória

de trabalho. A quantia daquilo que será aprendido ou adquirido é determinada pelos estágios de seleção e de aquisição. Os estágios de construção e integração vão determinar “o que” será aprendido ou adquirido e “como” esse conhecimento será organizado.

Na sequência, será revisada a teoria sobre estratégias de aprendizagem, que sustentou a metodologia adotada no projeto.

2.6 Estratégias de aprendizagem

Optou-se em adotar as estratégias de aprendizagem organizadas por O'Malley e Chamot (1999), embora existam outros autores que, também, exploram com propriedade esse tema. Entre eles, pode-se citar Selinker (1972), Oxford (1989), Oxford e Scarcella (1992), Chaudron (1988), Paiva (1995) e Otto (2003).

O'Malley e Chamot (1999), com respaldo numa visão de processamento cognitivo ou processamento de informações, afirmam que as estratégias de aprendizagem têm, em primeiro lugar, relação com a vontade do indivíduo de aprender a usar determinado sistema linguístico e, não, com o desejo de empreender um processo comunicativo.

Para as discussões envolvendo as estratégias, buscou-se respaldo, também, em Oxford (1989), autora que destaca a importância de uma ação facilitadora por parte do professor, o que ajuda os aprendizes a se tornarem mais dependentes e mais responsáveis pelo próprio processo, atitude que provoca conseqüentemente uma melhor aprendizagem e aumenta a possibilidade de sucesso. A autora trata as estratégias como instrumentos cujo emprego tem a ver com um problema a ser resolvido ou um objetivo a ser alcançado.

Os princípios que sustentam o modelo de produção textual apresentado por esses autores são baseados no modelo de Anderson (1985), sendo composto de três fases. Conforme os autores, a primeira dessas fases é denominada *construction* (construção). Nela o aprendiz, buscando um equilíbrio entre os objetivos para a comunicação e os significados disponíveis e convenientes, toma decisões sobre o que dizer. Essas decisões provocam o

resgate de informações no conhecimento declarativo, assim como acomodações ao contexto daquilo que deve ser dito.

Com relação à produção escrita, a segunda fase é nominada *translation* (translação) e envolve a aplicação das regras, a partir de sua transformação em proposições a serem externalizadas. A terceira fase, por sua vez, é a *execution* (execução) e ocorre a partir da expressão compreensível de uma mensagem.

O'Malley e Chamot (1999), considerando a natureza ou o nível de processamento, classificam as estratégias de aprendizagem em metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. As metacognitivas abarcam planejamento, monitoramento ou, ainda, a avaliação sobre o sucesso de determinada atividade de aprendizagem. São consideradas, pelos autores, "habilidades de execução da mais alta ordem" (*idem*. p.44)

As estratégias cognitivas envolvem a manipulação direta das informações recebidas em tarefas específicas de aprendizagem e as sócio-afetivas servem para inúmeras tarefas, uma vez que estão relacionadas à interação com outras pessoas e com o controle afetivo-emocional.

Abaixo, foram organizadas em um quadro, as estratégias de O'Malley e Chamot (1999), que fizeram parte do Questionário Pós-Atividade (anexo B), instrumento que auxiliou os acadêmicos na reflexão sobre o próprio processo de produção escrita:

Estratégias de aprendizagem		
Estra- tégias Metacog- nitivas	Planejamento	
	Organização avançada	Organizei esquemas.
	Atenção direcionada	Observei expressões-chave.
	Planejamento funcional	Planejei as partes, sequência e idéias principais a serem expressas por escrito.
	Atenção seletiva	Prestei atenção e examinei as palavras-chave, frases, orações ou tipos de informações.
	Auto-gerenciamento	Verifiquei a produção escrita enquanto estava sendo realizada.
	Monitoramento	

	Auto-monitoramento	Julguei se obtive sucesso no trabalho de aprendizagem.
	Avaliação	
	Autoavaliação	Pesquisei e ajustei os resultados que ajudem a aprendizagem.
Estratégias cognitivas	Pesquisa	Usei materiais de referência como dicionários, ou livros etc.
	Resumo	Criei um resumo escrito de informação adquirida.
	Dedução	Apliquei regras para produzir linguagem ou resolver problemas.
	Palavra-chave	Relacionei novas informações com as outras já existentes no texto.
	Inferência	Apliquei o conhecimento já sedimentado para facilitar a produção.
Estratégias sócio-afetivas	Solicitação de clarificação	Solicitei por esclarecimentos do professor ou de pares.
	Cooperação	Trabalhei com os pares na tentativa de solucionar algum problema.
	Auto-encorajamento	Reduzi a ansiedade com auxílio de técnicas que favoreçam uma sensação mais agradável na hora de escrever.

Quadro 7 – (Organizado a partir das Estratégias de Aprendizagem – O’Malley e Chamot, 1999. p.198 e 199)

Essas estratégias favorecem um trabalho, no qual as responsabilidades para os avanços na aprendizagem deixam de ser exclusividade do professor e passam a ser assumidas, também, pelo maior beneficiário do processo, o aprendiz. Para viabilizar uma proposta que facilite a concretização dessa atitude colaborativa, é necessário considerar algumas questões imbricadas na relação ensino-aprendizagem, as quais serão apresentadas na próxima seção e envolve uma nova concepção de prática de sala de aula.

2.7 Modelo Holístico

O Modelo Holístico de Richter (2006) traz em sua essência a “inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional” (p.909) e surgiu como uma tentativa de sobrelevar a disparidade existente entre discurso e conduta profissional no decorrer do aperfeiçoamento docente. Esse modelo é reflexo de anos de pesquisa desse professor. Suas observações revelaram que a preocupação com o ensino da reflexão, linha adotada nos modelos tradicionais de formação profissional, não provoca, resguardado algumas exceções, resultados eficazes no que diz respeito a mudanças reais na prática em sala de aula.

O diferencial do Modelo Holístico envolve, segundo Richter (2005), dois aspectos relevantes: a) a não separação entre cognição, ação e afetividade, pois considera que o docente em formação deve ter desejo verdadeiro em construir uma prática melhor, precisa estar engajado nessa busca; e b) a convicção de que a mudança da prática professoral não depende da mudanças dos discursos, mas está vinculada à mudança na ação. Apregoa, assim, que primeiro é preciso vivenciar uma prática diferenciada para que, em decorrência de novos procedimentos, seja possível alterar as crenças e os valores já introjetados. De acordo com o autor, os professores:

tendem a se apoiar profissionalmente no modo como foram ensinados: sua prática está em grau variável, desde sempre "maculada" por um pecado original pedagógico herdado ao longo de incontáveis gerações, praticamente sem qualquer processamento privativo de uma classe profissional que distinga esse saber de saberes leigos. Essa situação de indiferenciação profissional-leigo é tão marcante que pode vir até a depreciar a própria formação universitária. (id., ibid. p. 911)

Conforme o autor, essa indiferenciação é reflexo de a licenciatura (exceto a Educação Física – ver Richter, 2008) não ser uma profissão emancipada, posição que garante ao profissional segurança na ação e transparência quanto aos limites das obrigações de contratante e contratado e, principalmente, preceitos jurídicos, os quais lhe garantem independência de gerenciamento, validada pelo Estado. Essa clareza sobre os próprios compromissos e limites de ação evitaria a insegurança na hora de atuar de forma diferenciada daquela culturalmente já estabelecida ao longo de décadas.

Esse modelo tem duas versões. A primeira durou de 2003 a 2006 e a segunda está em vigência. A seguir, será apresentado um resumo sobre cada uma dessas versões.

2.7.1 Primeira versão

O Modelo, em sua primeira versão¹⁰, organiza seu quadro de ação, dentro do sistema da Teoria da Atividade e faz uso da pesquisa-ação como abordagem de trabalho, uma vez que tem a participação de todos os envolvidos e é voltado para a resolução de questões internas de um grupo. Incorpora em sua base teórica o Modelo da Mente Comum de D'Andrade (1987), cuja denominação original é "*folk model of the mind*" e o modelo de análise do discurso de Gee (1999), que apresenta o "eu-docente em termos de uma representação identitária situada entre outras e mediada pelas singularidades discursivas associadas" (Richter, 2005, p.7)

Conforme D'Andrade (1987), O Modelo da Mente Comum envolve o reconhecimento de fatos comuns à experiência humana, isto é, um esquema cognitivo que é intersubjetivamente compartilhado por determinado grupo social. Esse modelo consiste, tipicamente, de um pequeno número de objetos conceituais e a relação que se estabelece entre eles.

Tornam-se modelos, fatos que pertencem ao senso comum, cujas características são óbvias, pois são facilmente reconhecidas e compreendidas pelos indivíduos de um grupo. O autor cita alguns exemplos e entre eles aponta o fenômeno da compra de um imóvel. Todos os elementos envolvidos e necessários à efetivação de uma venda são, rapidamente, identificados por uma pessoa inserida numa sociedade na qual é frequente esse negócio. Sem muitas explicações, a pessoa reconhece o papel que desempenha cada elemento envolvido, seja ele pessoa, documento ou ação necessária ao desenrolar de todo processo de venda.

Segundo Richter *et al* (2007), o Modelo cognitivo da Mente Comum procura mapear a (inter)relação entre percepções, crenças, sentimentos, desejos, intenções e decisões, que são manifestações de esquemas mentais compartilhados entre um grupo social e podem ser percebidos via discurso. Em síntese, o modelo em questão envolve as dimensões do pensar, do sentir e do agir, podendo ser reconhecidas nas Estratégias de Aprendizagem

¹⁰ Para maiores informações sobre Versão 1.0 do Modelo Holístico, ver Richter. M. G., **Por um Modelo Holístico de formação docente**. Linguagem e cidadania. Santa Maria, ed 13, jan-jun. 2005. Disponível em www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania.

adotadas a partir de O'Malley e Chamot (1999), que podem ser localizadas nas tabelas que serão comentadas no capítulo da metodologia.

O Modelo Holístico de Richter (2005, p.12) em sua versão 1.0 sugere a seguinte proposta:

- I. Levantar o perfil e as necessidades comunicativas e cognitivas da clientela;
- II. Conciliar tanto a filosofia de ensino de línguas, quanto as premissas e prioridades do projeto extensionista com as necessidades dos alunos, estabelecendo assim as metas básicas do curso;
- III. No enquadre das metas, subestabelecer os objetivos específicos;
- IV. Tendo especificado os parâmetros supramencionados, traçar a proposta didática modular do curso (isto é, o *design* das unidades de aula);
- V. Obter, selecionar e eventualmente editar insumos (*input*) verbais e não verbais e amalgamá-los com roteiros de tarefas capazes de eliciar produção linguística (*output*) discente correspondente ao patamar de desempenho prefigurado em termos dos objetivos específicos citados;
- VI. Prefigurar como um *continuum* êxito – insucesso a relação entre objetivos estipulados e objetivos atingidos, procedendo a um monitoramento constante da qualidade do empreendimento didático.

Essa versão considerava as variáveis da Teoria da Atividade segundo Engeström (sujeito, objeto, instrumento, regras, comunidade e divisão de trabalho). A evolução para a versão 2.0 foi provocada pelos questionamentos em relação ao “sujeito” e quem ou o quê esse sujeito representa na realidade: um grupo, a própria pessoa, seu lado social etc. Richter (2006), apoiado em

Jacob Moreno (1999), sugere que a resposta para o impasse está no fato de que “os papéis sociais preexistem ao sujeito”.

2.7.2 Segunda versão

A versão 2.0 do Modelo Holístico de Richter considera duas proposições essenciais: a primazia do papel social sobre o sujeito discursivo e a sistemicidade da atividade humana.

Na obra *“Aquisição, Representação e Atividade”* (2008), o autor direciona as discussões da constituição do papel social, com especial destaque para a identidade profissional e registra que:

Papéis – relaciona-se com a divisão de trabalho e estipula o que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros paralelamente envolvidos) fazer, saber-crer, valorar, sentir, como e quando. Relaciona-se também ao processo identitário, já que ancora a auto-imagem social e o jogo de imagens recíprocas, o valor-prestígio de seu lugar, de suas práticas, do bem social que o cliente vem a obter (ou assim supostamente) em virtude da intervenção do profissional. (2008, p.52)

Para a construção dessa idéia de papel, é importante recuperar a diferença que o autor (op. cit.) faz entre profissões emancipadas e não emancipadas ou como ele se refere “(semi)profissões”. A primeira (id., ibdi., 2008) tem resguardados seus direitos jurídicos, a partir de Resoluções, Código de Ética, entre outros, os quais são organizados, de forma a validar, legalmente, os alcances e limites do compromisso dos profissionais da área. Essa demarcação de domínio permite aos envolvidos, seja como contratante ou contratado, vislumbrar o que faz parte da obrigação de um ou de outro lado. Evitando, assim, que certos insucessos que possam ocorrer ao longo do contrato de trabalho, seja atribuído, exclusivamente ao profissional, como acontece, frequentemente, na área do magistério.

Essa rede de proteção permite que os profissionais façam escolhas quanto aos contratos que merecem investimentos, favorece uma espécie de cumplicidade entre pares, que resulta num senso de (auto)proteção da classe. O próprio prestígio social, motivado por essa identidade de grupo, interfere na configuração da autoimagem do profissional, repercutindo na forma como ele

encara, assume e faz valer seu papel diante de si e dos outros. Richter (2008) afirma que essa endogenia “se desdobra em três efeitos discursivos: efeito de prestígio (valores), efeito de legitimidade (conduta, atitude), efeito de verdade (respaldo declarativo-conceitual).” (p.14)

Por outro lado, o profissional que não tem o privilégio da endogenia, conforme o autor (id., ibid.): “... dado o caráter exógeno, não emancipado de sua (semi)profissão, é levado a exercê-la num espaço social atravessado por paradoxos e contradições, povoado de vozes estranhas ao próprio profissional – espaço este que nem ao menos lhe pertence de direito (no sentido de apropriação jurídica)”. (p.71) Essa realidade compromete a autoimagem do professor, interferindo em sua constituição profissional. Como ele não usufrui de respaldo social e legal para adotar/construir condutas bem demarcadas, acaba respondendo com práticas permeadas por uma confusão crônica sobre como deve agir, o que pode ou não “cobrar” de seus alunos, enfim, qual é, na realidade, seu compromisso específico de especialista. Por isso, muitas vezes, o profissional aceita que lhe atribuam responsabilidades que não são suas.

A segunda proposição da versão 2.0 do Modelo Holístico trata da sistemicidade da atividade humana, como anunciado no início dessa subseção. Uma contribuição importante desse Modelo, ao considerar comunidade, regras e divisão de trabalho da Teoria da Atividade (2ª geração) é a percepção que existe diferença ao “equacionar” esses elementos interiormente e exteriormente (Richter, 2008). Isso significa que a relação de efeitos que possa vir a se estabelecer entre os referidos elementos apresentará natureza diferente em profissões emancipadas e não-emancipadas. O autor afirma que os sistemas endógenos são mais organizados e, por isso, mais capazes de defender tais elementos de interferência externa – do entorno social. Para constituir suas considerações, o autor sustenta-se na Teoria dos Sistemas de Luhmann (1990), a qual lhe permite concluir que “quanto mais organizado um sistema de atividade, mais distante tenderão a ser as ‘vozes’ (enunciadores) das comunidades interna e externa.” (Richter, 2008, p. 34)

Assim, quanto mais organizada for uma profissão nos termos referendados (direitos, deveres, etc.), mais segurança sistêmica terão os seus profissionais no que diz respeito à “conduta associada ao papel de que se apropria, bem como ao que a sociedade imagina a respeito.” (ib., idbi.,p.61) A

partir dessa linha de raciocínio, não é possível pensar práticas sem pensar papéis e como esses se encontram e se entrelaçam em qualquer atividade socialmente estabelecida.

2. 8 Papéis sociais: encontros incontestáveis

Considerar teorias envolvendo papéis sociais é fundamental porque respalda as reflexões ligadas diretamente ao objetivo geral desta tese. Além disso, contribui para que a análise dos dados, resultantes das declarações proferidas, ao longo da pesquisa, pelo público alvo, não seja conduzida de maneira ingênua. Isso significa reconhecer que a relação que se estabelece entre alunos investigados e professora mediadora não exclui o fato de a pesquisadora ser a titular da disciplina que comporta o desenrolar de todas as atividades e, no final do semestre, ter o compromisso acadêmico de atribuir uma nota pelos trabalhos desenvolvidos durante determinado período.

Para compreender melhor as posições assumidas por professor e aluno, é necessário retomar a teoria de Bronckart (2003) e de Bakhtin (2003). O primeiro apresenta considerações diretas sobre papéis e o segundo estabelece uma imbricação entre locutor e interlocutor que, também, reflete na constituição desses papéis e, por conseguinte, nos discursos proferidos por eles, ou mesmo nos resultados obtidos em diferentes tarefas.

Bronckart (2003) afirma que a produção textual sofre influência do mundo físico, social ou subjetivo, isto é que o texto proferido por alguém nasce impregnado pelas representações sociais interiorizadas pelo seu produtor. Essas representações são interpretações, ou como o autor nomeia, são “versões particulares” (p.91) desses mundos formais e sobre os quais não é possível perceber a noção fiel da constituição interna dessas versões, mas apenas uma hipótese sobre o que elas são de fato. Tanto contexto de produção quanto conteúdo temático a ser externalizado influencia a organização textual.

Os fatores de interferências localizam-se em dois contextos, um físico e um sociosubjetivo. O físico abrange o lugar em que ocorre a produção, a extensão de tempo dessa produção, o emissor e o receptor envolvidos,

independente da presença física ou não. O contexto sociosubjetivo, plano de maior interesse nesta pesquisa, implica, ainda segundo Bronckart (2003); “ o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (p.94), nos quais estão envolvidos quatro parâmetros: o lugar social, a posição social do emissor e do receptor e o objetivo.

De acordo com Bronckart (2003), o lugar social, revela “no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, informal, etc.”(p.94) Isso significa que seja qual for o lugar onde a produção aconteça, ela sofrerá interferência das diferentes constituições internas que determinam, por exemplo, que um comportamento é adequado ou não. Algumas atitudes, que poderiam ser consideradas, perfeitamente, naturais em uma família, podem ser classificadas como inaceitáveis no exército. Existe, assim, certa conformidade na adequação de reações envolvidas nessas instituições mesmo que de forma sutil.

A posição do emissor (enunciador) e do receptor (destinatário), determinará o papel social conferido a cada um deles pela relação que se estabelece no grupo. Influi, igualmente, o objetivo dessa interação, o qual será determinado a partir do ponto de vista do enunciador ao imaginar os possíveis efeitos provocados no receptor, considerando as representações que esse emissor faz sobre o papel ocupado pelo outro nessa interlocução e no lugar social. Sabendo-se que essa representação é particular, pode-se apenas estabelecer uma idéia sobre o porquê determinado indivíduo se coloca como tal diante de outro e faz certas escolhas ou combinações lexicais. Sobre essas relações Bakhtin (2003) registra:

Esse outro que se apossou de mim não entra em conflito com meu *eu-para-mim*, uma vez que me desligo axiologicamente do mundo dos outros, percebo a mim mesmo numa coletividade: na família, na nação, na humanidade culta. Aqui a posição axiológica do outro em mim tem autoridade e ele pode narrar minha vida com minha plena concordância com ele. (p.140)

Nessa afirmação, existe a noção de valor do outro, que interfere na postura assumida pelo indivíduo não, necessariamente, de forma negativa,

mas como se fosse uma reação natural em dada circunstância. Localizando os parâmetros no âmbito escolar, a relação que se estabelece entre professor e aluno, não deve ser vista, unicamente, como uma relação em desnível de autoridade, considerando a existência de uma valor numérico no final de cada período letivo. Nesse encontro, poderia ser pensada a existência de uma carga cultural que carrega a possibilidade real de ser o professor o facilitador da aprendizagem. Isso implicaria que, talvez, o aluno sinta que deve testemunhar que aprendeu, porque, supostamente seria esta a resposta natural a um trabalho desenvolvido em sala de aula: aprendizagem.¹¹ No momento em que esse aluno declara validade de resultados ou métodos de ensino, não significa que ele esteja agindo de má fé ao manifestar concordância com certo processo empreendido. Ele poderá, apenas, estar externando aquilo que acredita que seja verdade ou, ainda, que precisa ou pode vir a ser.

A respeito desse contato que pode se estabelecer entre interlocutores, Bakhtin (id. ibid) traz a seguinte reflexão:

O fato de que o outro não foi inventado por mim para uso interesseiro mas é uma força axiológica que eu realmente sancionei e determina minha vida (como a força axiológica da mãe que me determina na infância) confere-lhe *autoridade* e o torna autor interiormente compreensível de minha vida; não sou eu munido dos recursos do outro mas o próprio outro que tem valor em mim, é o homem em mim. Não sou eu mas o outro, investido de afetuosa autoridade interior em mim, quem me guia, e eu não o reduzo a meios (não é o mundo dos outros em mim mas sou eu no mundo dos outros, familiarizado com ele); não é parasitismo. (p.141)

Se existe chance de uma valoração ratificada na interferência do outro, há que se considerar a interferência professoral como essencial no processo de construção do conhecimento. Nessa relação de sala de aula, o professor precisa, então, ter compromisso em organizar situações de real construção de aprendizagem, no sentido de favorecer, impulsionar e compor uma base de trabalho consistente o suficiente para facilitar a construção de saberes. É, nesse sentido, que se aponta a necessidade de sustentar os trabalhos em um

¹¹ Para maiores detalhes sobre esse fenômeno seria interessante a leitura do artigo de Marcos Gustavo Richter: “Salvai-os porque eles sabem o que fazem ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar.” *In Linguagem & Ensino*, Vol. 2, no. 1, 1999 (87-106).

enquadramento consistente e capaz de ser reconhecido pelos aprendizes como uma sistemática promotora de promover avanços.

2.9 Enquadramento

Para discutir a relação entre estratégias de aprendizagem e construção de conhecimento por parte dos acadêmicos, é preciso localizar teoricamente a concepção de enquadramento com que se trabalhou. Este conceito, tomado de empréstimo da psicologia e do trabalho de formação dos psicólogos, é central para a Teoria Holística da Atividade e distingue o trabalho didático sistematizado e consistente daquele que não o é.

Enquadramento para a psicologia, segundo Etchegoyen (1994), consiste em um parâmetro capaz de ordenar, normatizar qualquer que seja a tarefa implicada entre dois indivíduos. Aguirre et al (2000) recorre a este conceito para situar discussões sobre enquadramento de trabalho clínico do estagiário-psicólogo, que envolve, entre outros parâmetros, estabelecer: objetivos, estratégias e filosofia de trabalho. Relaciona a esse conceito discussões sobre construção da identidade profissional, afirmando que: "... identidade envolve um complexo conjunto de experiências internalizadas, abrangendo desde a concepção de mundo e a adoção de uma escala de valores, até sua possível exteriorização em escolhas e comportamentos." (p.4)

Tal reflexão está conectada, diretamente, à atitude de assumir um papel que acarreta determinada conduta profissional. É dessa visão que se aproxima o enquadramento adotado pelo Modelo Holístico (2004/2008), cujo apoio encontra-se na Teoria Sistêmica de Luhmann (1990)¹², que faz referência à existência de subsistemas, como a economia, religião, educação etc, como autopoieticos. Esses apresentam como uma das principais características a capacidade de autogerenciamento em um processo fechado, embora não hermético, isto é, com o tempo, pode ser sensível a certas provocações externas, mas sempre de maneira autônoma como forma de se autopreservar de interferências do entorno social.

¹² Para maiores informações sobre essa Teoria, ver LUHMANN, Niklas. *Sociedad y Sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, 1990, ou outras obras desse mesmo autor.

Essa espécie de autopreservação promove, segundo o autor (op., cit.), uma autonomização progressiva que fortalece a estrutura sistêmica, fornecendo ao Modelo Holístico (2008) bases para a busca de uma formação continuada de professores, realmente, consistente. Isso significa que o modelo preocupa-se com um trabalho que envolva questões teórico-práticas em sala de aula, considerando que elas precisam ser construídas a partir de um enquadramento definido, isto é, de um processo ensino-aprendizagem postado em práticas, consistentemente organizadas, que favoreçam a (re)elaboração de conceitos sobre aquisição (no caso desta pesquisa), bem como de consciência sobre detalhes do processo envolvido.

A preocupação com a noção de enquadramento tem raízes nas discussões sobre abordagem de Almeida Filho (2002), o qual afirma que “abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana (...) e o que é aprender e ensinar uma língua alvo” (p.17). Porém é possível afirmar que Richter (2008) vai além, nas discussões propostas por esse autor, uma vez que descarta a “intuição” como constituinte das competências do ensinar e aprender. Almeida Filho (2002) trabalha com quatro competências: implícita, lingüístico-comunicativa, teórico-aplicada e profissional. A intuição faz parte da competência implícita, junto com crenças e experiências vividas.

A opção pelo Modelo Holístico, o qual está ligado a uma teoria sistêmica, determinou a organização de práticas, que precisaram ser localizadas em um sistema de trabalho. Escolheu-se, assim, o *process writing* (teoria revisada em 1.4) como enquadramento de trabalho, a fim de buscar um tratamento mais distante do intuitivo e mais sistemático para a formação inicial de professores no que se refere à aquisição da escrita.

O capítulo seguinte apresentará a metodologia de trabalho, momento em que será possível verificar como os conceitos revisados teoricamente se interligaram para sustentar as reflexões sobre o desenvolvimento do projeto e os resultados obtidos.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO METODOLÓGICA

2.1 A proposta de trabalho

2.1 A pesquisa-ação no ensino de línguas

Problemas enfrentados pelos acadêmicos como, por exemplo, o momento da produção escrita propriamente dito, a falta de clareza sobre o processo envolvido nessa escrita e a fragilidade da formação de conceitos sobre como, futuramente vão conduzir atividades de produção, precisam receber investimentos, ainda, na academia. Trabalhar sobre a própria realidade é uma conduta que encontra apoio na pesquisa-ação. Sobre isso, Freire (2007) afirma que:

...é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha dos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (p.38)

Considerando a área específica da linguagem, essa reflexão permite amarrar os avanços na resolução das deficiências à concepção da escrita como trabalho. Isso torna o processo um empreendimento colaborativo e ativo, no qual cada um dos envolvidos precisa agir e, coletivamente, refletir sobre a ação antes de novas decisões sobre o processo.

Gandin (1983) acredita que a escola deva se comprometer com três fins básicos: “a) a formação do ser humano; b) o desenvolvimento da ciência; c) o domínio da técnica” (p.103). Se pensarmos esses fins como partes integrantes da ação pedagógica, chegar-se-á à importância de amparar a ação metodológica no domínio teórico, facilitando a construção de um profissional capaz de entender e conduzir as próprias ações.

De acordo com Thiollent (1996), um dos principais objetivos desse tipo de pesquisa é oferecer às pessoas envolvidas meios que as tornem capazes de transformar a realidade que as cerca. Isso é possível a partir do envolvimento que capacita os envolvidos a buscarem um maior entendimento sobre as dificuldades enfrentadas e respostas para as inquietações que caracterizam o grupo do qual fazem parte. Conforme Serrano (1990), a prática constitui a gênese de toda a pesquisa-ação, o que transforma prática e teoria num processo verdadeiramente dialético e com possibilidade de amenizar possíveis deficiências na ação. Isso pode ser percebido no conceito de Thiollent (1996) sobre essa modalidade de pesquisa: “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (p.14)

O fato de esse tipo de pesquisa exigir um constante ir e vir da teoria para a prática permitirá a renovação da ação individual e ou coletiva no processo de escrita, análise dessas deficiências, busca de amparo teórico idôneo, ação em função das necessidades constatadas, testagem e reflexão sobre os resultados obtidos. Esse caráter cíclico, envolvendo quatro momentos: diagnóstico, construção de estratégias, avaliação dessas estratégias e nova questão problemática, é referido por Carr e Kemmis (1988), como forma de garantir o processo cíclico, a continuidade e qualidade no processo investigativo. Todo o planejamento sustenta-se numa negociação constante entre dados e ação, o que aproxima essa pesquisa da realidade da sala de aula, uma vez que o trabalho escolar deve, da mesma forma, apresentar esse caráter maleável, capaz de respeitar as necessidades manifestas sejam do aluno ou do material escrito a ser explorado.

No ensino de línguas, segundo Burns (1999), se o grupo em questão é formado por professor e futuros professores, a pesquisa-ação fornece ferramentas para o crescimento pessoal e profissional, pois se constitui “fonte sólida” (p.16) não só para o planejamento, mas principalmente para a ação pedagógica. A autorreflexão a partir de investigação na própria sala de aula, ainda conforme a mesma autora, permite encaminhar decisões considerando o

contexto vivenciado, envolvendo todos os implicados. As decisões podem ser tomadas em conjunto, pesquisador e pesquisados trabalham colaborativamente, tendo uma finalidade comum. Essa colaboração contribui para a construção de um profissional ativo e atento às diversas manifestações na sala de aula, capaz de gerenciar as dificuldades encontradas.

Burns (1999) trabalha com 11 fases significativas na pesquisa-ação, as quais podem ser adaptadas conforme as diferentes situações, os variados contextos e os objetivos dos envolvidos. Abaixo, segue uma releitura das referidas fases:

1ª fase: Exploração (*exploring*) – É o princípio de toda a ação. A partir da observação e documentação é localizado o aspecto que precisa sofrer interferência. É o momento do consenso do grupo sobre a questão que deverá receber investimentos;

2ª fase: Identificação (*identifying*) – Está relacionada ao processo de descoberta de determinado fato. Esse fato proporcionará aos envolvidos maior clareza sobre o foco de estudos, contribuindo para a estruturação da investigação;

3ª fase: Planejamento (*planning*) – Essa fase envolve a organização dos planos de ação para a obtenção dos dados necessários para a continuidade do projeto. É o momento no qual se buscam métodos adequados à natureza do problema;

4ª fase: Coleta de dados (*collecting data*) – Envolve o período destinado à coleta de dados e aos procedimentos de seleção desses dados;

5ª fase: Análise e Reflexão (*analysing/reflecting*) – Por meio de um processo organizado de análise e interpretação dos dados, permite reflexões detalhadas sobre as informações coletadas;

6ª fase: Hipótese e Especulação (*hypothesing/speculating*) – O objetivo desta fase é o levantamento de hipóteses sobre o que poderia acontecer a partir de determinadas situações identificadas;

7ª fase: Intervenção (*intervening*) – Representa as mudanças práticas, consequências das análises realizadas;

8ª fase: Observação (*observing*) – Relaciona-se à análise dos resultados obtidos com a intervenção e à eficiência dessa intervenção;

9ª fase: Relato (*reporting*) – Corresponde ao relato para o grupo envolvido dos resultados obtidos e dos processos empregados;

10ª fase: Redação (*writing*) – Envolve a redação de relatório ou artigo sobre as diferentes fases e resultados da pesquisa;

11ª fase: Apresentação (*presenting*) – É a fase da apresentação e divulgação dos resultados obtidos para um público diferente daquele envolvido com a pesquisa.

As etapas do *process writing* foram implementadas no projeto como blocos de ações elicitadoras de estratégias discentes e se entrelaçam com as fases acima da pesquisa-ação em uma espécie de roteiro didático. Esse roteiro permitiu um encontro entre condução docente e atitudes discentes, sem que o espírito colaborativo entre as partes envolvidas fosse maculado, garantindo à autora desta tese a possibilidade de refletir sobre a realidade na busca de respostas às perguntas básicas da pesquisa.

2.1.2 Por que Estudo de Caso?

O Estudo de Caso (EC), conforme a maioria dos estudiosos desse assunto, não tem o compromisso máximo de revelar a regra geral para um fenômeno ou uma síntese sobre possíveis invariáveis de certa manifestação. Mas os resultados obtidos a partir da análise de um caso dentro de uma totalidade são indícios que podem permitir a construção de hipóteses teóricas.

Embora os autores não adotem uma definição única sobre EC, é possível perceber a proximidade que se estabelece entre os diferentes conceitos

empregados. Entre os vários pesquisadores que apresentam definições sobre EC, encontram-se Cohen e Manion (1980), Stenhouse (1983), Fidel (1992), Yin (1984), Nunan (1993), Sturman (1994) e Stake (1995).

Optou-se por destacar três definições como forma de ilustrar as possibilidades do EC. Stenhouse (1990) caracteriza como um método que envolve coleta de dados sobre caso ou casos e organização e/ou apresentação de relatórios sobre os resultados obtidos. Yin (1984) trata como uma investigação empírica de um fenômeno no seu ambiente natural, cujas evidências são obtidas a partir de várias fontes. Afirma, ainda, que as fronteiras entre esse fenômeno e o contexto não têm necessidade de ser tão delimitadas.

Nunan (1993) recupera as reflexões de Merriam (1988) sobre o Estudo de Caso Qualitativo, definido-o como uma descrição e análise intensas e holísticas de uma pessoa em particular, fenômeno ou unidade social. É um método particularizador, descritivo, heurístico e passível de credibilidade no que diz respeito ao controle das variadas formas de coleta de dados. Os conceitos revelam que, através desse método, o pesquisador pode determinar seu objeto de análise e, respeitando o compromisso com a confiabilidade que todo trabalho científico exige, tem à sua disposição um sistema de coleta e avaliação de dados que facilita uma análise detalhada.

Yin (1984) enfatiza a importância na coleta de dados, destacando três princípios que precisam ser observados pelo pesquisador: recorrer a múltiplas fontes de evidências, construir uma base de dados ao longo da investigação e constituir uma cadeia de evidências. Usando várias fontes, o pesquisador pode perceber diferentes aspectos sobre um mesmo fenômeno. Esse conjunto informativo oferece às conclusões ou descobertas mais credibilidade, uma vez que as evidências não são obtidas em uma única fonte.

A base de dados, catalogada pelo responsável pelo estudo, ao longo de toda a investigação promove o acesso de interessados, permitindo conferência de dados ou constatações realizadas. Esses registros podem ser organizados com o auxílio de narrativas, descrição dos fenômenos observados, interpretações realizadas, notas, tabulações, entre outros. A construção de uma cadeia de evidências favorece a revelação de detalhes que oferecem legitimidade à análise. As evidências, responsáveis pelas conclusões ou não,

precisam ser percebidas em todas as etapas da pesquisa, desde as questões motivadoras até as considerações finais.

A análise das evidências é um processo delicado, que depende de muito empenho e perseverança do investigador. Segundo Yin (1984), existem duas modalidades para formatar a estratégia analítica: sustentar a análise no referencial teórico ou apresentar uma descrição criativa do caso. A primeira, que recorre às proposições teóricas, é mais usualmente empregada para analisar as evidências, pois permite a construção do mapa teórico, no qual as questões de pesquisa serão localizadas, bem como a relação dos “*insights*” na trama estabelecida. Nessa modalidade, auxiliam a direcionar os trabalhos perguntas do gênero de “como?” e “por quê?”. Quando o referencial é frágil ou escasso, emprega-se a estratégia da descrição, a qual corrobora para determinar pontos de convergência entre variáveis observadas a partir de uma avaliação qualitativa.

O autor (op. cit) chama a atenção para a importância de basear as estratégias analíticas em categorias organizadas a partir de teoria específica ou, já, empregadas em outras pesquisas. Essa atitude atribui caráter científico à análise e aos resultados.

Na classificação, também, existe disparidade entre os autores. Stenhouse (1988), por exemplo, divide o EC em avaliativo, o qual se preocupa com o julgamento do mérito da questão; educacional, que auxilia na compreensão e explicação de um fenômeno e pesquisa-ação, que investe no esmero do processo em si. Considera-se relevante para este trabalho o que envolve pesquisa-ação em sala de aula, denominado pelo autor como “*teacher research*” (p.21).

Nessa modalidade, o professor, como envolvido direto no processo ensino-aprendizagem, pode valer-se desse *status* de participante para observar, coletar e analisar dados do contexto no qual está inserido como profissional e, assim, construir hipóteses de trabalho para questões educacionais de sua área de ação. Adotando uma prática sistemática, investigando sua sala de aula e os efeitos de sua atuação pedagógica, o professor tem mais chance de compreender e avaliar a aprendizagem e os avanços dos seus alunos.

A opção pelo Estudo de Caso como estratégia de pesquisa foi motivada por todas as características referendadas. Acreditava-se que o acompanhamento do público-alvo por um ano letivo e a catalogação de evidências dos avanços prático-reflexivos em suas produções escritas, acoplados às observações diretas da pesquisadora, possibilitariam um panorama capaz de sustentar a reflexão envolvendo as questões de pesquisas propostas para esta tese. Não se ignora, porém, que o EC assim como outros métodos apresenta limitações.

Na sequência, serão apresentados os instrumentos que formaram a cadeia para a constituição dos indícios analisados.

2.1.3 Portfólio: características e funcionalidade

Mesmo uma breve revisão da literatura existente mostra que os portfólios podem ser de natureza bem variada, neste espaço, porém a revisão literária concentra-se em Portfólios de Ensino, organizados de forma a revelar evidências sobre a (re)elaboração de estratégias de produção textual.

Segundo Harp e Huinsker (1997), portfólio é uma espécie de coletânea de trabalhos, que objetivam demonstrar o desenvolvimento, as competências e as habilidades de um indivíduo, durante um determinado período de tempo. Kish et al (1997) referem-se ao portfólio como uma possibilidade de nutrir o pensamento reflexivo do estudante, facilitando a análise e o debate, promovendo dessa forma um processo de conscientização através do autoquestionamento sobre os registros de uma ação empreendida e catalogada, organizadamente.

O Portfólio Cronológico (doravante PC), instrumento do projeto em questão, é explicado por Coelho & Matos (2002) a partir da maneira como ele se organiza: “este tipo de portfólio organiza-se por datas, mantendo-se um registro de todos os artigos incluídos cronologicamente. Este método permite ver a evolução do aluno ao longo do ano. É também o modo mais simples de organizar o material” (s.p.)

A partir dessas considerações teóricas, é possível perceber o PC como uma coleção de textos produzidos pelas pessoas envolvidas e catalogados sequencialmente em uma pasta, o que proporciona uma visão longitudinal

sobre a evolução do processo, tanto por parte do professor orientador, como pelo acadêmico-produtor. Assim, permite uma avaliação constante pelo professor, o que possibilita contínua (re)organização da interferência professoral e atividades propostas.

Sob o ponto de vista do acadêmico, construir um PC é um recurso que permite uma avaliação sobre o próprio processo de aprendizagem. Segundo Santos (1997) “alunos são motivados a pensar sobre suas necessidades, objetivos, fraquezas, e pontos fortes em linguagem; eles são frequentemente convidados a selecionar o seu melhor trabalho e explicar o motivo do trabalho ter valor para ele. Aprender a refletir com um portfólio traz importantes contribuições à triangulação de informação na avaliação do processo”¹³ (p.1)

Essa autorreflexão é um princípio fundamental para aumentar o grau de autonomia em relação à produção escrita já que, ainda conforme Santos (1997), alguns estudantes não têm muitas oportunidades para desenvolver e expressar idéias sobre a própria aprendizagem. Tendo oportunidade de refletir retrospectivamente sobre os próprios resultados, o acadêmico é provocado a avaliar o conhecimento de pontos frágeis ou fortes na escrita, atitude que pode transformá-lo em agente principal de sua autoqualificação com auxílio de um gênero não tão convencional no ensino-aprendizagem de produção textual.

De acordo com Bakhtin (2003), “gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.262) e envolvem elementos como “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional”, os quais são elementos ligados e determinados por dado campo comunicacional.

Antes de classificar o portfólio como um gênero, é preciso visitar alguns autores que sustentam a linha de raciocínio que fortaleceu essas reflexões. Bronckart (2003), respaldado em outros teóricos, reflete no capítulo 1 sobre “ação e linguagem”, afirmando que a ação possui duplo estatuto:

...pode ser definida, de um lado, como esta “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas

¹³ No original, lê-se: “students are asked to think about their needs, goal, weaknesses, and strengths in language learning; they are often asked to select their best work and to explain why the work is valuable to them. Learner reflection in a portfolio makes an important contribution to the triangulation of information in the assessment process.” (p.1)

capacidades de fazer, isto é, em agente (ponto de vista interno)". (p.39)

Tal reflexão serve para que se registre, aqui, considerações sobre a natureza do Portfólio, o qual possibilita um encontro produtivo e positivo desse duplo estatuto: aquele motivado por interferência externa – no caso do professor - e o de caráter interno – as reflexões do acadêmico-agente. Tal constatação permite considerar os resultados obtidos com a organização de um Portfólio, como autênticos reflexos de um encontro dialógico entre os sujeitos envolvidos no processo, isto é, professora e acadêmicos, sejam estes considerados como grupo ou individualmente.

Essa concepção dialética encontra respaldo em Vygotsky (1984), o qual afirma que, através das relações produzidas socialmente, o homem não só transforma, mas é transformado, interação que resulta no processo de aprendizagem. O Portfólio pode ser considerado um meio para essa transformação, já que o professor precisa interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo Vygotsky (1984) consiste num estágio em que a pessoa ainda necessita da contribuição de indivíduos mais capazes, pois não possuem autonomia para solucionar sozinhos determinadas questões. Facilitaria, ainda, o papel de mediador do professor (Vygotsky, 1984), interferência fundamental na interação do indivíduo com qualquer objeto de conhecimento.

De acordo com Machado (2005), em artigo publicado na coletânea organizada por Meurer e Motta-Roth (2005), muitos pesquisadores brasileiros preocupam-se em investigar gêneros como possibilidade de intervenção no campo educacional, seja em língua materna ou estrangeira. Respeitando o foco, a autora divide os gêneros em cinco grupos, mas não é de interesse deste trabalho discorrer sobre as características de cada um, para maior conhecimento sobre esta divisão conferir bibliografia citada. Da referida classificação, interessa, apenas, o grupo cujo foco de pesquisa refere-se às ferramentas de ensino e envolve, segundo Machado (2005), “os artigos de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas, a construção de modelos didáticos de gêneros ou a análise e avaliação de materiais de ensino”. (p.238)

É, justamente, como parte desse grupo, que se pensa o Portfólio como um gênero didático que permite acompanhar a evolução de uma ação sobre os, anteriormente citados “pontos de vista” (externo e interno), favorecendo uma mediação positiva por parte da professora orientadora e um avanço na habilidade de produção textual por parte do aluno. Dessa forma, é possível retornar a Bakhtin (2003), seu conceito¹⁴ de gênero e os elementos que o determinam, para ratificar o Portfólio como um modelo didático de gênero, que permite propor, acompanhar e analisar a ação de quem o organiza e de quem propõem sua organização, através de um diálogo com muitos dados à disposição do pesquisador.

2.1.4 O *process writing* e a geração do corpus

O projeto para sustentar a pesquisa foi apresentado, no mês de março do ano de 2007, para os acadêmicos do 1º semestre do Curso de Letras de uma universidade particular do Rio Grande do Sul, após aplicação de um questionário diagnóstico (anexo A), cujo objetivo era investigar a opinião desses acadêmicos a respeito do próprio processo de produção textual. A tabulação de dados tencionava averiguar qual o conceito dos envolvidos sobre suas produções escritas em vários aspectos e como vivenciaram as experiências escolares no que se refere a esse tipo de atividade. Determinou-se, a partir desses resultados, o nível de investimento necessário para promover um avanço no grau de autonomia em produção textual, bem como favorecer atitudes metacognitivas envolvendo o processo de produção.

O projeto teve a duração de um ano letivo; envolvendo, assim, as disciplinas de Português I e Português II. A proposta envolvia, principalmente, a constituição de um PC, reunindo as produções desses acadêmicos ao longo de todo esse período. Esse instrumento foi organizado, individualmente, em pasta tipo fichário, o que possibilitou um acompanhamento sequencial e comparativo das produções catalogadas por datas, numa ordem progressiva.

¹⁴ Gêneros para Bakhtin são "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" organizados pelas diferentes esferas de utilização de uma língua. (2003, p,279)

Os itens que podem constituir a parte física de um Portfólio são bem variados e determinados conforme os objetivos e a natureza de sua organização. Como itens a serem incluídos no PC, selecionou-se:

1. Capa (organizada a critério de cada acadêmico);
2. Dados de identificação;
3. Apresentação (organizada ao longo do projeto, contendo a visão do autor-acadêmico sobre os objetivos, processo empreendido, resultados obtidos, dificuldades que persistem etc.);
4. Texto de abertura (Reflexões individuais sobre sua história com a escrita até o início do Curso de graduação);
5. Sumário;
6. 1º Módulo¹⁵ – Gênero: Artigo de opinião
 1. 1ª versão
 2. 2ª versão
 3. 3ª versão
 4. 4ª versão

2º Módulo – Gênero: Resenha crítica

3º Módulo – Gênero: Reportagem

4º Módulo – Gênero: Reportagem

Os diferentes gêneros foram selecionados com a participação dos acadêmicos e com o auxílio das avaliações realizadas a partir das observações ao longo do processo de revisão das produções escritas.

Em cada semestre letivo, foram desenvolvidos dois módulos. Cada um dos gêneros produzidos passou por quatro versões, como forma de aperfeiçoar a produção até chegar à versão final. Após cada uma das versões, o acadêmico entregava sua produção para a professora e respondia um questionário objetivo, denominado Questionário Pós-Atividade (QPA - Anexo B), cuja finalidade era levá-lo a refletir sobre suas atitudes antes e durante o

¹⁵ Trabalhos com “Módulos” são citados no trabalho com seqüências didáticas de Dolz, J.; Noverraz, M. e Schneuwly, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In Schneuwly & Dolz. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

processo de escritura. Esse mecanismo de monitoramento e automonitoramento será melhor detalhado na seção 2.1.4.7.

Os textos eram devolvidos aos seus donos, sempre na aula seguinte, contendo considerações e/ou questionamentos propostos pela professora e registrados em uma folha anexada à lateral da produção do acadêmico (estilo orelha de livro). As revisões tinham caráter diferente em cada um das versões e de conhecimento prévio da turma, procurava evitar o olhar, exclusivamente, para as marcas gramaticais do texto, como acontece, com frequência na Escola Básica, de acordo com o relato dos acadêmicos no questionário diagnóstico. A primeira versão recebia sugestões envolvendo questões relacionadas às características e possibilidades de organização do gênero produzido e sobre os aspectos sócio-pragmáticos, já na segunda, as considerações envolviam uma tentativa de aprofundar ou clarear possíveis inadequações quanto aos aspectos semânticos locais e coerência, os quais podem comprometer o próprio conteúdo. A terceira versão recebia sugestões envolvendo aspectos referentes à superfície linguística, envolvendo aspectos sintáticos e morfológicos, diretamente ligadas às questões gramaticais, e a quarta versão era a edição final.

Após o encerramento de cada módulo, os acadêmicos organizaram depoimentos descritivos sobre o processo vivenciado, explanando sobre como perceberam a validade ou não dos diferentes momentos, atitudes individuais envolvendo estratégias de aprendizagem e atividades de apoio à produção, proporcionadas pela professora ao longo de todo o processo. Esses mecanismos propõem uma reflexão retrospectiva, revelando para a professora e para o próprio acadêmico a consciência sobre os avanços obtidos com a experiência, dificuldades que persistem e expectativas futuras no que diz respeito aos trabalhos.

Segundo os passos da pesquisa-ação, repensar a evolução do processo é critério fundamental para a continuidade dos trabalhos. Assim, o breve intervalo entre um módulo e outro promovia, também, um momento diferenciado de avaliação do processo e novos planejamentos na tentativa de facilitar avanços.

A maneira como o projeto foi estruturado facilitou uma constante avaliação sobre a ação empreendida, permitindo que o caráter cíclico da

pesquisa-ação fosse observado e realimentado (Burns, 1999). Pensar uma educação libertadora subentende-se a necessidade de alunos (acadêmicos ou não) co-gerenciadores do próprio processo de aprendizagem, por isso buscou-se em oficinas reflexivas o recurso pedagógico que transforma acadêmicos em agentes, capazes de conhecer suas carências e comprometerem-se com a possibilidade de amenizá-las.

A seguir, será explicitado como os diferentes gêneros para a produção nos quatro módulos foram selecionados, bem como a constituição e finalidade dos outros instrumentos de coleta de dados.

2.1.4.1 Seleção dos gêneros

O gênero do primeiro módulo, o artigo de opinião, foi selecionado a partir da análise da produção espontânea, primeiro texto produzido na disciplina. Teve caráter espontâneo, porque não foi determinado um gênero específico para ser respeitado. Após discussões sobre o tema violência, os acadêmicos foram convidados a produzir um texto escrito sobre o tema em pauta. As leituras das produções revelaram que todos seguiram o modelo “redação de vestibular”, manifestando por escrito e revelando oralmente nas minientrevistas que tentaram, inclusive, manter as fórmulas de impessoalidade e quatro parágrafos sobre as quais eram orientados durante o Ensino Médio. Numa tentativa de ampliar os conceitos dos alunos sobre textos opinativos, foi selecionado o artigo de opinião, gênero comum na mídia escrita e que, devido a suas características internas, facilitaria uma ponte entre o conhecimento prévio e aquele a ser construído.

O segundo módulo envolveu a produção de uma resenha. Um dos motivos foi a necessidade de aprimorar a forma com que os acadêmicos registravam afirmações de outros autores, isto é, o registro de citações diretas e indiretas, bem como a organização de comentários sobre essas afirmações. Além disso, o gênero resenha é um texto bastante solicitado na academia, o que levou a turma a sugerir que esse gênero não ficasse de fora do projeto.

Para a organização da resenha, foi apresentado um artigo científico, cujo tema era de interesse do Curso, pois relatava um projeto interdisciplinar envolvendo produção de textos na Escola Básica, intitulado “O movimento do

texto: uma experiência interdisciplinar”. Após exploração dos objetivos e características internas, tanto da resenha como do artigo científico, os acadêmicos resenharam o artigo em questão.

O terceiro módulo, já no segundo semestre e na disciplina de Português II, concentrou-se na organização de uma reportagem. O gênero propiciaria uma espécie de acomodação dos modelos de registro utilizados nos gêneros anteriores, uma vez que os acadêmicos poderiam trabalhar com referências diretas e indiretas a idéias de terceiros e seus próprios comentários sobre a temática. O tema foi votado em sala de aula, numa tentativa de fortalecer o nível de engajamento dos participantes, considerando que um assunto de interesse do grupo teria mais probabilidade de provocar um envolvimento adequado. A turma determinou que o tema seria “sexo”, ficando a cargo de cada um o enfoque.

No quarto módulo, o gênero reportagem foi mantido, porém com um diferencial. Os acadêmicos foram convidados a tratar de um assunto, considerando o pensamento dialético, o qual instiga um raciocínio complexo, já que precisam considerar diferentes visões sobre uma mesma questão. A temática desse módulo foi motivada por um caso de estupro infantil, ocorrido na cidade de Cruz Alta e que causou certa comoção na comunidade, devido à natureza do crime. O enfoque selecionado foi pedofilia.

A organização em questão promoveu um bom engajamento, tanto da professora responsável pela disciplina e autora desta tese, como dos ACs, que participaram com sugestões para o direcionamento dos trabalhos e, principalmente, apresentando questionamentos constantes sobre dúvidas que surgiam durante o processo, quer de natureza estrutural ou temática. Ao longo de todo o processo, foi possível perceber que o sistema organizado nos moldes da Teoria da Atividade promove um envolvimento de todos, favorecendo o comprometimento com as responsabilidades assumidas e com o alcance de objetivos.

2.1.4.2 Discussões preliminares

As discussões preliminares precediam à produção da primeira versão de cada um dos módulos. Não tinham constituição fixa, envolviam exploração

conjunta de textos do mesmo gênero a ser produzido, ou discussões da temática em pauta. A intenção era promover momentos de constatação e cotejo, os quais segundo Silva (2003) são capazes de produzir sentido à leitura de um texto. Embora esse autor discuta esses momentos, direcionando-os para a exploração de artefatos estruturados, nesta tese, tratou-se como texto a ser desvendado pelo acadêmico os prolegômenos que favoreciam os preliminares da produção individual.

2.1.4.3 Reescritas

Cada gênero produzido tinha uma primeira versão e, logo após era reescrito mais três vezes, com a intenção de buscar um aprimoramento textual e um maior domínio do autogerenciamento no processo da escrita. A primeira versão recebia interferência, por parte do professor, através de questões ou indicações indiretas, isto é, os problemas manifestos pelos acadêmicos não eram resolvidos pelo professor, mas apenas localizados. Dessa forma, ficava a cargo do acadêmico, num primeiro momento, tentar resolvê-los. Caso a indicação não fosse totalmente compreendida pelos alunos, esses poderiam solicitar esclarecimentos do professor no momento das conferências, as quais serão explicadas na sequência.

Optou-se por não indicar todos os problemas das diferentes versões com o intuito de observar se os acadêmicos eram capazes de descobrir pontos que mereciam ser repensados, ou se eles retificavam apenas aqueles que foram indicados pela professora na “orelha” dos textos (local das indicações de falhas).

Lembrando o leitor, na primeira versão, as indicações concentravam-se nos aspectos sócio-pragmáticos; na segunda, nos aspectos semânticos e, na terceira, os aspectos morfossintáticos. A quarta versão correspondia à edição final do texto, produção que revelava o nível de aperfeiçoamento que o acadêmico conseguiu obter. Caso o problema persistisse, a professora fazia nova indicação, isto é, o compromisso das interferências na primeira versão, por exemplo, concentrava-se no gênero e questões pragmáticas, porém se fosse preciso, indicações de mesma natureza poderiam ser feitas na versão seguinte se o problema comprometesse a evolução da produção escrita.

Evitou-se antecipar indicações, para tentar reverter a preocupação direta com a parte gramatical.

Garcez (1998) valida a reescrita dos textos, registrando que “... para muitos redatores maduros o parecer do outro e a reestruturação do texto são etapas inerentes ao processo de escrita”. (p.161) Nesta mesma obra, a autora relata que escritores consagrados reescrevem muitas vezes os seus textos. Cita Gabriel Garcia Marques, que chegou a promover doze revisões em uma de suas obras e Mempo Giardinelle que reescreve seus contos até trinta vezes. Hemingway, por sua vez, reescreveu trinta vezes a última página de seu romance “Adeus às Armas”.

Calkins (1989) é outra autora que defende o processo de redação pautado em reescritas, pois considera que “através da escrita, podemos revisar, remodelar e refinar nossos pensamentos” (p.35). Em uma de suas pesquisas, testemunha que seus alunos aprenderam a interagir com suas próprias produções, o que traz mais clareza sobre como encaminhar a escrita sobre resultados já catalogados.

2.1.4.4 Orelhas

Cada uma das versões era devolvida para o aluno com uma espécie de orelha de livro anexada na lateral da folha. Nessas orelhas, a professora registrava comentários e questões sobre conteúdo e expressão, de acordo com a natureza dos itens a serem observados em cada uma das reescritas. As provocações registradas serviam como motivadores preliminares para a interação entre professor e acadêmico durante as minientrevistas.

Segundo Garcez (1998), “o professor-pesquisador evita a instrução direta, colocando questões ao estudante, que orientam, dirigem, provocam sua reflexão sobre um determinado aspecto que detectou, e percebe que o estudante, voltando ao ponto para releitura, pode solucioná-lo”. (p.136) Provocar tentativas de resolução era a intenção das interferências da professora. Nas duas primeiras versões, o registro envolvia, indicações indiretas e na terceira eram mais pontuais, porém não resolutivas, isto é, os problemas linguísticos eram indicados, mas não resolvidos para os ACs.

2.1.4.5 Técnicas de apoio

Ao longo do projeto, foram aplicadas técnicas de apoio ao processo de escrita (ver anexos F, G, H, I e J). O objetivo maior era provocar a consciência sobre a importância de considerar elementos da escrita como: propósito, audiência, tema, características de gênero e o próprio planejamento organizacional dessa escrita. Hedge (1991) oferece respaldo para esse propósito ao afirmar que “a sala de aula necessita fornecer um ambiente no qual os estudantes podem experimentar-se como escritores, pensar sobre o propósito da escrita e audiência, rascunhar parte da escrita, revisar e compartilhar com outros.”¹⁶ (p.25).

No terceiro e quarto módulo, foram convidados palestrantes. Como, no terceiro, o objetivo era aprofundar as informações sobre as características e peculiaridades do gênero reportagem, o auxílio veio de um profissional da área da comunicação por sugestão dos próprios ACs. No quarto módulo, foi possível contar com a colaboração de um advogado, que discorreu sobre a diferença entre justiça e vingança, como forma de promover uma visão dialética sobre o tema em pauta.

Camps (2006), também, destaca a necessidade de atividades “para desenvolver a capacidade de adquirir consciência e controlar o próprio processo.” (p.21) Assim, apresentou-se à turma técnicas para produção textual a partir de autoexperimentação. Buscava-se, ainda, antecipar a avaliação sobre material didático dos futuros professores a partir da própria experimentação.

2.1.4.6 Minientrevistas (Conferências)

As conferências eram encontros entre professora e acadêmico, momentos que aconteciam durante o período da aula reservado para a escrita. Enquanto alguns encaminhavam novas versões dos textos, individualmente, outros interagiam com colegas, trocando opiniões sobre suas produções.

¹⁶ No original, encontra-se: “... the classroom needs to provide an environment in which students can experience being writers, thinking about purpose and audience, drafting a piece of writing, revising it, and sharing with others.” (Hedge, 1991. p. 25)

Nesse momento, os acadêmicos solicitavam por esclarecimentos sobre questões que haviam sido lançadas pela professora a respeito de alguma passagem do texto ou oralizavam hipóteses para possíveis soluções para os problemas identificados nas versões ou, ainda, sobre a intenção que tiveram ao organizar a escrita da forma que fizeram. O contato não tinha a intenção de fornecer respostas fechadas para os alunos, mas apresentar outros questionamentos ou provocações que promovessem reflexão sobre os resultados obtidos na escrita, sobre como a organização da microestrutura repercutia em tal resultado e, ainda, sobre como o processo individual empreendido na escritura poderia ter influenciado nesses resultados.

Calkins (1989) apresenta pesquisas que trabalhavam com esse mesmo recurso. Para a autora, as minilições tinham o objetivo de discutir a temática, mas reforça que durante esse período “não fazemos perguntas brilhantes nem damos conselhos astutos”. (p.149) Pode-se afirmar, então, que as conferências serviam para promover um diálogo entre professora e acadêmico sobre produção e processo de produção.

Garcez (1998) reconhece eficiência nesse tipo de atividade de contato e afirma que “entre as atividades mais produtivas para o desenvolvimento de procedimentos reflexivos sobre o próprio texto está o comentário na interação dialógica sobre a redação em progresso.” (p.156) Justifica, ainda, que é uma maneira do produtor assumir o papel de leitor, buscando um certo distanciamento para tentar avaliar sua produção.

As minientrevistas proporcionaram um confronto entre os processos de escritura empregados pelos ACs até aquele momento e os que poderiam ser adotados, numa espécie de paralelo entre antigo e novo. Além disso, eram oportunidades para reflexões sobre a língua e ensino-aprendizagem dessa língua. Camps (2006) registra que “A interação oral durante o processo permite que a língua funcione como metalíngua.”(p.36), o que transformaria essa língua em instrumento e objeto ao mesmo tempo.

2.1.4.7 Questionários

Após cada versão produzida pelos ACs e, no final de cada módulo, eles eram convidados a responder questionários objetivos (anexos A e B). O questionário (QPA) usado após as três primeiras versões (anexo B) estava mais direcionado para ações relacionadas à macro e microestrutura textual. Tentava provocar o olhar do AC para o próprio processo de produção. Já o questionário pós-módulo (QPM), o qual era entregue para a professora somente depois da edição final do gênero produzido em cada módulo (anexo C), chamava a atenção do AC para as possíveis estratégias às quais se pode recorrer para conduzir o processo de aprendizagem de uma língua alvo. No final do ano letivo, foi aplicado um questionário final (anexo D), como forma de averiguar a avaliação retrospectiva da proposta como um todo.

Esse tipo de recurso encontra apoio em Miceli (2006), a qual usou questionários para investigar a preferência de alunos por *feedback* direto ou indireto. Hedge (1991), também, recorre ao questionário para provocar a reflexão de estudantes sobre o processo empreendido por eles mesmos durante a escrita.

2.1.4.8 Depoimentos

No final de cada um dos quatro módulos, os ACs elaboravam depoimentos escritos a partir de questões abertas (Anexo E). Esse instrumento de coletas de dados pretendeu instigar os envolvidos a uma avaliação retrospectiva sobre as próprias percepções a respeito de fatores implicados no processo de elaboração textual, além de oferecer para a pesquisadora uma visão sobre o trabalho proposto e a autoavaliação empreendida pelos ACs.

Não se ignora que, nesse mecanismo, possa existir a interferência de fatores subjetivos, como a relação entre professor, aluno e contexto de sala de aula. Mas a presença de subjetividade não invalida os depoimentos, apenas exige uma avaliação mais atenta do pesquisador a fim de tentar separar informações que sejam relevantes para a análise daquelas que podem estar muito maculadas de interesses subjetivos.

2.1.4.9 Atividade simulada

A atividade simulada (anexo K) foi realizada como última atividade do ano. Foi entregue aos ACs, um texto, supostamente, produzido por um estudante de Ensino Médio e solicitado que eles se colocassem no lugar do professor desse aluno e fizessem interferências na redação. Os problemas que os textos apresentavam eram similares àqueles identificados nas produções da turma ao longo de 2007. Nesse mecanismo, buscou-se observar se os ACs identificariam questões problemáticas envolvendo características de gênero ou de qualquer natureza que tenha sido trabalhada a partir da quatro versões. Investigava-se, também, se eles dariam alguma indicação sobre o processo que tentariam estabelecer com o aluno hipotético.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Análise e interpretação dos dados

3.1.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa formavam um grupo de nove acadêmicos-calouros, do Curso de Letras de uma universidade particular do noroeste do Rio Grande do Sul. Cursaram as disciplinas de Português I e Português II ministradas pela autora desta tese, no turno da noite, ao longo do ano de 2007. Toda a proposta foi desenvolvida durante essas duas cadeiras, uma vez que oito acadêmicos trabalhavam durante o dia, impossibilitando a participação em um projeto fora do horário de aula. Além disso, a turma era constituída por alunos residentes em quatro cidades diferentes.

Tinham entre 17 e 24 anos e haviam terminado o Ensino Médio há menos de três anos do início da aplicação do projeto em março de 2007. Os acadêmicos serão representados pela sigla AC (acadêmico-calouro), acompanhada de um número. Assim, teremos de AC 1 até AC 9, recurso que evitará referência a seu nome verdadeiro, embora todos os envolvidos no projeto tenham concordado em participar dos trabalhos e assinado autorização (anexo R), permitindo a análise de suas produções, questionários e depoimentos.

A análise das respostas do questionário diagnóstico (anexo A) revelou que seis deles produziam textos escritos, semanalmente, no Ensino Médio. Dois escreviam uma vez por mês e, apenas, um declarou que produzia dois textos por semana. A reescrita, quando acontecia, envolvia basicamente “passar a limpo”, promovendo correções já efetivadas pelos professores. A expectativa geral em relação ao curso envolvia a possibilidade de aperfeiçoar as produções em conteúdo e expressão.

3.1.2 Interpretação dos dados - 1º Bloco: Dados representativos

A análise e a interpretação de dados serão realizadas a partir de quatro tabelas demonstrativas e apresentadas em dois blocos a partir de discussões quali-quantitativas. O primeiro bloco estará comprometido com os dados provenientes da análise do processo empreendido por dois acadêmicos (AC 1 e AC 2). Essa seleção objetiva apresentar como a análise dos sujeitos foi conduzida para se chegar a um parecer final. O segundo bloco traz as tabelas com os dados gerais obtidos pela análise dos nove participantes. A intenção é apresentar um mapa dos resultados obtidos com todos os sujeitos.

Antes de cada tabela, haverá uma explicação sobre como ela foi organizada, seus objetivos e os critérios para análise. As tabelas apresentarão os resultados dos dois ACs diferenciados por cores. Os dados do AC 1 serão registrados em azul e os referentes ao AC 2, em rosa. A opção pelos dois ACs em questão foi motivada por dois critérios: 1º - mostrar um processo que avançou mais em direção a internalização (AC 1) e um que avançou menos (AC 2) e 2º - apresentar os resultados de um maior (AC 1) e um menor engajamento (AC 2) nas diferentes fases do *process writing*.

As tabelas 1 (ver seção 3.1.2.1.1) e 2 (ver seção 3.1.2.2) foram organizadas a partir de dados obtidos com base em observações lineares das manifestações escritas dos níveis da interlíngua, nas diferentes versões textuais produzidas pelos acadêmicos, nos quatro módulos desenvolvidos. Com essa análise, buscou-se identificar a predominância de um dos seguintes fenômenos: a) *consciousness-raising* seguido de *noticing* ou b) *noticing* sem *consciousness-raising*. O fenômeno “a” verifica se as retificações propostas pelos ACs foram realizadas a partir de intervenção direcionada pela professora e o “b”, se aconteceram retificações sem a necessidade dessa interferência explícita, pois o AC “deu-se conta” de inadequações que precisavam ser resolvidas em dada versão. Os depoimentos descritivos e as minientrevistas servirão de apoio para essa comparação.

Para facilitar a visualização das reflexões resultantes da análise das tabelas 1 e 2 e dos outros mecanismos de acompanhamento, foi organizado um quadro síntese dos comentários individuais que serão apresentados sobre os ACs 1 e 2 ao longo desse 1º bloco:

Quadro-síntese das reflexões do 1º Bloco	
AC 1	AC 2
1ª tabela: 50 indicações 43 alterações SALDO – 7 (questões não solucionadas)	1ª tabela: 55 indicações 42 alterações SALDO – 13 (questões não solucionadas)
Saldo – aparece distribuído nos 4 níveis da interlíngua	Saldo – concentra-se no nível sintático, o que acaba interferindo na Coerência e Coesão
Efetiva as indicações da professora de forma mais satisfatória	Efetiva as indicações da professora de forma menos satisfatória
Revela mais clareza sobre a natureza das indicações realizadas; Defende suas intenções ao ser questionado, oralmente, sobre as não-alterações. * Estágio sistemático, avançando para o estágio de estabilização.	Revela menor ou nenhuma clareza sobre a natureza das indicações realizadas; Não defende suas intenções ao ser questionado, oralmente, sobre as não-alterações. * Estágio emergente, avançando timidamente para o sistemático.
Maior engajamento nas fases do <i>process writing</i>	Menor engajamento nas fases do <i>process writing</i>
Maior compromisso com o automonitoramento; Visão de professor: orientador.	Menor compromisso com o automonitoramento; Visão de professor : “corretor”.
Organiza o registro nos Depoimentos de final de Módulos com algumas expressões específicas. * Mais próximo da internalização.	Organiza o registro nos Depoimentos de final de Módulos com expressões bem generalizante. * Mais distante da internalização.
2ª tabela: 10 alterações espontâneas, envolvendo os quatro níveis da interlíngua.	2ª tabela: 04 alterações espontâneas (1- característica de gênero e 3 - coesão)

Quadro 8: Paralelo entre AC1 e AC 2

3.1.2.1.1 Análise dos dados obtidos a partir da tabela 1

A tabela nº 1 foi organizada a fim de averiguar a correlação existente entre o número de indicações realizadas pela professora, envolvendo alterações que deveriam ser realizadas pelos ACs e o número de alterações que, de fato, aconteceram na versão seguinte (*consciousness-raising* seguido de *noticing*). As cópias das diferentes versões das produções escritas nos quatro módulos do projeto encontram-se em dois DVDs, considerados anexos L e M. A tabela busca apresentar uma visão longitudinal dos resultados a partir do registro das correlações nos quatro módulos do projeto. Dessa forma, é possível construir um mapa sobre a realidade dos dois ACs, no que diz respeito aos diferentes níveis da interlíngua, comprovando a manifestação mais consistente do fenômeno *consciousness-raising* seguido de *noticing* no processo empreendido pelo AC 1 e mais frágil no AC 2. A tabela nº1 mapeia essa afirmação:

Tabela 1	Níveis da interlíngua	Intervenção Direcionada (pela professora)																							
		1º Módulo				2º Módulo				3º Módulo				4º Módulo											
		1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª								
	Presença	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V				
Processos Descendentes - TD	Nº de indicações	2/2	1/1			5/4				2/2	4/3			3/3											
	Nº de alterações		2/2				5/3				2	1/3			2/3										
Processos Ascendentes - BU	Nº de indicações			2	1		3					1			3/2	2									
	Nº de alterações				2			3					1			3/2	2								
	Nº de indicações																1								
	Nº de alterações								2/1												1				
Sintático + Pontuação	Nº de indicações			1				3/6									7/10								
	Nº de alterações												2/2								6/6				
Morfológico	Nº de indicações				1																3/2				
	Nº de alterações								1												3				

* Resultados - AC 1 - azul
* Resultados - AC 2 - rosa

Tabela 1 – Intervenção Mediada – Resultados AC 1/AC 2

3.1.2.1.1 O processo do AC 1

É válido comentar alguns detalhes referentes às alterações promovidas pelo AC 1 como forma de localizar de maneira mais pontual indícios que auxiliaram a caracterização do caminho percorrido por ele. Essa caracterização auxiliou a pesquisadora na construção de uma linha de raciocínio que permitiu tecer considerações em busca de respostas às questões de pesquisa.

Fragmentando a análise por etapas, pode-se estabelecer um paralelo entre o número de indicações realizadas pela professora e o número de alterações efetivadas pelo AC 1 em cada um dos módulos do projeto. O gráfico revela a proximidade entre as indicações da professora e as alterações ocorridas no 1º módulo, envolvendo todos os níveis da interlíngua:

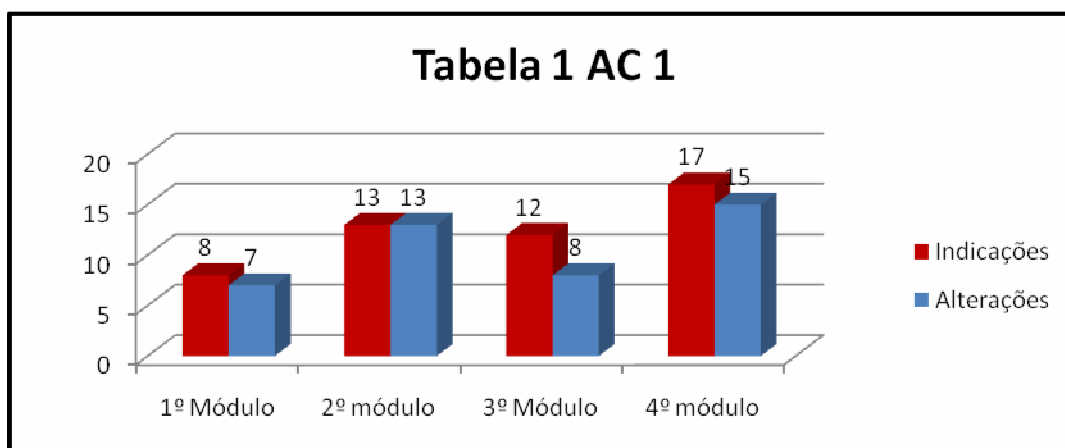


Figura 1 : Relação entre indicações/alterações – AC 1

Confrontando as afirmações com as diferentes versões, verifica-se que o AC 1 organizou alguns momentos de seus textos calcados no eixo do saber, modalização que comprometeu suas afirmações, pois essas não estavam de acordo com a realidade social. Essa afirmação é possível de ser comprovada por meio dos seguintes exemplos:

“...buscando sempre solucionar o problema pelo princípio (linha 22 – versão 3 / Anexo L – texto nº3) mestre pode incutir em suas consciências” (linha 25 – versão 2/ anexo L – texto nº2) ... assassinatos em massa, o que poderia ser considerado um exterminio (linha 9 -versão 4 / anexo L – texto nº4)

Percebe-se que as soluções apresentadas pelo AC 1 ou tentativas de solução que podem ser conferidas, sempre na versão seguinte foram motivadas pela interferência do professor. O emprego de “assassinatos em massa” foi uma tentativa de resolver um questionamento apresentado pela professora na versão 3 em relação ao termo “*extermínio de policiais*”. Como não existia uma 5ª versão, o AC foi questionado durante a minientrevista se considerava que havia conseguido modalizar a expressão no eixo de *crer*. A resposta obtida envolvia o fato de o AC não ter conseguido encontrar uma maneira de explicar que nunca existiram tantos assassinatos de policiais como está ocorrendo agora, mas que desconfiava que havia “exagerado na expressão”.

Com a intenção de não deixar esse tópico sem uma visão longitudinal, registra-se que, nas produções dos módulos seguintes (Anexo L- textos nº5-15), não ocorreram manifestações dessa natureza, isto é, emprego indevido do eixo do *saber*. Fato esse que já é manifestação de *consciousness-raising* seguido de *noticing*, uma vez que além de ser confirmado nas produções, pode ser reconhecido nas declarações orais sobre a tentativa de atender a um alerta da professora em relação a esse nível da interlíngua. Vê-se, aqui, um exemplo de manifestação de conhecimento declarativo a partir do exercício do conhecimento procedural. Ele não só aplicou conhecimentos, mas conseguiu explicar a natureza dos resultados obtidos com essa ação a partir de determinada lógica conceitual.

O módulo 3, especificamente, apresentou pequenas alterações nos procedimentos. Foi solicitada aos alunos a organização de uma reportagem, mas não foi promovida qualquer discussão ou técnica de apoio que os alertassem, previamente, para características de gênero. Nesse momento, o AC 1 apresenta uma recaída e retoma o modelo “redação de vestibular”. A primeira versão desse módulo foi devolvida sem consideração alguma da professora, apenas com o desafio para que o próprio grupo localizasse em seus textos pontos que mereciam interferência, considerando questões pragmáticas e de gênero, nível da interlíngua que primeiro deveria ser repensado. Essa é uma preocupação de Ellis (1999), autor que destaca a importância de um trabalho, cujas tarefas preocupem-se, num primeiro momento, com o investimento no conteúdo e depois com a forma.

A turma é instigada a pensar em caminhos para a resolução dos problemas. Então, parte-se para a busca de alguém para falar sobre o gênero reportagem e organiza-se uma roda de discussões. Nessa atividade, o AC 1 pôde estabelecer um paralelo entre as características do gênero e a sua primeira versão. Consegue apontar, oralmente, vários elementos que devem aparecer na reportagem e que não constavam no seu texto. Nesse módulo, então, todos os ACs receberam duas indicações orais: deveriam investigar, nos próprios textos, as características de gênero e questões pragmáticas.

Aparentemente, conforme o gráfico, existe maior disparidade entre indicações e alterações. Porém, no momento da minientrevista, o AC defende-se revelando sua intenção em relação às indicações da professora, que foram apontadas como não respondidas a contento. Sobre o nível pragmático, ele esclarece que seu objetivo era usar o anúncio sobre o “Amor em ação” (anexo L – 2ª versão- texto nº 9) como elementos de abertura da reportagem.

O módulo 4 revela pequena diferença entre indicações feitas e alterações promovidas. Houve falta na informação de dados e uma inadequação envolvendo um aspecto sintático (ver linhas 155 a 160, Anexo L, versão 2 - texto nº 13 e versão 3 - texto nº 14). Como dados incompletos foram considerados a omissão de fontes de pesquisa que podem ser confirmados, principalmente, na 1ª versão do 3º módulo (Anexo L – texto nº 8) e na 1ª versão do 4º módulo (Anexo L – texto nº 12), problema que foi resolvido após solicitação da professora. Nesse módulo (Anexo L – textos nº 12 a 15), a falta de indicação de fontes ocorre em um menor número do que o ocorrido no módulo antecedente.

Essas observações realizadas no material escrito e declarações do AC 1 permitem localizar o resultado do processo em *consciousness-raising* seguido de *noticing*, uma vez que as respostas positivas aconteceram a partir da interferência da professora.

Essa rotina que se estabeleceu, entre professora e acadêmicos, pode ser comparada à rotina de negociações citada por Valle (1998). Essa autora destaca que a tentativa de interlocutores resolverem problemas de comunicação estabelece uma dinâmica que favorece o processo de aprendizagem, pois a indicação que o *output* não está compreensível provoca uma reflexão sobre o próprio *input*, possibilitando novos investimentos no

próximo *output*. Portanto a dinâmica de reescritas dos textos, sempre com indicações para serem repensadas, favorece esse sistema circular e encaminha para o *noticing*.

3.1.2.1.2 O processo do AC 2

Assim como foi feito em relação ao processo do AC 1, também, serão apresentados alguns comentários pontuais sobre o AC 2. A intenção é registrar observações realizadas a partir das diferentes fontes que auxiliaram na constituição da cadeia de evidências comum em um Estudo de Caso.

O gráfico abaixo mostra, longitudinalmente, a relação existente entre “indicação” realizada pela professora e as alterações propostas pelo AC 2:

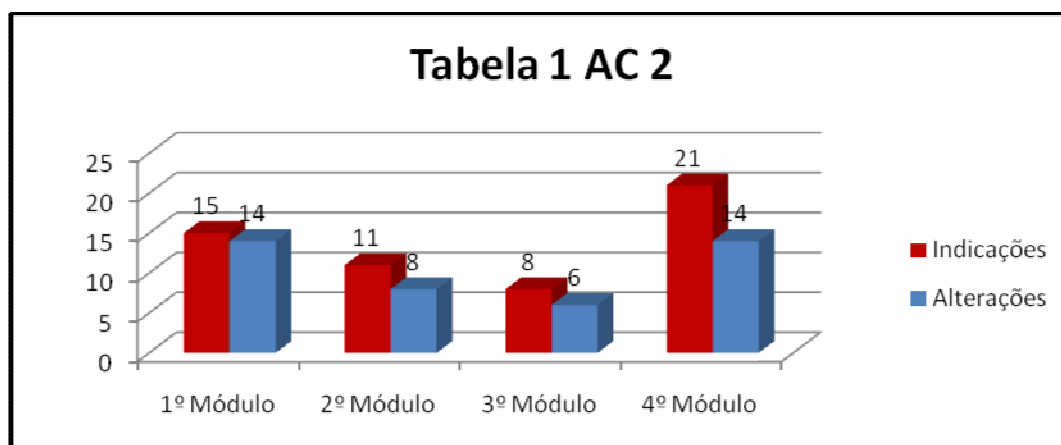


Figura 2: Relação entre indicações/alterações – AC 2

No 1º módulo (conferir tabela nº 1- p.106/ figura 2), a indicação proposta que não foi efetivada foi realizada na 3ª versão (Anexo L – texto nº 23 – linhas 52 a 62) e envolve a organização estrutural da oração, isto é, o nível sintático/pontuação. AC 2 tenta resolver a passagem problemática, porém não consegue.

Se a tabela 1 for observada, longitudinalmente, é possível perceber que as alterações que não foram realizadas permanecem nesse nível da interlíngua. Na 4ª versão do 3º Módulo (Anexo L – texto nº 3), existe uma tentativa de resolução de uma indicação no nível sintático. Nas linhas transcritas, seguem as passagens implicadas:

“Ao contrário da visão principalmente dos adolescentes, a palavra sexo não significa somente prazer, há um outro lado que nos deparamos diariamente, a dificuldade em se conviver com a sexualidade, ou seja, a forma explícita que é mostrada as relações, interpessoais, como o beijo ou até mesmo o ato sexual, em meios como novelas, filmes, entre outros e as vezes despertam a curiosidade de crianças e adolescentes.” (linhas 7-14, 3ªv. 3º módulo. Anexo L – texto nº 31)

“Ao contrário da visão principalmente dos adolescentes, a palavra sexo não significa somente prazer, há um outro lado com o qual nos deparamos diariamente, a dificuldade em se conviver com a sexualidade. A forma explícita que é mostrada as relações, interpessoais, como o beijo ou até mesmo o ato sexual, em meios como novelas, filmes, entre outros, isso banaliza com a sexualidade, às vezes despertando a curiosidade de crianças e adolescentes mais cedo.” (linhas 7-14, 4ªv. 3º módulo. Anexo L – texto nº 32)

O emprego inadequado do conector “isso”, na 4ª versão, é um dos problemas que surgiram na tentativa de solução. Durante a minientrevista, a professora revelou que a indicação não havia sido resolvida a contento e instigou o AC 2 a reler a passagem e tentar identificar o porquê dessa avaliação. Como o AC 2 não conseguiu, considera-se que ele, encontra-se no estágio emergente do processo de aprendizagem da língua. Lembra-se que, nesse estágio, Corder (1973,1974), já referido anteriormente, afirma que o aprendiz não identifica, nem consegue explicar as inadequações, mesmo quando chamado a atenção para ela.

Outra ocorrência de mesma natureza aparece na 3ª versão (Anexo L – texto nº35) e 4ª versão (Anexo L – texto nº 36) do 4º Módulo nas passagens que seguem:

“Porém a coisa não é tão simples assim pois por exemplo uma pessoa que deixe se tomar pelo sentimento de vingança e mate um pedófilo, pode ser condenado mais rápido do que o caso, pois a pessoa acaba se tornando um assassino.” (linhas 38-41, 3ª v. 4º módulo)

“Porém a coisa não é tão simples assim pois por exemplo uma pessoa que deixe se tomar pelo sentimento de vingança e mate um pedófilo, podendo até matar um pedófilo, pode ser condenado mais rápido do que o caso, sendo que a pessoa acaba se tornando um assassino.” (linhas 38-42, 4ª v. 4º módulo)

Existe a indicação da professora, mas o AC 2, novamente, não é capaz de localizá-la pontualmente. No depoimento descritivo do 1º Módulo (Anexo L –

texto nº37), o AC 2 registra que tentou seguir as dicas da professora e pesquisou outras fontes “... não utilizando o questionário pós-atividade” (linhas 23 e 24). Quando questionado sobre o porquê de não ter respondido ao QPA, no 1º Módulo, justificou dizendo que achou que estaria perdendo um tempo que poderia investir em seu texto e que muitos itens do QPA só professor consegue identificar. Registra-se, ainda, que o AC 2 revela, em minientrevistas e pelas respostas no QPM, ter começado a usar o questionário de maneira mais sistemática a partir da metade do 3º Módulo.

As duas declarações desse AC revelam fragilidade no enquadramento, uma vez que os *MA*s (mecanismos de auto-avaliação) não foram considerados com a continuidade e compromisso necessários a fim de obter resultados mais efetivos com a observância dessa fase do *process writing*.

No depoimento do 3º Módulo (Anexo L-texto nº39), o AC 2 registra que o “... auxílio da professora tem extrema importância devido à dificuldade em verificar em nosso próprio texto as deficiências”. (linhas 7 – 9) Essa afirmação reforça os indícios que o pouco avanço na capacidade de automonitoramento em produção textual é reflexo do pouco engajamento em uma das fases do *process writing*.

Outra observação realizada sobre o AC 2 a partir, principalmente, das conferências envolve a característica já referida por Van Patten (1993), a qual afirma que aprendizes, inicialmente, concentram-se no conteúdo em detrimento da relação conteúdo/forma. O AC 2 confirma essa teoria, pois manifesta dificuldade em tratar a língua como objeto de análise e, por isso, não investiu esforços significativos nos diferentes níveis da interlíngua.

Para tentar amenizar esse problema, buscou-se considerar o 3º princípio de Ellis (2005), que versa sobre a necessidade de atenção consciente do aprendiz à forma. Assim, trabalhou-se em dois direcionamentos. Primeiro, foi oferecido à turma alguns exercícios indutivos e pontuais que apresentavam inadequações no emprego de conjunções. As atividades foram fornecidas em xérox e apresentadas aos ACs com o auxílio do retroprojeto. Esse recurso possibilitou uma reflexão conjunta, provocando discussões sobre os problemas existentes e possíveis soluções. Como recurso para a reflexão, os alunos receberam material teórico sobre conjunções, o qual foi manuseado durante a atividade.

Essas atitudes provocaram, no AC 2, a consciência sobre a necessidade de adotar uma postura de atenção à relação forma/conteúdo, promovida por algumas marcas linguísticas. Tal afirmação é confirmada pelas declarações do próprio AC 2 ao registrar: "... esta é uma dificuldade que ainda persiste, talvez possa saná-la dedicando meus estudos à gramática, especialmente às conjunções" (linhas 12 e 13 / Depoimento 3º Módulo – Anexo L – texto nº 39) e "Antes não prestava atenção na estrutura, só cuidava daquilo que envolvia o conteúdo" (linhas 12 e 13 / depoimento 4º Módulo – Anexo L – texto nº 40).

Esse acadêmico, apesar de não ter se envolvido com a intensidade necessária em todas as fases do *process writing*, parece reconhecer validade na proposta. No depoimento do 2º Módulo (Anexo L – texto nº 38), ao falar das possibilidades de resolver problemas de escrita ao longo do curso de graduação, ele registra: "assim espero" (linha 19). Já no depoimento do 4º Módulo (Anexo L – texto nº 40), a expressão muda para "sinto que poderão ser resolvidas", o que demonstra aumento da credibilidade no processo.

Esses comentários serviram para confirmar que o AC 2 manifestou maior fragilidade no fenômeno *consciousness-raising* seguido de *noticing* se comparado com o AC 1, principalmente, no que diz respeito ao engajamento na proposta. A análise da 2ª tabela, que retrata as alterações propostas, espontaneamente, pelos ACs revelará a manifestação, na análise dos textos do AC 2, da variabilidade, uma característica da interlíngua citada por Corder (1978).

3.1.2.2 Análise dos dados obtidos a partir da tabela 2

A tabela 2 foi organizada com o intuito de acompanhar a presença de alterações espontâneas propostas pelos ACs nas diferentes versões, isto é, buscava-se a existência de alterações que não tivessem acontecido motivadas pela interferência da professora. Os elementos observados, aqui, envolvem os mesmos níveis da interlíngua que foram considerados na tabela anterior.

A seguir, apresenta-se a tabela com o registro demonstrativo das ocorrências encontradas nos textos do AC 1 e AC 2 ao longo dos quatro módulos, a qual será comentada na análise nas duas próximas seções:

Tabela 2	Níveis da interlíngua	Intervenção espontânea															
		1º Módulo				2º Módulo				3º Módulo				4º Módulo			
		1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Processos Descendentes - TD	Presença	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
	Número de alterações					1	1				1						
Processos Ascendentes - BU	Coesão/ Coerência						1						2				4
	Semântico																1
	Simático + Pontuação																1
	Morfológico																3

* Resultados – AC 1 - azul
 * Resultados – AC 2 - rosa

Tabela 2 – Intervenção Espontânea – Resultados AC 1/AC 2

3.1.2.2.1 O processo do AC 1

Como é visível, a alteração espontânea acontece, apenas, a partir do 3º módulo, sendo que somente no 4º, ela se manifesta com mais intensidade. Localizando melhor essa constatação, na 1ª versão do 4º módulo (Anexo L – texto nº 12), existem marcas de retificações a serem propostas na versão seguinte, que foram decisões do próprio AC 1 sem qualquer indicação da professora (ver linhas 11, 30, 31, 61, 80, 133 entre outras). Essa ação revela uma atitude deliberada em aprimorar a expressão textual, podendo ser classificada como uma atitude metacognitiva. O próprio AC, no depoimento do 3º módulo (Anexo L – texto nº 18), registra que busca “...analisar as expressões, usar sinônimos e prestar atenção...” (linhas 2 e 3) .

Embora a ação espontânea seja inferior à provocada, existe evolução. Quando questionado sobre a natureza das intervenções, o AC 1 justifica com regras organizadas mentalmente o que revela a elaboração de conhecimento declarativo, manifestando compromisso em aplicar as regras construídas ou sedimentadas ao longo do processo. Índícios que permitem perceber a evolução do AC do estágio sistemático da interlíngua para o estágio de estabilização.

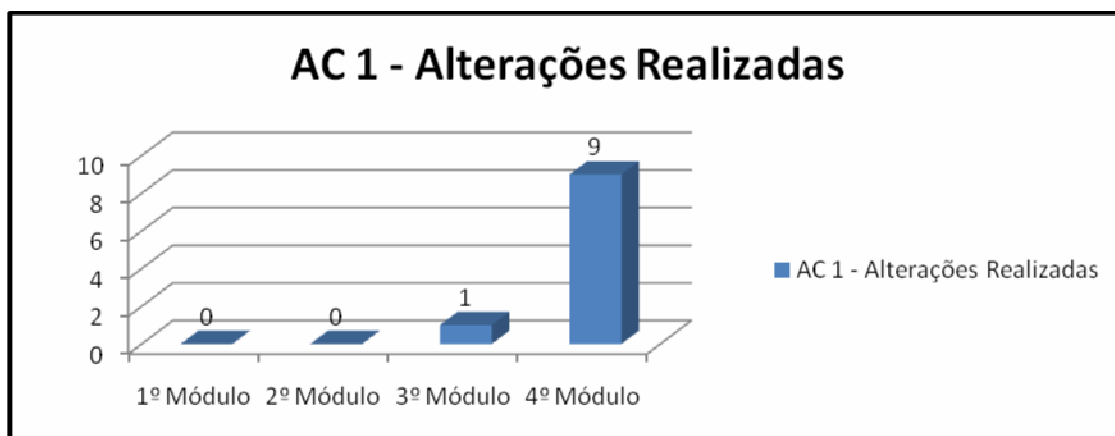


Figura 3 : Intervenções espontâneas AC 1

Apesar de não serem em número muito relevante, essas intervenções espontâneas são manifestações de que ações realizadas pelo AC 1, durante o projeto, colaboraram para que ele assumisse parte da responsabilidade em aprimorar seu próprio texto. Assim, não chega a ser questionável o maior número de interferência ser encontrado, justamente, no último módulo e pode

ser considerado um revelador de que a escrita como processo começa a ser internalizada, o que é um indício de aquisição.

Resgatando os níveis da teoria da Atividade de Leontiev (1978), anteriormente referidas neste trabalho, é possível estabelecer alguns pontos de contato. Se a atividade está relacionada às necessidades humanas de obter maior domínio e consciência sobre a produção textual até o objetivo maior que envolve a aquisição, todas as ações organizadas pela professora buscavam estabelecer uma rotina que favorecesse ganhos. Em relação aos itens observados nessas duas tabelas, a rotina envolvia a exigência de observação contínua dos níveis da interlíngua, a partir das reescritas e sempre na mesma seqüência. O que se buscava era a desconstrução de concepções, características de aluno e a construção de novas concepções sobre aluno e professor. Por isso, as alterações identificadas no 3º e 4º módulo da tabela 2 são consideradas válidas.

3.1.2.2.2 O processo do AC 2

No registro da tabela 2 (apresentada na seção 3.1.2.2), é possível verificar que as alterações espontâneas do AC 2 foram realizadas a partir do 2º módulo e, em número singelo. Uma análise localizadora dos níveis da interlíngua, nos quais aconteceram as alterações, situa a atitude voluntária no nível pragmático e de coerência e coesão.

A alteração espontânea no conteúdo pode ser resultante de avanços no nível pragmático, critério que já fazia parte da preocupação do AC, antes do projeto, como revelado em comentário registrado na análise da tabela 1. Já as alterações que contemplam a coesão podem ser vistas como reflexo do AC ter direcionado mais atenção para esse nível da interlíngua.

A manifestação foi modesta, mas demonstra que investimentos resultam em avanços e, talvez, se o AC 2 tivesse participado com mais comprometimento de todas as fases do *process writing*, quem sabe teria obtido mais avanços em outros níveis. Isso somado à insegurança desse AC em identificar falhas, mesmo quando alertado para elas, permite situá-lo do estágio emergente, avançando, sutilmente, para o sistemático.

Avaliando as diferentes versões produzidas pelo AC 2, percebe-se a ocorrência da variabilidade, considerando a hipótese que afirma ser essa uma característica que funciona, apenas, em determinados contextos. Assim, constatou-se que o AC 2 emprega termos ou expressões conectoras em situações mais simples como a coordenação aditiva ou as que envolve o papel de pronome relativo. Exemplifica-se com as passagens abaixo:

“A menina acabou engravidando e diz que desesperada chorou durante uma semana... (linhas 33-35. 4ª versão, módulo 3. Anexo L – texto nº 32)

“Ao contrário da visão principalmente dos adolescentes, a palavra sexo não significa somente prazer, há um outro lado com o qual nos deparamos diariamente...” (linhas 8-10. 3ª versão, módulo 3. Anexo L – texto nº 32)

Porém, quando o emprego de conectores está relacionado à coerência, ou quando eles fazem parte de uma oração mais complexa, a adequação não acontece. Isso é possível comprovar, observando os termos sublinhados nas passagens que seguem:

“Enquanto na opinião de Wallon, a prática pedagógica deve ser adequada ao desenvolvimento da criança e considerar as emoções como parte do processo educativo.” (linhas 44-46. 3ª versão, módulo 2. Anexo L – texto nº 27)

“ Baseada nestes conceitos teóricos, a autora desenvolve a prática partindo da obrigação curricular, ou seja, a construção de texto, mas busca desenvolver a prática de forma prazerosa.” (linhas 49-51. 4ª versão, módulo 2. Anexo L – texto nº 28)

“ Algum tempo atrás se manifestou um escândalo social que abalou a sociedade Cruz-altense, sendo que um grupo de jovens homossexuais praticavam atos de pedofilia.” (linhas 6-8. 4ª versão, módulo 4. Anexo L – texto nº 36)

Essas passagens motivaram a conclusão que, apesar do AC 2, estar preocupado em promover coerência e coesão, ainda, será preciso mais investimento nesses itens a fim de se estabelecer no estágio da estabilização. Conforme os últimos depoimentos do AC em questão (Anexo L – textos nº 39 e 40), nota-se maior consciência sobre a necessidade e possibilidade de avanços em níveis diferentes do pragmático, o que já é um bom começo.

3.1.2.3 Análise dos dados obtidos a partir da tabela 3

A tabela 3 foi estruturada com a intenção de observar, longitudinalmente, com que frequência e em que nível da interlíngua as estratégias de aprendizagem, já referidas no item 2.6, foram empregadas pelos ACs. O acompanhamento foi realizado, ao longo do processo, a partir de um paralelo entre as declarações proferidas pelos participantes sobre o emprego ou não de alguma estratégia e a confirmação da professora dessa declaração. A comprovação aconteceu com o auxílio das minientrevistas e da observação direta realizada durante as aulas.

As diferentes estratégias foram apresentadas para o aluno com o mesmo grau de importância, isto é, não houve a intenção de valorizar qualquer uma delas. Sabe-se, por exemplo, que Garcez (1998) em sua obra “A escrita e o outro”, trabalha, especificamente, com a interação entre pares como recurso para promover avanços na produção textual. Para esta tese, procurou-se discutir, previamente, com os alunos o alcance de cada uma das estratégias e deixá-las à disposição para que os ACs recorressem a elas num exercício de experimentação voluntária. O 5º princípio de Ellis (2005), já referido neste texto, trata sobre levar em conta o plano de ensino do aprendiz. Considerando esse princípio, a intenção era lançar possibilidades para que fossem testadas conforme a vontade individual, por isso, algumas estratégias poderão ser mais utilizadas que outras.

Destaca-se, assim, que se fosse o caso, cada uma das estratégias poderia receber atenção especial e se tornar objeto único de estudo, como fez Garcez (op. cit.), exclusividade que não será considerada na análise que segue.

3.1.2.3.1 O processo do AC 1

Para comprovar se ocorreu metacognição metodológica por parte do AC 1, será proposta uma comparação entre as afirmações existentes no depoimento descritivo organizado pelo acadêmico, após cada módulo, mais as declarações desse AC, durante as minientrevistas e as manifestações existentes nas produções propriamente ditas nas diferentes versões textuais. As constatações podem ser conferidas, na sequência, a partir da própria tabela, da análise dos instrumentos e com auxílio de gráficos demonstrativos.

Os níveis da interlíngua foram abreviados e precisam ser lidos conforme as seguintes indicações: **P e G** – pragmático e características de gênero; **C e C** – coesão e coerência; **S** – semântico; **S e P** – sintático e pontuação e **M** – morfológico.

Segue a tabela 3:

Tabela 3 (Resultado – AC 1)		1º Módulo			2º Módulo			3º Módulo			4º Módulo		
		TD	BU	M	TD	BU	M	TD	BU	M	TD	BU	M
Estratégias de Aprendizagem	Níveis da Interlíngua* →	P	C	S	P	C	S	P	C	S	P	C	S
	Organizar esquemas.	X											
	Declarar												
	Confirmar												
	Observar expressões-chave.												
	Declarar												
	Confirmar												
	Planejar as partes, sequência e idéias principais a serem expressas por escrito.	X				X							
	Declarar												
	Confirmar												
	Prestar atenção e examinar as palavras-chave, frases ou orações.					X	X						
	Declarar												
	Confirmar												
Verificar a produção escrita enquanto está sendo realizada.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Julgar se obteve sucesso no trabalho de aprendizagem.	X				X								
Declarar													
Confirmar													
Pesquisar e ajustar as condições que ajudem a aprendizagem.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Usar materiais de referência como dicionários ou livros.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Criar um resumo escrito de informação adquirida.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Aplicar regras para produzir linguagem ou resolver problemas.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Reproduzir na mente uma palavra, frase, ou fato para ajudar na compreensão e retorno.													
Declarar													
Confirmar													
Relacionar novas informações com as outras já existentes no texto.													
Declarar													
Confirmar													
Aplicar o conhecimento já sedimentado para facilitar a produção					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Solicitar por esclarecimentos do professor.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Trabalhar com os pares na tentativa de solucionar algum problema.					X	X							
Declarar													
Confirmar													
Reduzir a ansiedade com auxílio de técnicas que favoreçam uma sensação mais agradável na hora de escrever.					X	X							
Declarar													
Confirmar													

Tabela 3: Estratégias de aprendizagem / Níveis da interlíngua – Resultado – AC 1

Os comentários que precedem a análise serão encaminhados, considerando cada um dos três tipos de estratégias. O resultado numérico será lançado em gráfico demonstrativo dos quatro módulos, cujo objetivo é recortar o tópico de análise e aproximá-lo da discussão proposta, com o intuito de facilitar ao leitor a compreensão da linha de raciocínio seguida pela pesquisadora.

Iniciando pelas metacognitivas, se a tabela 3 for observada longitudinalmente, módulo a módulo, encontra-se uma equivalência técnica entre declarações e confirmações, com leve crescimento no último módulo. Essa constatação pode parecer que o AC 1 já revelava consciência da necessidade de algumas ações no início do processo. Porém isso não é, totalmente, verdade conforme pôde ser confirmado nas minientrevistas. O gráfico abaixo mostra o emprego dessas estratégias nos diferentes módulos:

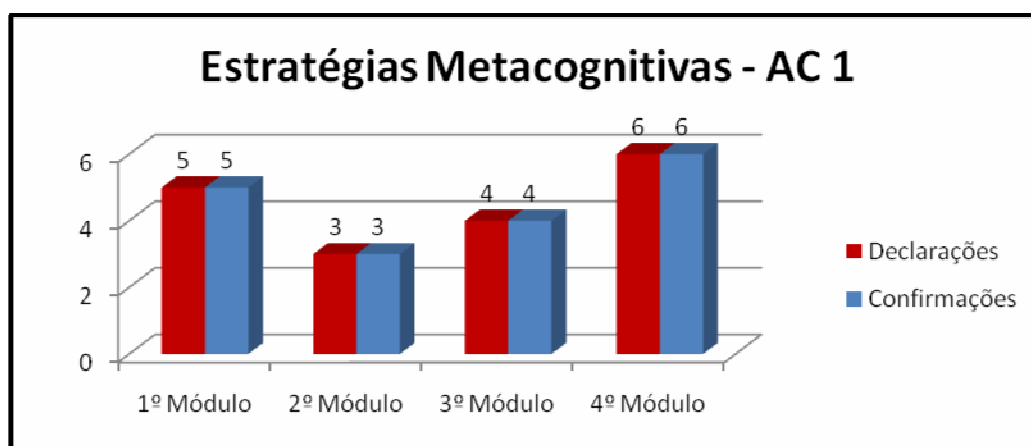


Figura 4 : Estratégias Metacognitivas – AC 1

A análise desse resultado quantitativo precisa ser comparada aos resultados obtidos via observação do processo de produção mais contatos com o acadêmico. Essa relação de instrumentos de análise revelam que as estratégias assumidas nesse momento tinham um caráter simplório, uma vez que foram casuais, calcadas numa tentativa de “atender a algumas sugestões da professora”, conforme declarações do próprio AC. Essas atitudes não foram organizadas em favor de um resultado, foram apenas executadas sem reflexão sobre o alcance que elas poderiam atingir ou sobre os benefícios que elas poderiam promover, conforme declarações feitas por ele em sala de aula.

Na parte do gráfico que revela o emprego das estratégias metacognitivas, no 2º módulo, observa-se três realizações que não envolveram os níveis de monitoramento e avaliação; mas, apenas, o aspecto planejamento, como pode ser localizado na tabela 3 (seção 3.1.2.3.1). O emprego das estratégias localiza-se, ainda, na parte prática do processo de produção e, assim como no 1º módulo, os níveis da interlíngua nos quais o AC concentrou as estratégias foram o pragmático/gênero, sintático/pontuação e morfológico. Itens, também, destacados na Escola Básica.

No terceiro módulo, o gráfico traz a equivalência entre declarações e confirmações. Nesse módulo, o AC 1 amplia suas estratégias para os aspectos de monitoramento e avaliação, o que revela um avanço na condução do processo de escrita. O acadêmico declara que essa atitude foi motivada pelas reflexões, em sala de aula, sobre o papel das estratégias na aprendizagem. Afirmação que é reforçada no depoimento descritivo do 3º módulo (Anexo L – texto nº 18).

O módulo 4 revela, novamente, equivalência entre declaração e confirmação. Ao ser confrontado com a tabela 3, constata-se maior distribuição dos três aspectos da estratégia de metacognição (planejamento, monitoramento e avaliação) entre os níveis da interlíngua, o que pode sinalizar para um avanço em relação à consciência dos diferentes níveis da interlíngua que entram na constituição de um texto. Essa equivalência, se manteve contínua, o que pode ser considerado um indício do fenômeno *consciousness-raising*, que manifesta respostas positivas do aluno a partir de indicações da professora.

Segundo O'Malley e Chamot (1999), as estratégias cognitivas envolvem a manipulação mental ou física do material a ser aprendido, no caso em questão, a língua escrita e todos os níveis da interlíngua. Aqui, buscou-se observar em qual dos níveis da interlíngua essas estratégias foram empregadas pelo AC 1. Uma retomada da tabela 3 revela que o número de equivalência entre declarações e confirmações mantém-se equilibrada; apresentando, novamente, um pequeno aumento no último módulo.

O gráfico a seguir permite visualizar as estratégias cognitivas ao longo dos quatro módulos e revela que, no 1º módulo, o AC 1 assume apenas três estratégias cognitivas. A tabela 3 revela que ele aplica regras, usa imagens

para lembrar informações e emprega o conhecimento já sedimentado para facilitar sua produção. A confirmação desses itens pode ser realizada a partir das minientrevistas. As imagens mentais envolviam e organização estrutural de um texto e as outras duas ficaram no nível sintático.

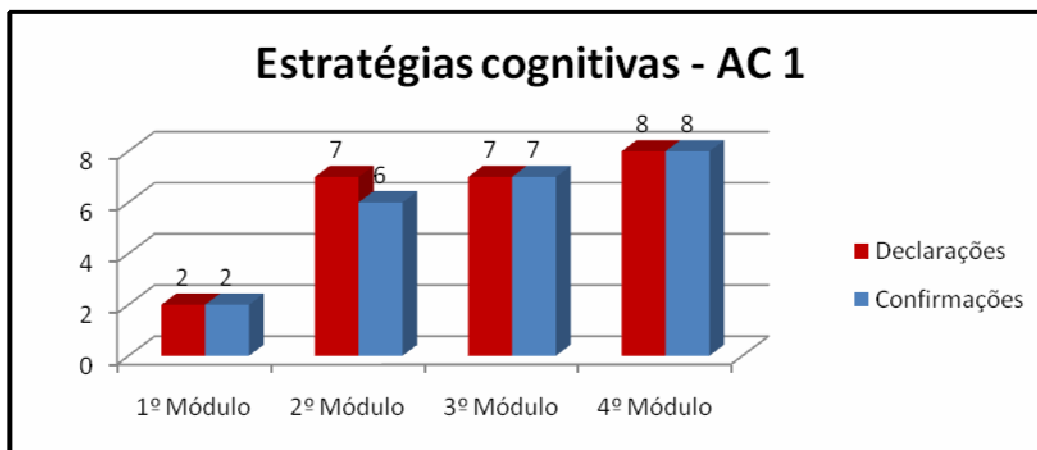


Figura 5: Estratégias Cognitivas - AC 1

No módulo 2, as estratégias envolvem quatro dos cinco níveis da interlíngua. Essa ampliação revela que a atenção do AC foi melhor distribuída, embora a declaração sobre a elaboração de um resumo sobre o texto não tenha sido confirmada pela professora, porque o AC 1 não levou para sala de aula o suposto resumo organizado por ele para facilitar a escrita.

Pode-se visualizar um equilíbrio entre declarações e confirmações no 3º módulo e voltando à tabela 3, vê-se que as estratégias foram aplicadas no nível pragmático/gênero, semântico e sintático/pontuação. Já no 4º módulo, como pode ser confirmado no gráfico, há um pequeno crescimento do emprego de estratégias, sendo que todas as afirmações foram confirmadas. Na tabela 3, é possível ver que, novamente, as estratégias envolveram cinco níveis da interlíngua.

As estratégias sócio-cognitivas envolvem interação, isto é, contato com outras pessoas com o objetivo de obter auxílio para a aprendizagem ou controlar questões afetivas. Na sequência, será apresentado o gráfico relacionado a essas estratégias.

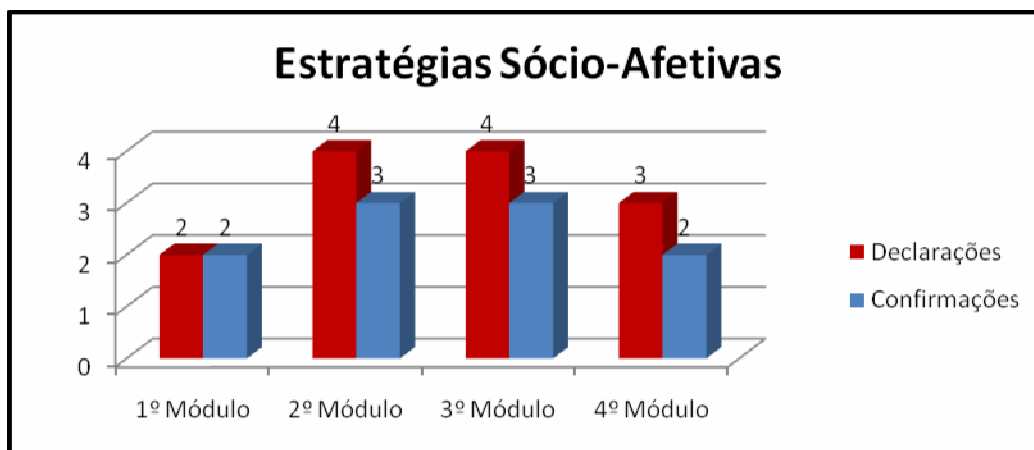


Figura 6: Estratégias Sócio-afetivas - AC 1

Na figura 6, encontra-se a equiparação entre o que o acadêmico disse que fez e o que a professora pôde confirmar que ele, realmente, fez no 1º módulo. A tabela 3 revela que as estratégias envolviam o auxílio da professora nos níveis semântico e sintático/pontuação.

No módulo 2, as estratégias sócio-afetivas foram mais intensas no nível pragmático/gênero (ver tabela 3 – seção 3.1.2.3.1). Acredita-se que isso ocorreu porque o AC 1 nunca havia produzido uma resenha. O gráfico revela pequena disparidade entre declaração e confirmação, visto que não foi possível comprovar se o AC 1, de fato, buscou reduzir a ansiedade provocada pela experiência com um gênero desconhecido, ouvindo música em sua casa. O fato de não ter sido possível confirmar não significa, porém, que a estratégia não aconteceu.

No 3º módulo, o número de declarações e o número de constatações existentes no módulo anterior se mantêm, justamente, porque a estratégia que não foi confirmada era em relação ao controle da ansiedade. No último módulo, há uma leve redução do emprego de estratégias sócio-afetivas em relação ao módulo 3. A tabela 3 mostra que as estratégias empregadas abarcaram o nível pragmático/gênero, semântico e sintático/pontuação.

Os demais instrumentos de análise permitiram algumas constatações que merecem ser comentadas, pois permitem identificar a evolução do AC 1 no processo. Quanto às estratégias sócio-afetivas, o AC declara nos quatro depoimentos (Anexo L – textos nº 16, 17, 18 e 19) que buscou esclarecimentos

junto à professora, como forma de entender melhor as indicações propostas e encontrar uma maneira de propor alterações. Destaca-se:

...devemos aproveitá-lo (o monitoramento da professora) ao máximo enquanto possuímos à disposição... (linha 26- depoimento do 1º módulo, Anexo L – texto nº 16)

... o monitoramento é muito importante porque é por meio dele que as falhas, que ainda não conseguimos notar, nos são apresentadas... (linha 5-7, depoimento do 3º módulo, Anexo L – texto nº 18)

Sobre a busca de soluções para certas falhas de seu texto, o AC, no último questionário do ano (anexo D), na questão nº 4, o AC 1 afirma ter contado, também, com “indicação de colegas”. Ao ser questionado sobre que indicações seriam essas, respondeu que na 2ª versão do 3º módulo (Anexo L – texto nº 9), acrescentou uma caixa de texto referente a personalidades da história que eram gays, a partir de sugestão de uma colega. Aqui, manifesta-se o contato entre pares, uma estratégia social benéfica ao processo de produção.

Embora o AC 1 inicie o depoimento descritivo do 1º módulo (Anexo L – texto nº 16) afirmando que não levou em consideração as estratégias de aprendizagem (linhas 2 e 3), ao longo do texto, ele mesmo acaba admitindo que, durante o processo, passou a observar algumas dessas estratégias:

...busco escrever naturalmente, por mais que agora isso é quase impossível porque enquanto escrevo, penso em vários fatores além de simplesmente escrever... (linhas 10-12)

Quando questionado sobre o que significava para ele “escrever naturalmente”, AC 1 respondeu que quando se produz um texto não é preciso deter-se em detalhes ou formas de organizar essa escrita, apenas, deve-se começar a escrever e “pronto”. Nessa fala, comprova-se que o AC trazia um conceito sobre escrita como algo quase casual, que não pode ser aperfeiçoado ou que não é um processo. Em relação a esse preconceito, ao longo de todo o ano, percebia-se certa resistência consciente do AC em revisar suas produções. Ele acabava propondo as reformulações, mas não antes de

reclamar e dizer que “não é assim que se escreve”. Essas afirmações, porém, aconteciam, apenas, no momento da entrega das versões com os comentários da professora, pois no momento seguinte, o próprio AC já estava concordando com as indicações feitas e apreciando as melhorias obtidas a partir de cada nova reescrita. O AC 1 admite esse avanço em vários momentos. Destaca-se, aqui, os depoimentos do módulo 2 e do módulo 3:

Bem, dou o braço a torcer, mudanças ocorreram (é impossível negar)..
(linha 13, Anexo L – texto nº 17)

No início resisti, para não perder a pose, mas...acabei cedendo. (linhas 24 e 25, Anexo L – texto nº 18)

No depoimento do módulo 4, percebe-se que a aquisição começa a ocorrer, uma vez que o AC declara adotar uma nova atitude no momento da escrita, pois passa a empregar as estratégias de aprendizagem sem se programar para isso: “Das estratégias ... algumas eu até já reconheço quando vão chegando de mansinho sem nem eu chamar. Olha elas aí! (eu penso)”. (linhas 4-7, Anexo L – texto nº 19)

Com apoio das minientrevistas, tentou-se identificar nos textos, em que momentos ou com que propriedade o AC organizou sua escrita a partir das estratégias de aprendizagem. No depoimento do 1º módulo (Anexo L – texto nº 16), na linha 16, o AC declara que “fazer planejamentos antes e durante a escrita têm sido imprescindível”. Ao ser questionado sobre como essa estratégia metacognitiva interferiu em sua produção, o AC apresenta um esquema com palavras-chave sobre momentos em que poderia fazer referência ao “professor” na 2ª versão do 1º módulo (Anexo L – texto nº 2). Nesse módulo 1, depois da 1ª versão, foi solicitado que os ACs, estipulassem um público-alvo para os textos. O público escolhido foi o professor de Português da Escola Básica. Assim, o AC precisava incluir em sua 2ª versão (texto nº 2) uma espécie de chamamento aos professores. Decidiu que seria no título e no 4º e no 5º parágrafo.

No 1º módulo, o AC chegou a indicar na versão entregue para a professora os itens do esquema contendo os diferentes elementos de uma resenha. No 3º e no 4º módulo (Anexos L – textos nº 8 a 15), é possível

comprovar uma atitude cognitiva, no que diz respeito à busca de fontes de informações para sustentar o tema em pauta. Sobre esse aspecto, já foi comentado que o registro da autoria dessas fontes aconteceu, apenas a partir da 2ª versão do 3º módulo (Anexo L – texto nº 9 a 16).

Tentando uma correlação entre os processos cognitivos *top-down* / *bottom-up* (ver quadro 3) e as diferentes etapas do *process writing* que apoiaram a confecção do Portfólio, mais uma vez, os depoimentos, as minientrevistas, bem como os QPAs auxiliarão a identificar crenças e confrontá-las com as produções escritas.

Em relação à ampliação do conteúdo (processo *top-down*), na 1ª versão, o AC 1 faz referência a três formas de orientações sexuais (ver linhas 10 e 11, anexo L). Na 2ª versão (Anexo L – texto nº 9), acrescenta uma caixa de texto, contendo a “Escala de *Kinsey*”, que traz outras informações sobre a conduta sexual de homens e mulheres, ampliando as três classificações apresentadas na versão anterior. Outra provocação oral que resultou em investimento no conteúdo envolvia uma questão sobre a origem do termo “homossexualismo”. As colocações giravam em torno da estrutura mórfica da palavra, o AC, porém investigou e acabou não só apresentando, em outra caixa de texto na 2ª versão (Anexo L – texto nº 9), uma explicação para a origem do termo, como acrescentou uma curiosidade sobre a origem do termo “lésbica”.

Em relação ao processo *bottom-up*, não existem referências nos depoimentos do AC-1 que permitam estabelecer uma relação direta entre as técnicas aplicadas e um investimento em questões formais. O que se percebe é o reconhecimento desse AC que as alterações dessa natureza, isto é, relacionadas à forma, receberam investimento a partir de indicações diretas e indiretas da professora. Esse processo constitui um *feedback* que, segundo Valle (1998), contribui igualmente para o aprimoramento do conteúdo e da forma, interferindo na estrutura textual e no emprego adequado de vocabulário. Sobre o uso de vocabulário, em língua materna, entende-se, não só a ampliação, mas adequação contextual e como elemento interno de uma oração.

A mesma autora (1998) considera que para ocorrer aquisição é necessário que os estudantes sejam expostos a um *input* que eles compreendam. Pensando nessa interação aluno-aluno e, na sequência, aluno-

professor numa espécie de voto de “Minerva”, é possível perceber a construção de um raciocínio por parte dos ACs que segue um caminho diferente daquele que é motivado apenas por uma aula unidirecional. O AC questiona sobre dúvidas pautadas em situações reais, criadas por eles e que devem, também, ser resolvidas por eles, para satisfazer à sua própria opinião sobre adequações quanto ao emprego adequado de certas peculiaridades formais.

3.1.2.3.2 O processo do AC 2

A análise sobre a tabela 3, organizada a partir do processo do AC 2, assim como foi feito em relação ao AC 1, será encaminhada, considerando cada um dos três tipos de estratégias. O resultado numérico será, igualmente, lançado em gráfico demonstrativo para promover melhor visualização.

Na sequência, apresenta-se a tabela 3 com a tabulação dos dados obtidos referentes ao AC 2:

Tabela 3 (Resultado – AC 2)		Módulos Processos		1º Módulo			2º Módulo			3º Módulo			4º Módulo				
		TD	BU	P	C	S	TD	BU	P	C	S	TD	BU	P	C	S	
Estratégias Metacognitivas	Níveis da Interlíngua *			P	C	S			P	C	S			P	C	S	
	Organizar esquemas.			G	C	P			G	C	P			G	C	P	
	Declarar						X							X			
	Confirmar						X							X			
	Declarar																
	Confirmar																
	Declarar						X		X					X			
	Confirmar						X		X					X			
	Declarar																
	Confirmar																
	Declarar																
	Confirmar																
	Declarar																
	Confirmar																
	Estratégias Cognitivas	Usar materiais de referência como dicionários ou livros.						X		X					X		
Criar um resumo escrito de informação adquirida.							X		X					X			
Declarar																	
Confirmar																	
Declarar							X		X					X			
Confirmar							X		X					X			
Declarar																	
Confirmar																	
Declarar																	
Confirmar																	
Declarar																	
Confirmar																	
Declarar																	
Confirmar																	
Estratégias Sócio-afetivas		Solicitar por esclarecimentos do professor.						X		X					X		
	Declarar						X		X					X			
	Confirmar						X		X					X			
	Declarar						X		X					X			
	Confirmar						X		X					X			
*Níveis da interlíngua: P e G : Pragmático e características de gênero / C e C : Coesão e coerência / S-Semântico / Se P : Sintático e Pontuação / M : Morfológico	Trabalhar com os pares na tentativa de solucionar algum problema.						X		X					X			
	Declarar						X		X					X			
	Confirmar						X		X					X			
	Declarar						X		X					X			
	Confirmar						X		X					X			

Tabela 3: Estratégias de aprendizagem / Níveis da interlíngua – Resultado – AC 2

Os gráficos serão organizados, segundo o modelo adotado na análise do AC 1, isto é, será proposta uma visão panorâmica de cada uma das estratégias nos quatro módulos, o que permitirá localizar os comentários. O primeiro traz as estratégias metacognitivas:

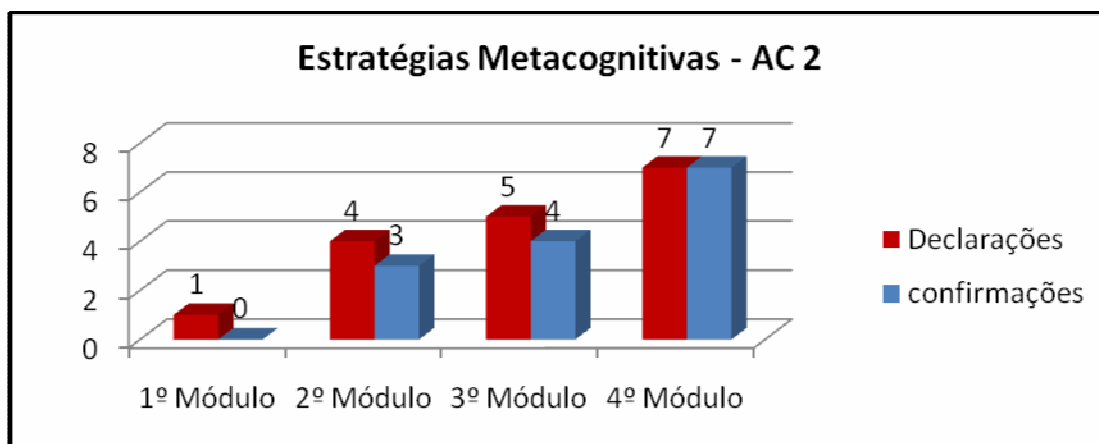


Figura 7: Estratégias metacognitivas – AC 2

Longitudinalmente, é possível notar que os investimentos nesse tipo de estratégia são ascendentes. Esse crescimento pode ser atribuído à concepção do acadêmico a respeito do papel do professor e do aluno no que envolve produção textual. Os comentários apresentados na análise da tabela 1, principalmente, os que revelam que ele não considerou os MAs, auxiliam nesse sentido, uma vez que revelaram que esse AC iniciou o processo acreditando que é trabalho exclusivo do professor verificar os resultados obtidos com a escrita. Segundo o AC 2, não caberia ao aluno a responsabilidade em verificar sua própria produção. Essa concepção justifica a quase inexistente utilização das estratégias metacognitivas no 1º módulo.

O gráfico a seguir revela que as estratégias cognitivas foram mais contempladas pelo AC 2:

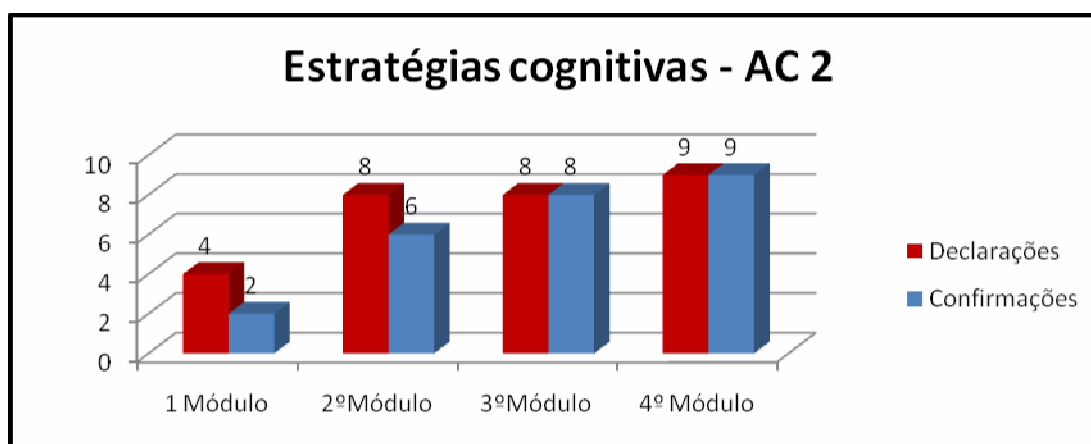


Figura 8 : Estratégias Cognitivas – AC 2

Observa-se, pela figura 8, que o AC 2 assume as estratégias cognitivas com mais intensidade, justamente porque considerava que essas atribuições faziam parte do compromisso que deve ser da competência do aprendiz. O AC mantém, praticamente, durante todo o primeiro módulo as atitudes de produção textual sedimentadas em sua vida escolar, isto é, concentra-se no conteúdo e confere a grafia de algumas palavras. A preocupação primeira com o conteúdo é confirmada com a leitura dos depoimentos desse AC:

“Por isso, busquei, subsídios utilizando estratégias de leitura como pesquisas na internet, jornais e revistas. Através destes pude enriquecer meu conhecimento, informações e vocabulário, aperfeiçoando a escrita dos textos.” (linhas 2-6. Depoimento, 1º módulo. Anexo L – texto nº 37)

“ Em um primeiro momento da escrita para superar o desafio foi necessário buscar auxílio em livros e na internet que foram de grande importância para alcançar o objetivo em escrever a resenha de maneira clara.” (linhas 7-9. Depoimento, 2º módulo. Anexo L – texto nº 38)

“... as estratégias continuam sendo as mesmas. Da mesma forma a internet, as pesquisas em livros estão proporcionando além do conhecimento da estrutura, um acréscimo no vocabulário, sendo de grande valia na composição do portfólio” (linhas 3-6. Depoimento, 3º módulo. Anexo L – texto nº 39)

Quando questionado, nas minientrevistas, sobre que tipo de informação buscava nessas fontes de pesquisa, o AC 2 revelou que procurava ler muito sobre o assunto em pauta, buscava palavras diferentes para representar algumas idéias e, “também” começou e investigar sobre a estrutura dos

diferentes gêneros trabalhados em sala de aula. Somente na segunda metade de todo o processo, começa a dividir sua atenção entre conteúdo e forma, mesmo que, ainda, de maneira desigual. Apesar da maior lentidão em adotar a proposta, considera-se positivo o crescimento obtido.

O gráfico das estratégias sócio-afetivas, logo a seguir, ao contrário dos anteriores, apresenta um processo descendente. Isso é coerente, uma vez que à medida que o AC começou a assumir outras estratégias metacognitivas e cognitivas, diminuiu as sócio-afetivas. Essa constatação não significa supremacia das primeiras em relação a essa última. A coerência sustenta-se, pois a solicitação de esclarecimentos do professor, estratégia utilizadas com mais intensidade pelo AC 2, na primeira metade do projeto, era de natureza, completamente, diferente da que aconteceu no processo do AC 1. A interação entre professor e AC 1 acontecia sustentada em discussões sobre adequação ou inadequação nos textos, momentos em que esse AC defendia sua posição ou confrontava com a do professor. Nas minientrevistas, principalmente, do 1º e 2º módulo, o AC 2 demonstra uma atitude de passividade, no sentido de esperar confirmação direta e respostas acabadas. Não manifesta necessidade de confrontar suas opiniões com as do professor, mas aguarda um parecer dogmático sobre todos os níveis da interlíngua. Essa postura começa a sofrer alterações na segunda metade do 3º módulo, como pode ser confirmado com a análise da tabela 3.

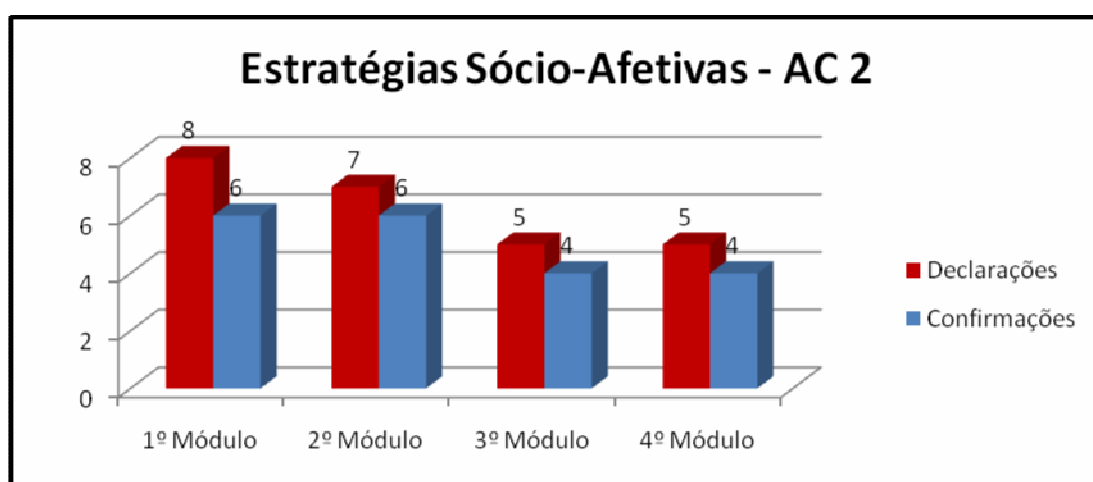


Figura 9 : Estratégias Sócio-afetivas - AC 2

3.1.2.4 Análise de dados a partir da tabela 4

A tabela 4 foi organizada a fim de facilitar a investigação sobre o emprego das estratégias de aprendizagem pelos acadêmicos nas diferentes fases do *process writing*. Essas fases foram vivenciadas ao longo de todo o processo e a cada módulo eram reprisadas, como forma de estabelecer uma rotina, constituindo dessa maneira o enquadramento, a sistemática de trabalho. As fases encontram-se organizadas da seguinte forma:

Fases do <i>process writing</i>	Abreviação adotada	Atividades envolvidas no projeto em questão
<i>Discussion</i>	DP (Discussões preliminares)	* Preparação sobre o tema ou gênero a ser explorado e encaminhamentos a serem promovidos.
<i>Fastwriting</i>	TA (Técnicas de apoio)	* Atividades de ensino-aprendizagem em leitura e produção.
<i>Structuring the text</i>	DV (Diferentes versões)	* Corresponde a cada um dos 4 textos produzidos pelos alunos nos 4 módulos.
<i>Conference</i>	C (Conferências)	* Equivale às minientrevistas/depoimentos descritivos produzidos pelos ACs no final de cada módulo.
<i>Self-evaluation</i>	MA (mecanismos de autoavaliação)	* Questionários pós-atividades e pós-módulos.

Quadro 8 – Fases do *process writing*- (Organizado a partir de White & Arndt, 1991. p.7)

Na tabela 4, a seguir reproduzida, estão registradas as declarações do AC 1 e do AC 2, sobre o uso que fizeram das estratégias de aprendizagem nos diferentes momentos do processo. Será retomado o sistema empregado na tabela 1 e 2, na qual os dados do AC 1 foram registrados em azul e do AC 2 em rosa, os quais serão comentados na seção seguinte com auxílio de gráficos:

	Módulos Fases do <i>process writing</i> **	1º Módulo					2º Módulo					3º Módulo					4º Módulo					
		DP	TA	DV	C	MA	DP	TA	DV	C	MA	DP	TA	DV	C	MA	DP	TA	DV	C	MA	
Estratégias Cognitivas	Continuação da Tabela 4 (AC1 / AC 2)																					
	Reproduzir na mente uma palavra, frase, para ajudar na compreensão e retorno.						X				X					X						X
	Relacionar novas informações com as outras já existentes no texto.		X					X				X						X				X
	Aplicar o conhecimento já sedimentado para facilitar a produção.		X					X				X						X				X
Estratégias Sócio-afetivas	Solicitar por esclarecimentos do professor.	X	X					X				X					X					X
	Trabalhar com os pares na tentativa de solucionar algum problema.										X							X				
	Reduzir a ansiedade com auxílio de técnicas que favoreçam uma sensação mais agradável na hora de escrever.		X															X				X
	Declaração do AC	X	X					X				X					X					X

Tabela 4: Estratégias de Aprendizagem / Fases do *process writing* – Resultados AC1 e AC2

3.1.2.4.1 O processo do AC 1 e do AC 2: um paralelo

Os gráficos apresentados, na sequência, foram acomodados numa tentativa de facilitar um paralelo entre as declarações do AC 1 e do AC 2 a respeito das estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas em cada uma das cinco fases do *process writing*. A figura 10 representa o emprego dessas estratégias na fase de discussões preliminares:

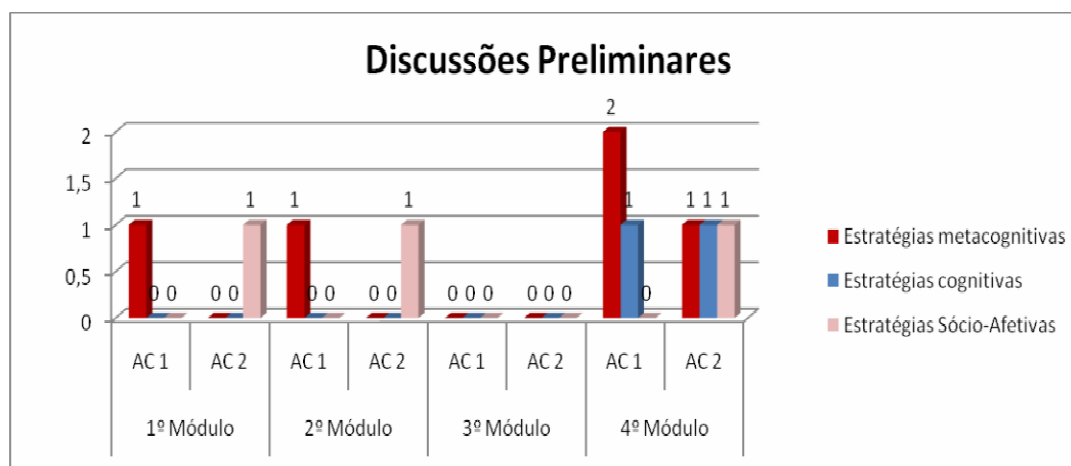


Figura 10: Discussões Preliminares – AC 1/ AC 2

Nessa fase preliminar, é possível visualizar que o AC 1 empregou as estratégias metacognitivas em três dos quatro módulos, o que revela que a interação anterior à produção serviu como alerta para que algumas ações fossem encaminhadas na organização dos textos. Já o AC 2 empregou, apenas, no último módulo, porque somente no final começou a assumir responsabilidades sobre seu processo de construção.

Quanto às estratégias cognitivas, constata-se que os dois acadêmicos declararam que fizeram uso delas, somente no módulo 4. Porém observações e entrevistas revelaram que as discussões preliminares serviram para que ambos dessem início a uma organização mental sobre como organizariam seus textos. Sobre essa falta de consciência sobre os próprios processos cognitivos, considera-se que o processo, em determinados momentos acontece de maneira tão sutil e instantânea que permanece no nível das operações.

Em relação às estratégias sócio-afetivas, percebe-se que o AC 1 optou por não solicitar auxílio direto da professora ou dos colegas, nesse momento de discussões. Isso não significa que não tenha considerado as discussões na

hora da produção, apenas resolveu não questionar em um primeiro momento. A partir das minientrevistas, pôde ser constatado que ele não descartou as contribuições iniciais, apenas tentou elaborá-las individualmente. O AC 2, por sua vez, lança mão dessa estratégia em três módulos. Não há marcação no terceiro módulo, porque as discussões preliminares não aconteceram, pois os ACs foram desafiados a adequar seus próprios textos, como já referido anteriormente. A comparação entre os dois ACs permite ratificar a maior dependência do professor existente no processo do AC 2.

A figura 11 traz o emprego de estratégias durante a realização das técnicas de apoio (Anexos F, G, H, I e J). Em alguns momentos, algumas técnicas foram aplicadas e reaplicadas em sala de aula e, em outros, foram realizadas em casa.

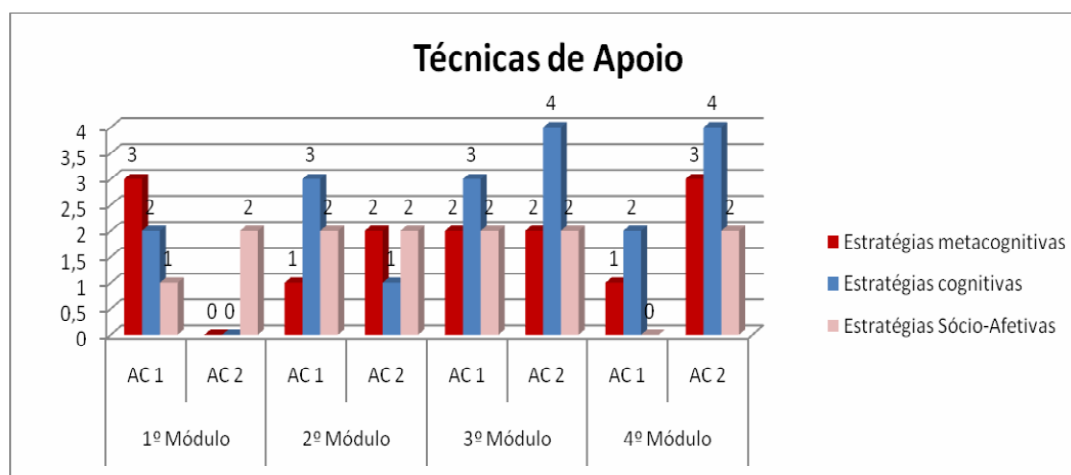


Figura 11: Técnicas de Apoio – AC 1/ AC 2

A partir da observação da figura anterior, nota-se que AC 1 e AC 2 fizeram uso das três estratégias de aprendizagem durante as técnicas. Isso pode significar que as atividades de ensino-aprendizagem constituem um bom recurso para que o aluno pense sobre a escrita e planeje sua elaboração.

O emprego das três estratégias, durante a produção das diferentes versões, pode ser conferido na figura 12. Se a tabela 4 (seção 3.1.2.4) for verificada, é possível constatar que durante a elaboração dos textos, esse emprego foi intensificado.

No depoimento do 1º módulo (Anexo L – texto nº 16), o AC 1 fez referência direta às técnicas como um recurso que auxiliou na preparação para a escrita:

...as “Técnicas de Apoio” serviram para nos mostrar de forma, se assim posso dizer, lúdica, como devemos proceder antes de escrever, ou seja, informar-se sobre o tema, fazer questionamentos sobre ele, como foi trabalhado na estrutura esquemática do texto, a questão dos argumentos, quais usar e de que forma usar... (linhas 51-55)

Como forma de selecionar e organizar argumentos, nesse módulo, após a 1ª versão foi proposto o *Brainstorming* (anexo F). Embora o AC 1 afirme que a técnica auxiliou nas versões seguintes não se observa alterações nas versões 2, 3 e 4 do módulo 1 (Anexo L – textos nº 2, 3 e 4) em relação ao conteúdo e argumentos apresentados na 1ª versão (texto nº 1).

No final do 2º módulo, apesar de o AC não ter escrito no depoimento, revela oralmente que a técnica que mais o auxiliou na organização da resenha foi a “Lupa”, uma vez que favorece uma investigação detalhada de elementos internos de um gênero. Assim, essa técnica mais os esquemas sobre as idéias auxiliaram uma organização estrutural bastante adequada já na 1ª versão. Essa mesma prontidão não acontece no módulo seguinte, pois as técnicas só foram instigadas, após a entrega da 1ª versão (Anexo L – texto nº 8)

Em relação à validade de planejamentos, Valle (1998) cita uma pesquisa realizada por Foster e Skehan (1996), a qual chega, entre outras conclusões, que a oportunidade de planejar leva a um aumento da fluência, da complexidade e do esmero nas produções escritas.

No 3º módulo, o *Brainstorming* foi reaplicado, mas de uma maneira diferente da primeira, porque os acadêmicos tinham enfoques variados para o tema principal que era sexo. Procedeu-se da seguinte forma: partindo dos procedimentos básicos da técnica, adaptaram-se algumas variantes. Os ACs foram dispostos em círculo e, em momentos distintos, cada AC oralizava uma síntese sobre o que havia escrito na 1ª versão do 3º módulo (Anexo L e M). Na sequência, toda a turma tinha possibilidade de apresentar colocações orais sobre o enfoque do colega. Dessa maneira, muitas idéias surgiram e algumas foram aproveitadas na escrita da versão seguinte. Foi uma experiência que

obteve considerável participação da turma e as produções tanto do AC 1 como do AC 2 revelam resultados positivos, uma vez que apresentam avanços significativos em questões de gênero e pragmático como pode ser conferido na comparação das versões produzidas por esses ACs. (ver diferentes versões – Anexo L – textos 9, 10, 11, 30, 31 e 32).

A técnica “Cara a cara” (Anexo H) provocou um olhar mais detalhado sobre as características internas de um texto, pois possibilita uma comparação entre gêneros, que acaba ressaltando muitos elementos internos, que sem a comparação poderiam passar despercebidos pelo leitor-produtor. Nesse momento, os ACs puderam comparar detalhes organizacionais dos três gêneros já trabalhados (até a 1ª versão do 3º módulo). A interferência é visível, nas produções do AC 1, a partir da 2ª versão do 3º módulo (Anexo L – textos nº 9, 10 e 11). Ele mesmo propõe uma mudança considerável na estrutura organizacional da reportagem. Já nas produções do AC 2, as inovações são propostas com mais intensidade na 4ª versão (Anexo L – textos 30, 31 e 32). Eles reconhecem a contribuição das técnicas como pode ser confirmado com as palavras de ambos, no depoimento do 3º módulo:

As “Técnicas de Apoio” foram de muito valia, pois fizeram, primeiramente, reconhecer a estrutura de uma reportagem, depois adequar meu texto a ela. (linhas 21-23. Anexo L – texto nº 18)

A cada produção fui superando meus medos, devido às técnicas de apoio empregadas no trabalho (l. 16 – 18. Anexo L – texto nº 39)

Essas observações ratificam a interferência das diferentes etapas do *process writing*, no caso as técnicas de apoio e a própria organização sequencial dos textos no processo *top-down*. Isso se deve ao emprego sistemático e continuado, o que provocou investimentos positivos na produção escrita, como pode ser observado, longitudinalmente, na leitura de todas as versões dos quatro módulos. Por sistemático, entende-se a combinação de fatores como a adequação de cada técnica à necessidade apresentada pelos envolvidos, às características de dada atividade e aos objetivos que se pretende alcançar. Sobre isso Schmidt (1989) registra que as tarefas que requerem mais atenção provocam, igualmente, mais resultados na

aprendizagem. Esse mesmo raciocínio pode ser empregado para avaliar o trabalho que requer as diferentes versões, representadas pelo gráfico a seguir:

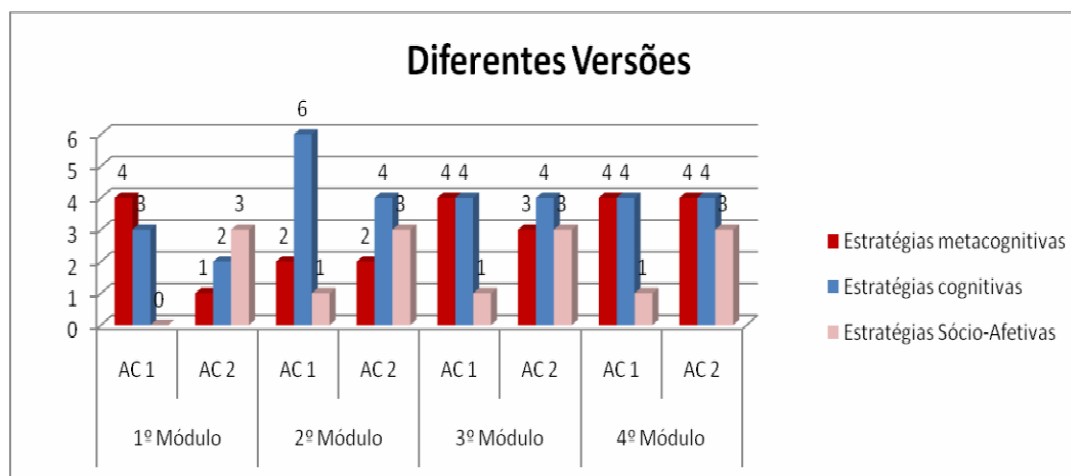


Figura 12: Diferentes Versões – AC 1 AC 2

O gráfico das diferentes versões revela que, nessa fase, os dois ACs utilizaram os três tipos de estratégias nos quatro módulos com mais intensidades que nas outras fases. Era o momento do encontro do aluno com sua própria produção. É um indício que as reescritas aconteceram, não de maneira automática, mas vizinhando a responsabilidade que requer um processo automonitorado.

A figura 13, logo em seguida, demonstra que as conferências foram momentos em que o AC 1 e AC 2 empregaram os três tipos de estratégias, justamente, porque foram oportunidades para esclarecer ou, simplesmente, oralizar dúvidas e incomodações particulares sobre os textos. Nesses momentos, nem todas as dúvidas eram respondidas diretamente pela professora. Em relação à maioria delas era uma oportunidade de provocar a reflexão dos próprios ACs sobre suas dúvidas. Tornava-se uma espécie de pingue-pongue, isto é, os acadêmicos lançavam uma pergunta e a professora devolvia outra que tinha a intenção de aproximá-los da resposta pretendida, porém sem o compromisso de, simplesmente, fornecer uma resposta pronta. A diferença relevante entre os ACs encontra-se na posição mais interativa assumida pelo AC 1 e a atitude mais dependente revelada pelo AC 2.

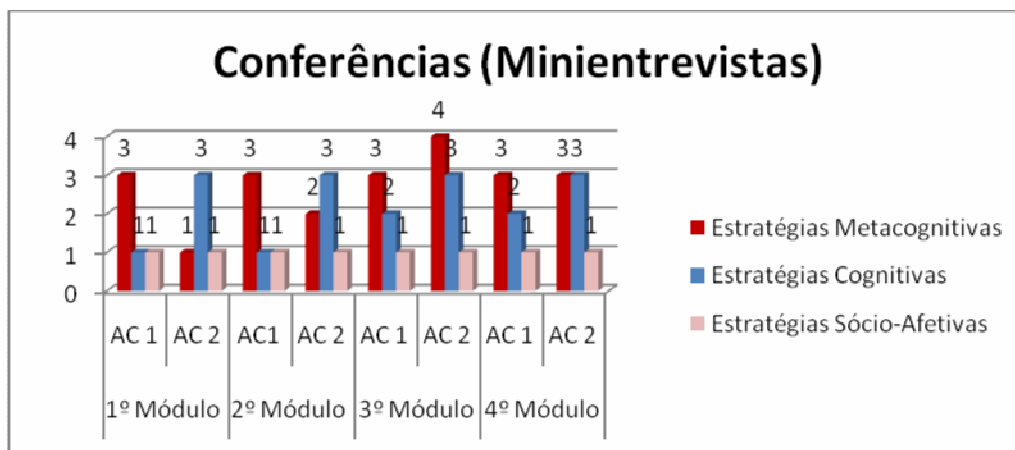


Figura 13: Conferências – AC 1/ AC 2

Os questionamentos, durante cada minientrevista, rendiam boas reflexões sobre questões formais. Ao longo do processo, adotou-se uma metodologia que discutia no coletivo a partir do individual. Dessa forma, muitas falhas identificadas em certos textos acabavam sendo discutidas com toda a turma, promovendo um trabalho gramatical pontual, isto é, motivado por uma necessidade específica, contextualizada e temporalizada e, não, por uma sequência de conteúdos organizados a partir de uma listagem predeterminada.

Algumas dessas questões gramaticais eram discutidas entre os pares, promovendo uma interação bastante positiva. Era frequente vê-los conferindo em gramáticas, dúvidas surgidas a partir de indicações existentes nos textos de um dos participantes do projeto. Essa é uma atitude referida por Ellis (1999) como um dos melhores tipos de interação e que traz bons resultados para a aquisição, pois é motivada pelo interesse dos alunos em investigar algum tópico e, não, pela condução exclusiva e diretiva do professor.

Creio que essa discussão coletiva e que levantava muitos questionamentos envolvendo regras e a aplicação dessas, levou o AC 1 a registrar que precisava um encontro com a gramática e que os problemas linguísticos persistiam:

Ainda persistem erros de forma, mas nada que uma boa investida em gramática não resolva...(linhas 19 e 20. Anexo L – texto nº 18)

Questões referentes... “aspectos lingüísticos” aumentaram, destes a maioria ou grande parte poderia ser sanada com apenas uma leitura após concluídas a escrita... (linhas 34-36. Anexo L – texto nº 19)

Como essas afirmações aconteceram no 3º e 4º módulo, após um semestre de projeto, é possível pensar que a própria referência a um aumento de falhas gramaticais, comprova que o AC 1 tornou-se mais consciente sobre elas e mais crítico em relação à necessidade de produções que apresentem adequação formal, isto é, produções que estejam de acordo com as normas gramaticais adotadas oficialmente. A mesma consciência sobre a necessidade de maior conhecimento sobre questões gramaticais é externada pelo AC 2 nos depoimentos do 3º e 4º módulos (Anexo L – textos nº 39 e 40)

Na figura 14, encontra-se o resultado da aplicação das estratégias nos mecanismos de auto-avaliação, que eram constituídos pelo QPA, QPM e Depoimentos descritivos:

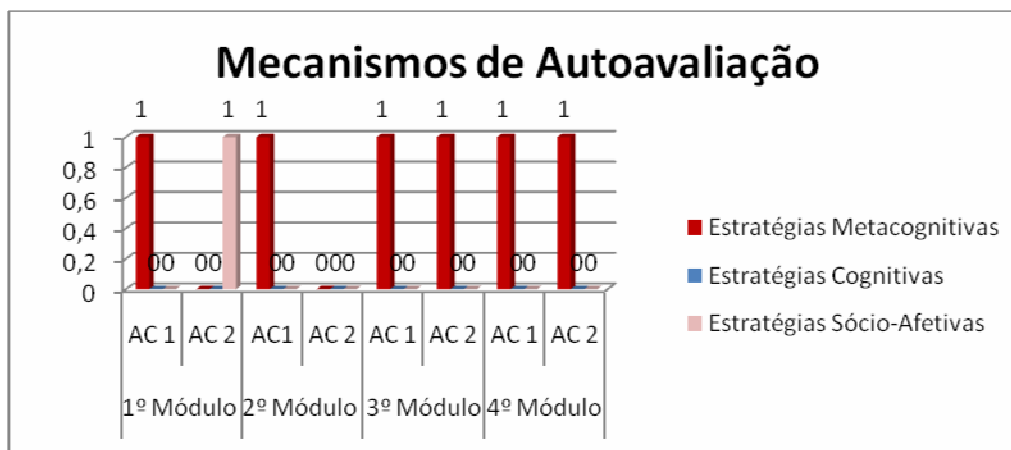


Figura 14 : Mecanismos de Autoavaliação – AC 1/ AC 2

Nota-se que o AC 1 percebeu mais rapidamente do que o AC 2 que a utilidade desses mecanismos estava relacionada à autoavaliação sobre a obtenção ou não de sucesso no trabalho de produção empreendido. O AC 2, no primeiro módulo, solicita auxílio da professora para responder as questões do QPM. Não se considera, porém, algo negativo, uma vez que a aprendizagem, inclusive desse tipo de mecanismo, acontece a partir da interação (Vygotsky, 1989). Para um instrumento ser bem aproveitado, é preciso entender seu mecanismo. Esse AC sentiu necessidade de compreender a utilidade do instrumento, mesmo que tenha optado por não adotar o QPA, imediatamente, como declarou no depoimento do 1º módulo (Anexo L – texto nº 37).

A próxima seção apresentará resultados, os quais permitiram elaborar um mapa avaliativo sobre a turma, o qual embasou possíveis respostas às questões de pesquisa.

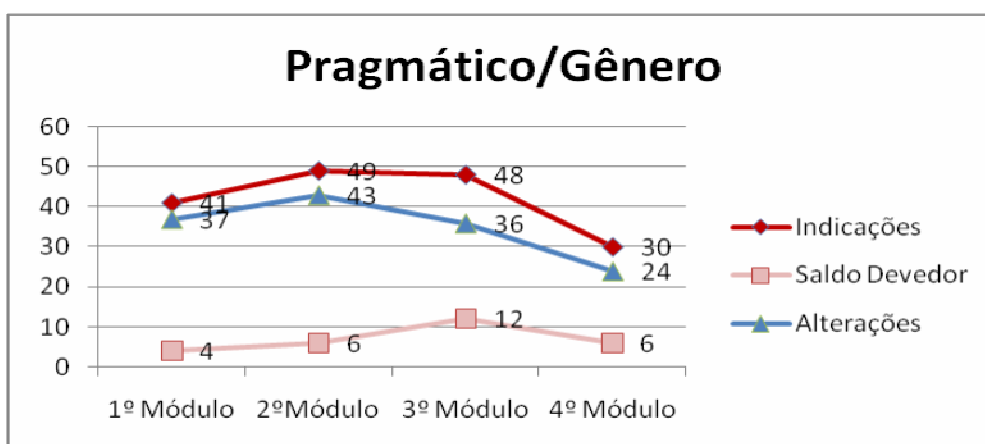
3.1.3 Interpretação - 2º Bloco: perfil da turma

Esta seção tem como objetivo apresentar um mapa dos resultados gerais obtidos a partir da análise de todos os ACs.

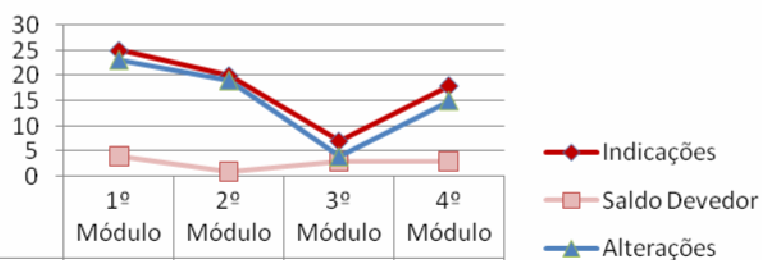
3.1.3.1 As tabelas 1 e 2

A tabulação dos dados coletados com a organização da tabela 1 (Anexo N) investigava resultados da correlação entre indicações realizadas pela professora e alterações realizadas pelos ACs e a tabela 2, as intervenções espontâneas (Anexo O). Como foi feito em relação ao AC 1 e AC 2, buscou-se identificar *consciousness-raising* seguido de *noticing* ou *noticing* sem *consciousness-raising*.

O gráfico na sequência, subdividido em cinco subtítulos, conforme os níveis da interlíngua foi organizado, a partir da tabela 1, com o resultado numérico das indicações, das alterações realizadas e da diferença entre um valor e o outro. O saldo devedor é constituído pelas indicações que não foram resolvidas a contento pelos ACs, como pode ser conferido na figura 15, a qual é subdividida em cinco quadros:

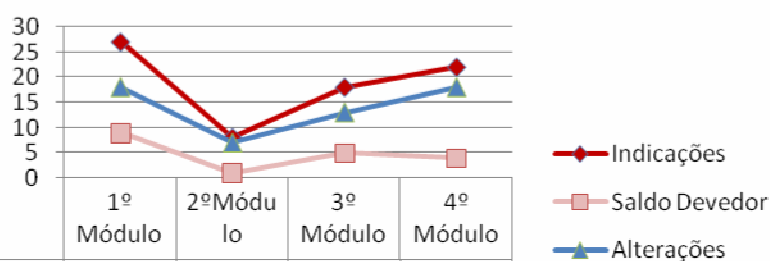


Coesão/Coerência



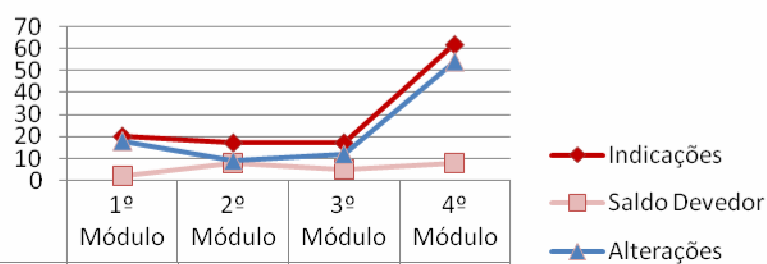
Indicações	25	20	7	18
Saldo Devedor	4	1	3	3
Alterações	23	19	4	15

Semântico



Indicações	27	8	18	22
Saldo Devedor	9	1	5	4
Alterações	18	7	13	18

Sintático/Pontuação



Indicações	20	17	17	62
Saldo Devedor	2	8	5	8
Alterações	18	9	12	54

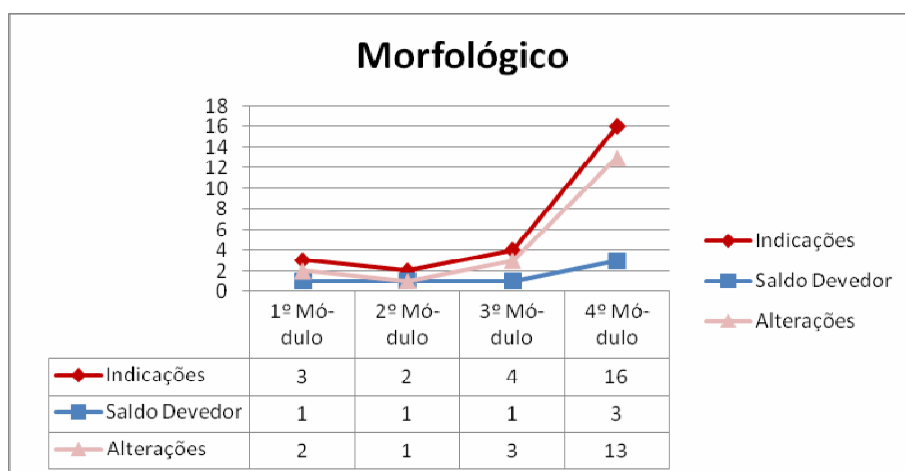


Figura 15: Resultado total da Turma – Tabela 1 / Níveis da interlíngua

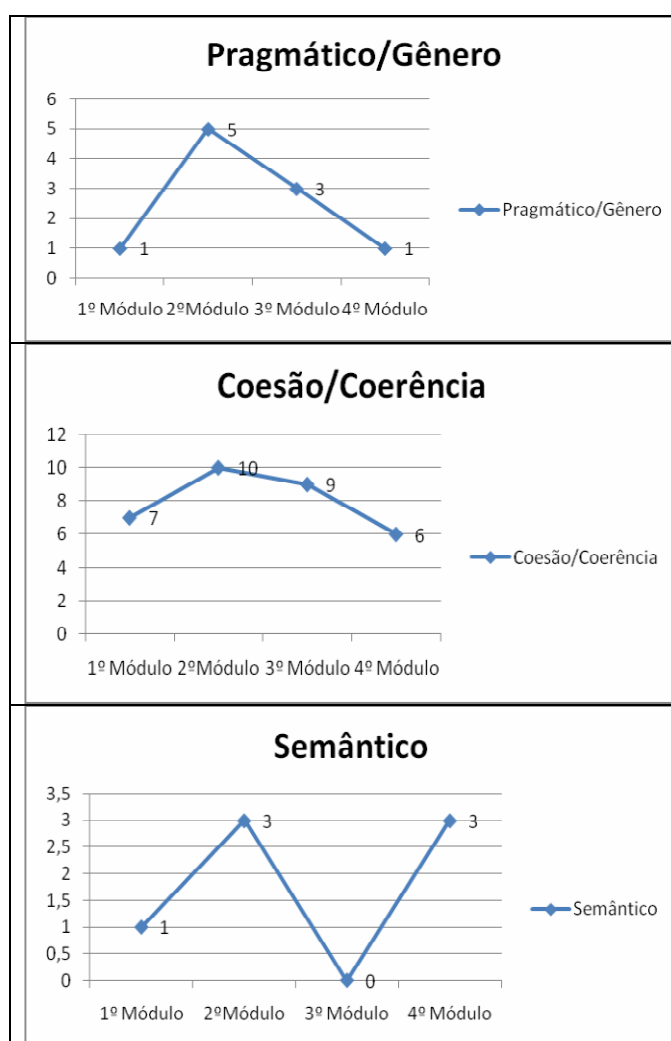
O gráfico mostra que existe saldo devedor em todos os níveis da interlíngua e nos quatro módulos. Por outro lado, não existem registros sobre a inexistência de alterações realizadas pelos ACs em qualquer um dos níveis. A partir da observação dos números que registram o saldo, é possível perceber, ainda, que os valores não descem de 50%, isto é, o mínimo de alterações promovidas equivale à metade da indicação feita pela professora e se encontra no nível morfológico (2 indicações e 1 resolução). Nos demais níveis, as efetivações são significativamente superiores a esses 50%, constatação que permite afirmar que ocorreu *noticing* precedido de *consciousness-raising*.

Outra constatação interessante pode ser feita se forem comparadas as indicações numéricas do saldo devedor do módulo 1 com o saldo do módulo 4. Por exemplo: o saldo do primeiro módulo no nível “pragmático/gênero” é igual a 4 e o saldo desse mesmo nível da interlíngua, no último módulo, totaliza 6. Como curiosidade, se as diferentes versões (Anexos L e M) forem revisadas longitudinalmente, nota-se que as indicações referentes às características de gênero foram contempladas e o saldo existente é resultante de dívidas em relação ao caráter pragmático.

Percebe-se, aqui, a existência de um pequeno aumento no saldo devedor, algo que se repete, nos outros níveis (coesão/coerência, sintático/pontuação e morfológico), com exceção do “semântico”, que apresenta saldo positivo. O primeiro módulo encerrou com saldo devedor igual a 9 e o quarto módulo terminou com, apenas 4. Nas minientrevistas, algo que chamou atenção sobre esse nível envolvia o critério empregado pelos ACs, no

início do projeto, para avaliação da adequação lexical ao contexto. Tinha um caráter extremamente pontual, pois não consideravam, com muita clareza, as metarregras. Assim, considera-se, nesse momento, a validade da instrução explícita referida por Ellis (2005).

Se a tabela 2 (Anexo O), que traz registros sobre intervenção espontânea, for consultada nesse nível da interlíngua, não serão encontrados registros expressivos, ou seja, não aparece um número elevado de alterações que foram efetivadas sem a indicação do professor envolvendo o nível semântico. O gráfico subdividido abaixo (figura 16) comprova essa afirmação:



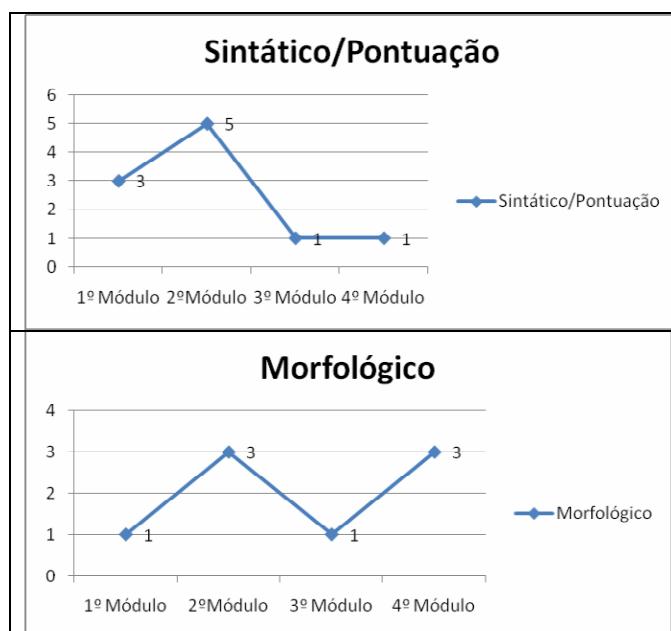


Figura 16 : Resultado total da turma – Tabela 2 / Intervenções espontâneas

Como explicar essa disparidade? Poderia ser questionado se não seria lógico encontrar o maior índice de intervenções espontâneas nesse nível, já que apresentou saldo positivo, conforme registrado na figura 16. Respondendo a questão, não se considera um resultado incoerente, porque ao observar o nível “coesão/coerência”, percebe-se nele maior índice de alterações espontâneas. Recuperando a afirmação registrada, anteriormente, sobre o simplismo dos acadêmicos ao avaliar a substituição lexical, arrisca-se a atrelar os números superiores desse nível da interlíngua, justamente, porque a interação a partir da minientrevistas e as discussões direcionadas, em sala de aula, alertaram os ACs para a importância de as escolhas lexicais levarem em consideração gênero, audiência e a relação entre macro e microestrutura.

Essas reflexões podem ser reforçadas a partir do comentário sobre a tabela 3, que será apresentado na próxima seção.

3.1.3.2 A tabela 3

A tabela 3 (Anexo P) apresenta os resultados gerais da turma no que se refere ao emprego dos três tipos de estratégias de aprendizagem. Os gráficos, a seguir, auxiliam no olhar longitudinal, que revela um avanço no emprego das estratégias metacognitivas e cognitivas e um declínio no uso de estratégias sócio-afetivas.

Para sustentar o comentário que segue, serão considerados os números referentes à “confirmação”, que revelam as estratégias que foram comprovadas pela professora e, não aqueles que indicam a “declaração” dos ACs.

O próximo gráfico traz as estratégias metacognitivas:

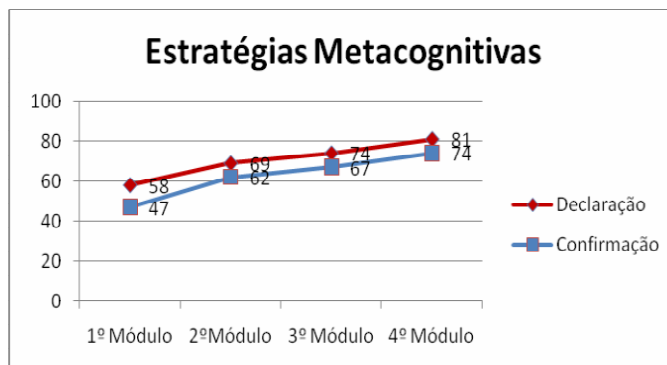


Figura 17: Resultado total da turma – Tabela 3 / Estratégias metacognitivas

Em relação às estratégias metacognitivas, no módulo 1, existe a indicação de 47 efetivações e, no módulo 4, esse número sobe para 74, revelando um avanço de 27 pontos. Com esse crescimento, é possível reconhecer, nesse tipo de estratégia, a maior evolução da turma. Isso significa que aumentaram as atitudes de autogerenciamento no processo de produção textual. Constatação que pode, também, fortalecer a reflexão da seção anterior, pois os resultados podem ter sido obtidos a partir de investimentos no processo individual de escrita.

Na sequência, os resultados das estratégias cognitivas:

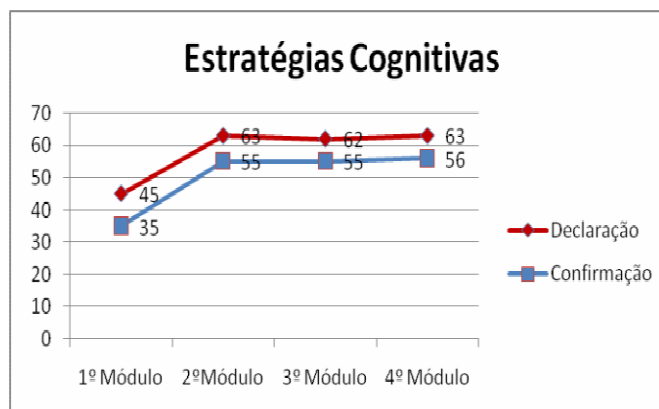


Figura 18: Resultado total da turma – Tabela 3 / Estratégias cognitivas

A diferença entre o módulo 1 (35 confirmações) e o 4 (56 confirmações), no emprego das estratégias cognitivas é um pouco menor, mas mesmo assim, relevante, já que alcança 21 pontos de crescimento. É um indício que os ACs

assumem algumas atitudes favoráveis durante a escrita e reconhecem essas atitudes. O registro desses dados promoveu uma espécie de retroalimentação, uma vez que concretizava para cada um dos ACs o processo que ele mesmo estava realizando, favorecendo a autoavaliação das diferentes ações.

Os registros do gráfico que marcam as estratégias sócio-afetivas, que tiveram 6 pontos de declínio, do primeiro para o quarto módulo, precisam ser analisados paralelamente à tabela 3 (Anexo P). Segue o gráfico:

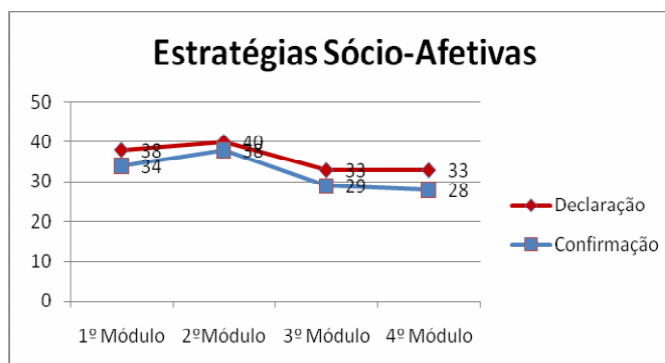


Figura 19 : Resultado total da turma – Tabela 3 / Estratégias sócio-afetivas

Essa comparação do gráfico com a tabela permitirá localizar que a estratégia sócio-afetiva mais usada envolve o item “solicitar por esclarecimentos do professor”. A partir desse paralelo, pode-se considerar viável afirmar que o declínio está ligado à construção de mais independência do auxílio do professor, fator positivo, pois o aumento da autonomia na produção escrita é o que se desejava com o projeto. Assim, o declínio não foi considerado como negatividade.

3.1.3.3 A tabela 4

Na tabela 4 (Anexo Q), procurava-se perceber o investimento dos ACs, envolvendo os três tipos de estratégias, nas diferentes fases do *process writing*. Assim como foi feito em relação às outras tabelas, os gráficos auxiliarão nos comentários. Os registros revelam maior evolução do emprego de estratégias metacognitivas e cognitivas em relação às sócio-afetivas. A leitura dos gráficos deve continuar sendo realizada de forma comparativa: o valor numérico indicado no módulo 1 e o valor existente no módulo 4.

A partir da observação dos gráficos a seguir, nota-se que as estratégias metacognitivas superaram as outras nas Minientrevistas e apresentaram investimentos crescentes, também, nas Discussões preliminares, Técnicas de apoio e Diferentes versões, com equilíbrio na fase Mecanismos de autoavaliação. As cognitivas foram superiores nas Técnicas de apoio, Discussões preliminares e Diferentes versões, mantendo um equilíbrio entre o primeiro e último módulo nas Minientrevistas e Mecanismos de autoavaliação. As estratégias sócio-afetivas mantiveram, basicamente, a mesma proporção no módulo 1 e 4 e, em número bem inferior às demais.

Pensando sobre cada fase, individualmente, é possível destacar as Técnicas de apoio como a que obteve maior índice de crescimento nas estratégias metacognitivas e cognitivas. Somando a evolução dos números de investimentos nas duas estratégias, chega-se a um total de 28¹⁷:

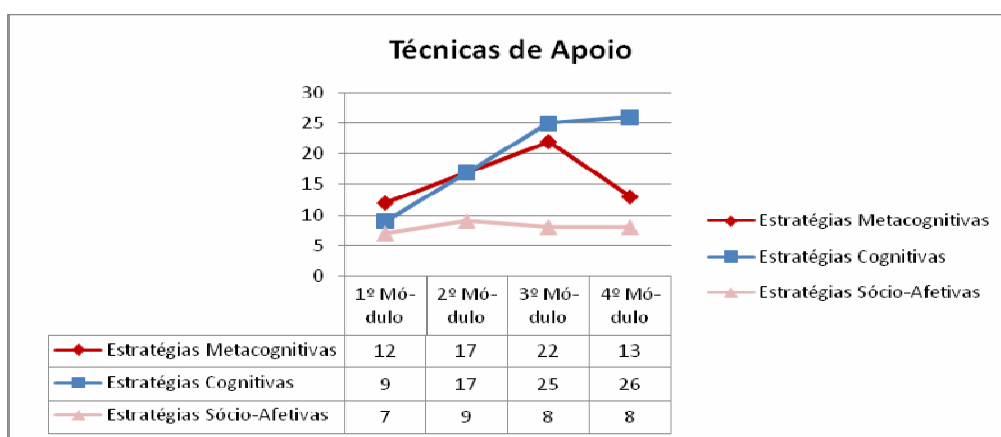


Figura 20: Resultado total da turma – Técnicas de apoio

As atividades que compunham essas Técnicas, como pode ser conferido nos anexos de F a J, são constituídas por atividades de ensino-aprendizagem em leitura e produção, cujo objetivo maior é aperfeiçoar o planejamento da escrita e a reflexão contínua sobre os resultados obtidos ao longo dessa escrita. Devido a isso, considerou-se bastante importante o valor ascendente manifestado. Considera-se, relevante registrar que os ACs, no início do projeto, não tinham idéia sobre o quanto esse tipo de atividade pode facilitar o processo de composição do texto e contribuir para os resultados finais do produto. Essa

¹⁷ Esse valor foi obtido considerando a diferença entre o investimento inicial nas estratégias metacognitivas que foi de 12 pontos e 23 o final, somada à diferença apresentada pelos investimentos nas estratégias cognitivas que, no módulo 1 foram de 9 e, no módulo 4, chegaram a 26. A soma dessas duas diferenças totaliza 28 pontos, isto é, 11 na evolução das metacognitivas mais 17 nas cognitivas.

constatação pode ser confirmada com a leitura dos depoimentos dos nove participantes, textos que se encontram nos anexos L e M.

Em segundo lugar, aparecem as Discussões preliminares, as quais somando os valores entre a evolução no emprego das estratégias metacognitivas e cognitivas obtém-se 17 pontos de acréscimo:

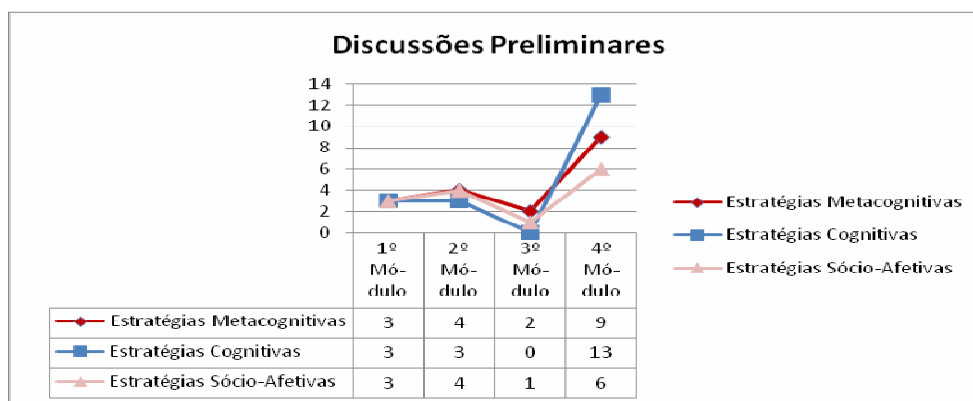


Figura 21 : Resultado total da turma – Discussões preliminares

Esse aumento considerável foi avaliado como resultado de mais consciência sobre a importância de investimentos no planejamento. Confrontando essa afirmação com a tabela 4 (Anexo Q), confirma-se evolução no número de registros envolvendo os itens “Organizar esquemas” e “Planejar as partes, sequências e idéias principais a serem expressas por escrito”, o que implica automonitoramento e, por isso, valida-se como avanço no processo como um todo.

Analisando o gráfico que apresenta os resultados das Diferentes versões, é possível verificar uma alta de 4 pontos nas estratégias metacognitivas, de 6 pontos nas cognitivas e de 1 ponto nas sócio-afetivas. Manifesta, assim, um pequeno crescimento em atenção durante as produções e planejamento do texto:

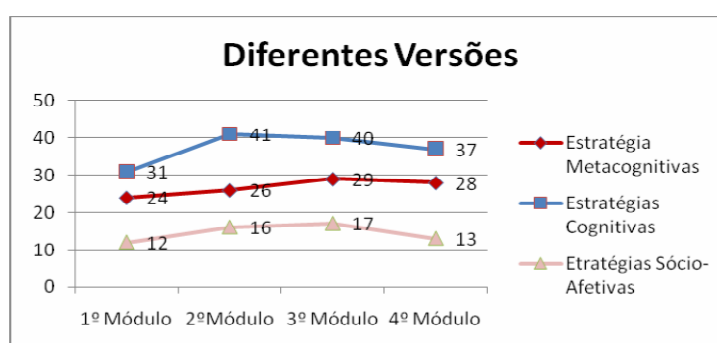


Figura 22: Resultado total da turma – Diferentes versões

No registro das Conferências, os números crescem de 15 pontos nas estratégias metacognitivas para 21, isto é, 6 pontos de diferença:

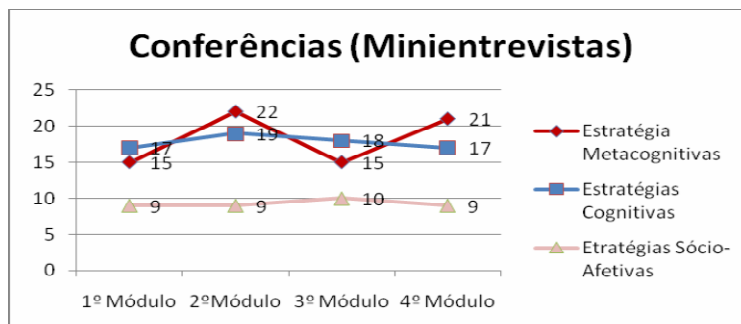


Figura 23: Resultado total da turma – Conferências (Minientrevistas)

Se a tabela 4 (Anexo Q) for conferida, percebe-se que a evolução nas estratégias metacognitivas concentra-se, com destaque, nos itens “prestar atenção e examinar as palavras-chave, frases ou orações” e “verificar a produção enquanto está sendo realizada”, além de os números mais altos serem encontrados no item “julgar se obteve sucesso no trabalho de aprendizagem”. Essa triangulação abre margem para avaliar o contato com o professor como um recurso que respalda e valida o desempenho do aluno no processo de escrita, principalmente, se for considerado que, na fase Mecanismos de avaliação (tabela 4 – Anexo Q), o item “solicitar por esclarecimentos do professor” foi o que obteve maior indicação.

O gráfico dos MAs revela, ainda, que essa fase não foi muito explorada pelos ACs nas estratégias cognitivas e sócio-afetivas:

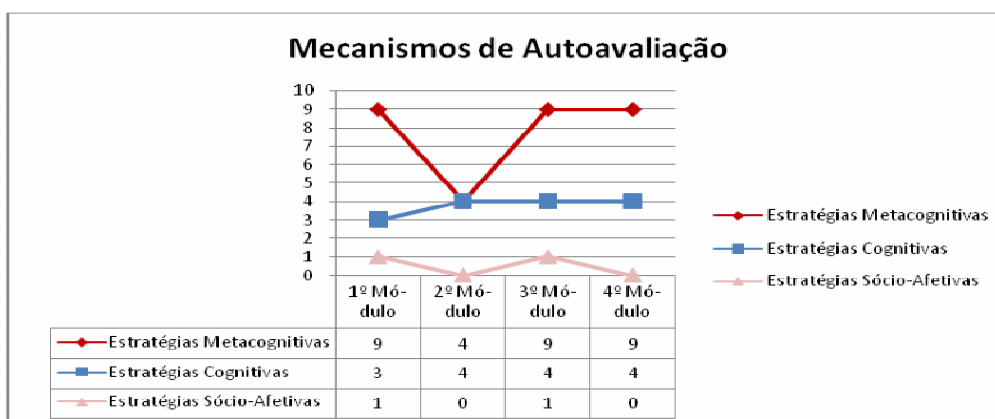


Figura 24 : Resultado total da turma - Mecanismos de autoavaliação

Essa fase poderia ter sido mais bem explorada como um momento para reflexões sobre possíveis investimentos nas próximas produções, como aconteceu com alguns ACs e que pode ser conferido no depoimento abaixo:

O questionário pós-atividade nas ocasiões que o realizei não os levei muito a sério, mas mesmo assim posso sentir que auxiliaram no processo de reflexão quando precisei escrever novamente. (Depoimento descritivo. Anexo L – texto nº 16)

Esse depoimento foi organizado no final do módulo 1, primeiros contatos da turma com essa nova proposta, talvez, por isso o AC em questão tenha registrado que não levou muito a sério o QPM.

Os comentários até aqui apresentados permitem considerar que a trama metodológica adotada nesta pesquisa contribui significativamente para os ACs adquirirem senso de enquadramento. Essa consciência valida a influência da metodologia no processo de aquisição da escrita na fase adulta.

Outra consideração diz respeito à proximidade que se manifestou entre a intervenção do professor e os fatores responsáveis pelo *noticing* como instrução, frequência e tipo de tarefas ou, ainda, a possibilidade de comparação, determinando *consciousness-raising* seguido de *noticing* como característica do processo empreendido pela turma.

3.1.4 Interpretação – Atividade Simulada

A Atividade Simulada (Anexo K) foi aplicada, tentando atender ao interesse dos ACs em saber qual seria o resultado se eles fossem interferir em textos de alunos da Escola Básica. Estavam interessados em testar se conseguiriam identificar falhas cometidas nos diferentes níveis da interlíngua. Discutiam, também, como iriam apresentar os questionamentos para que os seus supostos alunos encaminhassem as devidas alterações nos textos escritos.

Coletivamente, decidiu-se que eles iriam realizar uma atividade de avaliação hipotética de um texto, supostamente, produzido por um estudante

de Ensino Médio. Assim, a pesquisadora organizou um texto, procurando reproduzir algumas falhas manifestadas pelos ACs, ao longo do ano letivo e apresentou aos acadêmicos para que eles realizassem a interferência. O resultado dessa atividade encontra-se no anexo M (textos nº 173 a 181). No início da atividade não foi solicitado que os ACs registrassem suas considerações na tabela existente nesses anexos. Ficou a cargo de cada um escolher como faziam suas anotações.

Observou-se que todos repetiram a seqüência vivenciada, partiram de sugestões envolvendo o nível pragmático/gênero até o morfológico. O AC 1, inclusive, acrescentou “orelhas” ao texto, a fim de apresentar seus comentários ou questionamentos. Como o processo experienciado foi repetido pelos ACs e a fim de facilitar a apresentação de dados nos anexos desta tese, solicitou-se que eles passassem a limpo suas considerações numa tabela que se encontra logo após cada texto referido no parágrafo anterior.

3.1.4.1 Resultados do AC 1 e AC 2: um paralelo

Comparando os resultados obtidos pelo AC 1 e pelo AC 2, nessa atividade simulada, é possível reafirmar as diferenças já apresentadas anteriormente sobre eles.

O AC 1 demonstrou mais segurança na realização da proposta, mais clareza na apresentação das indicações, bem como mais propriedade entre o que poderia ser identificado como falhas e o que ele, de fato identificou (ver anexo M, texto nº 173). Já o AC 2 demonstrou e revelou verbalmente menos confiança em suas ações. Além disso, as indicações registradas no texto simulado revelam mais fragilidade (conferir anexo M, texto nº 174).

3.1.4.2 Resultados da turma

Com exceção do AC 2, pode-se considerar que a turma conseguiu identificar a maioria dos problemas existentes no texto. Alguns foram mais

eficientes e detalhistas que outros, o que é normal, pois não se pode esperar equiparação de conhecimento e desempenho de pessoas diferentes. Cada um apresenta resultados particulares na construção e aplicação de conhecimentos.

CONCLUSÃO

Neste momento, é possível e preciso encaminhar algumas reflexões finais sobre a pesquisa empreendida no processo de doutoramento. A intenção, no entanto, não é apresentar conclusões fechadas, porque é sabido que outras considerações poderiam ter sido feitas a partir da teoria escolhida e dos dados coletados.

A intenção da primeira questão de pesquisa era investigar “Dentro do Modelo Holístico, qual a influência da relação entre os papéis e enquadramento na aquisição dos conceitos de *noticing* e *consciousness-raising*?”

Essa primeira (auto)provocação resultou nos principais indicativos da contribuição desta Tese para as discussões envolvendo aquisição da língua escrita. Em primeiro lugar, é preciso localizar essa contribuição na formação docente inicial e continuada, considerando a sistemicidade do Modelo Holístico de Richter (2005, 2008), o qual “parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional”. (Richter et al, 2006, p.2)

Aproximando aquisição da escrita – Modelo Holístico, tem-se, então, a originalidade/contribuição desta pesquisa, a qual, até agora, não era considerada no Modelo em questão e que destaca o papel determinante da voz professoral para a transformação do *input* em *intake*. Explica-se: todo o conteúdo formativo envolvendo a escrita, que na prática era usado pelos ACs, não realimentava a aquisição em termos metacognitivos sem que fosse “oficializado” pela voz da professora.

Assim, no processo empreendido ao longo de 2007, comprovou-se um fenômeno que chamarei de “Efeito Espelho”, isto é, toda a reflexão do AC sobre aquisição era ratificado como “conhecimento sobre” a partir da validação

desse conhecimento por parte da professora responsável pela condução dos trabalhos. Dessa forma, localiza-se o papel social que assume o tutor-professor e o tutorado-aluno para fins de reelaboração conceitual sobre aquisição da escrita e/ou monitoramento dessa aquisição.

Considerando o trabalho com formação de professores, pode-se afirmar, então, que o “dar-se conta de algo”, não é apenas provocado, ou reelaborado internamente, mas é validado pelo “Efeito Espelho” resultante da mediação do professor. Dessa forma, o tutor age como um espelho dos *insights*, permitindo que o tutorado consiga ver no outro as bases para a metacognição em estratégias, conceitos e melhorias da produção textual. Com essa afirmação não se pretende situar o papel do professor nos moldes adotados pelo ensino *behaviorista*, mas aproximá-lo do “outro” indicado por Bakhtin como “... a força axiológica da mãe que me determina a infância...” (2003, p.141).

Resumindo, o Efeito Espelho reside na influência dos papéis do processo de aquisição da escrita. A pesquisa mostrou que, se a voz professoral de Vygotsky (2003) não for o recurso mais explorado e constante na discussão de conceitos na condução do processo de aprendizagem, antes de acontecer a internalização, ocorre o Efeito Espelho. Isso significa que, mesmo com todo um respaldo sistemático, instrumental, ambos com momentos de qualidade interativa, a internalização é precedida por um estágio que está vinculado à ratificação do saber por uma voz externa - a do professor. Por isso, no final dessa experiência, pode-se afirmar que foi instituído um trabalho intersubjetivo, mas ainda não internalizado. Porém, os resultados sugerem que é possível ir além da intersubjetividade e passar à internalização até a construção do princípio da autonomia.

A partir dessas reflexões, considera-se alcançado o objetivo geral dessa tese, que era “Investigar a influência da relação entre os papéis do docente e do aprendiz, na construção de conceitos de aquisição, para fins profissionalizantes nos fenômenos de *consciousness-raising* e *noticing*.”

A segunda questão indagava se “Através da escrita-processo, é possível promover o desenvolvimento de competências envolvendo a conexão conteúdo-forma, a fim de fortalecer as habilidades de produção da linguagem escrita?”.

A reflexão sobre essa questão é positiva, uma vez que ficou confirmada uma renovação no olhar do acadêmico para as questões textuais envolvendo os diferentes níveis da interlíngua e o contato que se estabelece entre eles para a constituição efetiva do texto. A partir do acompanhamento do processo dos ACs, da análise dos textos e dos outros instrumentos de pesquisa, constatou-se no desempenho de cada um dos ACs a manifestação de alguns fenômenos característicos da interlíngua. Aconteceram, por exemplo, recaídas (*backsliding*), o que não deve ser considerado como algo negativo. Essas reincidências foram aproveitadas para sustentar reflexões teóricas e coletivas, proporcionando momentos de discussões sobre as variáveis da língua se considerada contextualmente. Isso viabilizou momentos, nos quais, os acadêmicos tinham a oportunidade de confrontar seus conhecimentos práticos e teóricos com outras possibilidades de aplicação textual.

Uma das inquietações da turma, por exemplo, envolvia o nível sintático/pontuação, o qual conforme o gráfico (seção 3.1.3.1) teve o maior saldo devedor em relação a indicações e resoluções pelos ACs. Inicialmente, os ACs manifestavam duas concepções equivocadas: a primeira era que a revisão textual tinha papéis marcados. O papel do professor era corrigir falhas, principalmente, nos níveis sintático/ pontuação e morfológico e o do aluno era investir no conteúdo e promover as adequações indicadas pelo professor. A segunda concepção revelava uma visão fragmentada sobre questões pragmáticas e sintáticas, como se a gramática não fosse capaz de favorecer o conteúdo.

Os investimentos realizados para reconstruir essas concepções com um trabalho sistemático a partir das diferentes fases do *process writing* foram determinantes para redimensionar a concepção dos ACs sobre a relação forma/contéudo. Comprovaram-se os resultados desse investimento a partir da análise das atitudes assumidas e oralizadas por eles durante as próprias fases. Portanto essas fases se constituíram etapas não só de reconfiguração de um processo estabelecido, mas, também, de comprovação de resultados. Por isso, apesar do saldo negativo em um dos níveis da interlíngua, considera-se que ocorreu uma renovação no olhar do acadêmico no que diz respeito à relação forma-contéudo e responsabilidades em relação a isso, uma vez que

os ACs passaram a reconhecer que a tarefa de aperfeiçoar um texto é compromisso tanto do aluno como do professor. Tentava-se favorecer a noção de que um enquadramento consistente, isto é, que uma rotina de trabalho organizada e encaminhada colaborativamente, tem chance de provocar o *noticing*.

Considerou-se que a fase que envolvia os mecanismos de auto-avaliação, embora tenha alcançado avanços interessantes, foi a que apresentou maior fragilidade. Essa consideração baseia-se nas escolhas linguísticas encontradas nos Depoimentos descritivos e que revelam superficialidade na organização dos pareceres fornecidos sobre o próprio processo de aquisição. Talvez essa fragilidade esteja vinculada à decisão da pesquisadora de não concentrar a pesquisa na eficiência, já comprovada por Vygotsky, da voz professoral para a tentativa de construção de conceitos, neste trabalho, vinculados ao *noticing* e *consciousness-raising*.

Em relação às demais fases, as Técnicas de apoio merecem um comentário especial, pois foram comprovadas eficientes como atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que proporcionam avanços no processo cognitivo e metacognitivo na aquisição da escrita. Essa metacognição pode ser eficaz, não só para o processo individual do AC, mas para a constituição do futuro professor de produção textual.

Considera-se, assim, alcançado o segundo objetivo que buscava “Verificar se o *process writing* favorece o enquadramento necessário para o desenvolvimento de competências envolvendo a conexão conteúdo-forma, a fim de fortalecer as habilidades de produção da linguagem escrita”. Avalia-se o *process writing* como a contraparte metodológica do sócio-interacionismo, além de viabilizar oportunidades para os ACs pesquisarem e compreenderem o que é feito ao longo da escrita.

A terceira questão tencionava investigar “Como e em que medida a Teoria da Atividade favorece a construção da concepção de aquisição da escrita como um trabalho especializado e, não apenas, como fenômeno psicolinguístico?”.

Sobre essa questão é permitido arriscar que a teia de relações que foi construída com o trabalho desenvolvido, ao longo de 2007, conseguiu mostrar para os ACs, que aprender a produzir textos não é um trabalho solitário ou fruto

de uma fagulha casual que de repente acontece como se fosse mágica. Os resultados obtidos com depoimentos e com as próprias produções revelam que assumir responsabilidades em relação a um objetivo comum, provoca bons resultados na aprendizagem.

A configuração do projeto, organizado a partir da interdependência dos elementos da Teoria da Atividade (Engeström, 1999) e que pôde ser visto no organograma da seção 2.3 desta tese, provocou algumas constatações. A divisão de trabalho, que envolvia funções e tarefas a serem desempenhadas ou efetivadas pela comunidade com a observação de determinadas regras pode ser avaliada de forma satisfatória. As funções definidas pela professora responsável pela condução das atividades e para os ACs eram claras e foram realizadas.

À professora coube organizar técnicas de apoio que favorecessem a evolução do calouro em relação ao objeto de interesse comum - aquisição do bem social: maior domínio/consciência sobre a língua escrita. Além disso, teve a responsabilidade de revisar, periodicamente, as versões, devolvendo-as para os ACs com comentários específicos que favorecessem o aperfeiçoamento do artefato textual. Após essa devolução, nos momentos em que os ACs estavam promovendo ou encaminhando as reescritas o *feedback* acontecia de forma direta e indireta.

De maneira direta, quando necessidades individuais envolvendo conhecimentos específicos da interlíngua provocavam discussões coletivas, a fim de aproveitar interesses pontuais e tentar amenizar questões problemáticas da turma no que diz respeito ao domínio da linguagem escrita. De forma indireta, quando as reflexões da turma eram provocadas com novos questionamentos, que objetivavam encaminhar a resolução dos problemas pelos próprios acadêmicos.

Outra função da professora envolvia a responsabilidade em organizar os MAs, propô-los à turma e realizar a tabulação de informações obtidas com esse instrumento de coleta de dados e automonitoramento. A partir da observação dos dados levantados, novos encaminhamentos eram decididos, alguns com a participação da turma. Pode parecer que o fato de algumas decisões terem sido tomadas sem a participação dos envolvidos na pesquisa fere os princípios da pesquisa-ação, mas isso não ocorreu.

Por exemplo, a decisão de não promover Discussões preliminares e não fornecer a “orelha” com perguntas norteadoras na primeira versão do módulo 3 foi, unicamente, da professora e, não, coletiva. Justifica-se essa atitude unidirecional pois, naquele momento da pesquisa, pareceu interessante investigar se os acadêmicos iriam retornar ao padrão dissertação de vestibular, como de fato aconteceu, ou iriam empreender investigações sobre o gênero a ser organizado. Foi um artifício que revelou que o projeto precisava seguir nos moldes que estava sendo encaminhado.

Quanto aos instrumentos mediadores entre os sujeitos-calouros e o objeto-aquisição, é possível afirmar que foram aprovados satisfatoriamente. O principal deles era o Portfólio cronológico organizado individualmente pelos ACs. Esse se acoplado a uma metodologia consistente pode ser considerado um instrumento capaz de favorecer o *noticing*, promovendo a metacognição sobre os processos envolvidos na escrita, bem como sobre a autorregulação desses processos.

No início do segundo semestre, foi sugerido aos alunos que dessem continuidade à composição do Portfólio na mesma pasta na qual foram catalogados os textos no primeiro semestre. Destacou-se que uma composição ininterrupta facilitaria o acompanhamento individual da própria evolução ao longo de um ano. Foi comunicado aos acadêmicos que essa sequência não estaria vinculada à avaliação do novo semestre. Tirar o caráter obrigatoriedade poderia ter levado os ACs a não se comprometerem em manter os textos devidamente catalogados, o que felizmente não aconteceu, pois foi possível comprovar que, no final do projeto, todos os envolvidos entregaram os portfólios contendo as produções do ano todo, contendo as diferentes partes que foram acordadas no início do ano letivo.

A atividade simulada foi organizada, tentando aplacar a curiosidade da turma sobre dois pontos: o primeiro envolvia a própria competência em identificar falhas nos diferentes níveis da interlíngua e o segundo dizia respeito à metodologia de interferência nos textos em produções reais da Escola Básica. Observou-se, apesar de ser uma proposta hipotética, que a maioria dos alunos demonstrou eficiência em perceber questões problemáticas e similares àquelas apresentadas por eles ao longo do ano. Os outros instrumentos

estavam vinculados às diferentes fases do *process writing* e já foram comentados nesta seção.

Considera-se, então, alcançado o objetivo que buscava “Examinar a Teoria da Atividade como arcabouço favorável à construção da concepção de aquisição da escrita como trabalho especializado”.

A última questão de pesquisa investigava se “Um trabalho autoexperienciado do Acadêmico-Calouro com a escrita-processo é capaz de provocar nele alguma mudança conceitual a respeito da relação entre aquisição instrucional da escrita e as ações a serem adotadas, futuramente, para promover o ensino-aprendizagem da produção textual?”

Recuperando a atividade simulada (anexo K), um dos instrumentos que subsidiou as reflexões sobre essa questão, percebeu-se que a atitude e o encaminhamento da “avaliação”, promovida pelos ACs na redação hipotética mostrou, que mesmo sem ter sido solicitado no primeiro momento, reproduziram as etapas envolvendo os níveis da interlíngua. Alguns explicaram, oralmente, que precisavam solicitar ao seu suposto aluno investimentos em aspectos de conteúdo e gênero e só depois nos outros níveis da interlíngua. Um dos ACs destacou que não “daria tudo prontinho, alterado”, mas que levaria seu aluno a pensar sobre como aperfeiçoar seu texto.

A proposta encaminhada ao longo do ano letivo apresentava condições, a partir de instrumentos, estratégias e da sistemática do *process writing*, que sustentaram o processo empreendido pelos ACs e favoreceram ganhos na qualidade da escrita e em consciência metodológica. Essa consciência metodológica pode ser fundamental para fins profissionalizantes, porque poderá auxiliar na construção da autonomia necessária para que o profissional que trabalha com linguagem sintam-se mais fortalecido a ponto de não retornar a práticas antiquadas no ensino da escrita.

A partir da construção interna de novas crenças, motivadas por uma espécie de “instrumentalização do corpo” – recuperando as reflexões foucaultianas apresentadas na introdução – espera-se ter contribuído para a renovação de práticas pedagógicas futuras. Buscou-se investir nos “fazeres” como possibilidade de reorganização dos princípios.

Sobre essa questão de pesquisa, é possível vislumbrar um indício de que um trabalho autoexperienciado nos moldes do Modelo Holístico, favorece

a metacognição sobre o processo de aquisição. Essa consciência sobre ensino-aprendizagem da escrita pode promover renovação do papel que o professor deve desempenhar em todo esse processo.

A partir da análise e da própria evolução do projeto, confirma-se que os ACs despertaram para a noção sobre a importância de recursos metodológicos que estão atrelados ao *consciousness-raising* e ao *noticing* e à consciência sobre enquadramento, mediação e processo.

O último objetivo pretendia “Averiguar se um trabalho autoexperienciado do Acadêmico-Calouro com o *process-writing* é capaz de provocar nele alguma mudança conceitual a respeito da relação entre aquisição instrucional da escrita e as ações a serem adotadas, futuramente, para promover o ensino-aprendizagem da produção textual.” Considera-se esse objetivo encaminhado, pois há indicações de que os ACs ficaram sensibilizados como professores emergentes.

Como a pesquisadora terá oportunidade de trabalhar com esses mesmos sujeitos em situação de estágio supervisionado no 1º semestre de 2010, será possível averiguar se no estágio eles manifestam um senso de insistência na metodologia adotada no projeto vivenciado ou se eles se refugiam em práticas ultrapassadas, voltando a uma forma antiga de enquadramento. Esse novo encontro, provavelmente, motivará outras reflexões sobre a experiência e resultados obtidos com este trabalho.

Como atividade acadêmica motivada por esta investigação, destaca-se a elaboração de um artigo científico em colaboração com um dos sujeitos investigados, cujo tema envolve o processo de escrita. Esse mesmo acadêmico principia a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso que abordará questões de escrita, motivado pela experiência vivenciada no projeto de 2007.

Ainda neste ano de 2009, será encaminhada outra pesquisa, também vinculada ao Programa de Pós-graduação da UFSM, com os mesmos sujeitos. A intenção do projeto de mestrado, sob a orientação do prof. Dr. Marcos Richter, é estabelecer uma comparação entre esses sujeitos e acadêmicos que não tomaram parte no projeto que sustentou esta tese, tentando identificar se há diferença na ação/reflexão durante os trabalhos da disciplina de Metodologia do Ensino de Português.

Enfim, no ano de 2007, o processo de internalização foi iniciado, mas os ACs desenvolveram consciência metodológica, o que é fundamental para a quebra no ensino mecanicista da língua. Isso já é uma conquista, considerando o contexto do trabalho com a língua escrita no Brasil e que justificou o início desta proposta.

Acredita-se, assim, na validade da análise empreendida, pois se consolidou como investimento teórico-pedagógico em um curso de formação de professores, promovendo uma experiência diferenciada no início dessa formação. A declaração de outros professores sobre resultados positivos apresentados pelo ACs na produção de textos em outras disciplinas do primeiro ano do Curso de Letras podem ser considerados, também, como reflexo positivo da experiência vivenciada.

Os resultados obtidos com a pesquisa e o próprio desenrolar das atividades serviram para fortalecer as crenças da pesquisadora sobre a importância de um trabalho que busque respaldar na prática vivenciada, ainda na academia, as possibilidades de renovação de conceitos sobre possíveis ações a serem empreendidas pelos professores para uma nova configuração do ensino da escrita. Enfim, os trabalhos desenvolvidos aproximavam acadêmicos de futuros professores numa tentativa de renovar ação a partir de vivência, e não, simplesmente, de reflexão teórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S., MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

AGUIRRE, A. M. B. et all. **A formação da atitude clínica do estágio de psicologia.** Psicol. USP. v 11, n 1. São Paulo, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2002.

ALLPORT, G. **The Nature of Prejudice.** 25 ed. Reading: Addison-Wesley, 1979.

ANDERSON, J. R. **Intelligent tutoring systems.** Science , 1985.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. **Human memory:** A proposed system and its control processes. K W: Spence & J. T. Spence (Eds), The psychology of learning and motivation: v.2. Advances in research and theory. Nova York: Academic Press, 1968.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, C. G. **Psicologia e Construtivismo.** São Paulo: Ática, 1996.

BATSTONE, R. **Grammar.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1999.

BLACK, P. e WILLIAM, D. **Inside the black box, raising standarts though classroom assessment.** In journal Phi Delta Kappan, 80(2): 139-149,1998.

BOHN, H. I. **Lingüística Aplicada.** In H. I. Bohn; P. Vanderesen (Org.). Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, UFSC, 1988.

_____. **Os processos de significação da produção textual em língua materna e língua estrangeira.** In CABRAL, L. G. e MORAIS, J. (orgs.).

Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1999.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teacher** . Cambridge University Press, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, Textos e Discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

CAMPS, A. (e colaboradores). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARR, W e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.

CHAUDRON, C. **Second language classroom: Research on teaching and learning**. In: Teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press. Van Lier, L. p.90-117, 1988.

COELHO, A. M. T. e MATOS, M.L. **O portfólio no contexto de aula**. 2002.

COHEN, L. e MANION, L. **Research Methods in Education**, 2 ed. Dover, NH: Croom Helm, 1980.

CORDER S. P. **The Significance of Learner's Errors**. IRAL 5, 161-170.1967.

_____. **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth. Pelican Books, 1973.

_____. **Error Analysis**. In Techniques in Applied Linguistics. London; Oxford University Press. 1974.

_____. **Language-learner language**. In Richards, J. C. Understanding Second and Foreign Language Learning, Rowley, Mass: Newbury House. 71-91, 1978.

CORRÊA, M.C. **Escrita: esse obscuro objeto de desejo**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGL / UFRGS, 2001.

COSTA, G. dos S. **Breve histórico da Lingüística Aplicada**. Material mimeografado, 2001.

CROSS, J. **'Noticing' in SLA: Is it a valid concept?** TESL-EJ, vol 6. No. 3 , December, 2002.

D'ANDRADE, R. **A folk model of the mind**. In: QUINN, Naomi; HOLLAND, Dorothy. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge University press, 1987.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. e BEZERRA, M. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Ed Lucerna, 2007.

Dolz, J.; Noverraz, M. e Schneuwly, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In Schneuwly & Dolz. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, N. A. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, SC: Editora da UFSC, v. 21, n. 2, p.229-301, jul./dez, 2003.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**, 3 ed. Ed Morata, Madrid, Espanha, 2000.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford University Press, 1987.

_____. **The structural syllabus and second language acquisition**. *TESOL Quarterly* - 27, 91 – 113, 1993.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994 b.

_____. **SLA: Research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **The Study of Second Language Acquisition**. London: OUP, 1999.

_____. **La adquisición de segunda lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes**. Auckland Uniservices Limited, 2002.

_____. **Instructed second language acquisition: a literature review**. New Zealand: Wellington, Ministry of Education, 2005a.

_____. **Principle of Instructed Language Learning**. *Asian EFL Journal*. Vol. 7 issue 3, article 1, 2005b.

ELLIS, R. e GAIES, S. **Making an impact: teaching Grammar Through awareness-raising**. Hong Kong: Longman, 1998.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>; acesso em 4 de julho de 2007.

_____. **Activity theory and individual and social transformation.** In: ENGESTRÖN, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.L. *Perspectives on Activity Theory.* Cambridge University Press, 1999.

ETCHEGOYEN, H. **Fundamentos da técnica psicanalítica.** Porto Alegre: Artmed. 1994.

FARNHAM-DIGGORY, S. **Cognitive process in education.** New York: Harper Collin, 1992.

FIALHO, V. R. **A diferença na semelhança: uma proposta baseada na Teoria da Atividade para o ensino de línguas próximas.** Dissertação de Mestrado, 2005.

FIDEL, R. **The case study method: a case study.** In: GLAZIER, Jack D. e POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management.* Englewood, CO: Libraries Unlimited, p.37-50, 1992.

FLAVELL, J. H. **Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry.** *American Psychologist*, 34, 906 – 901, 1979.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOSTER, P. e SKEHAN, P. **The influence of planning and task type on second language performance.** *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323. 1996.

FOTOS, S. **Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction.** *Applied linguistics* 14, 385 – 407, 1993

_____. **Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks.** *TESOL Quarterly* 28, 323 – 351, 1994.

FOTOS, S. e ELLIS, R. **Communicating about grammar: a task-based approach.** *TESOL Quarterly* 25 - 605 – 628, 1991.

FREIRE, O. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALLIMORE, R. & R. THARP. **O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito.** In: L. C. MOLL (Org.). Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 171-99, 1996.

GARCEZ, L. H. **A escrita e o outro.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, J. W.; RIGGS, E.; e CAÑIZALES, R. R. **Metacognición: punto de ignición del lector estratégico.** Lectura y Vida, p. 28-35, set, 2001.

GASS, S. **Integrating research areas: a framework for second language studies.** Applied Linguistics 9, 198 – 217, 1988.

GANDIN, D. **Elementos para estabelecer uma metodologia de ação transformadora.** In: Revista AEC: Revista de Educação Católica do Brasil, Ano 12, n. 48, p.11-27,1983.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos.** In CHIAPPINI, Lígia. Aprender e Ensinar com Textos de Alunos. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

GEE, James Paul. **An Introduction to discourse analysis.** Theory and method. London/ New York: Routledge. 1999.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIOVANNINI, A. et al. **Profesor en acción 2: Áreas de trabajo.** Madrid: CRISOL, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **Language structure and language function.** New Horizons in Linguistics. Harmondsworth, England: Penguin, 1970.

HARLEY, B. **Instructional strategies and SLA** in early French immersion. Studies in Second Language Acquisition 15, 245 – 259, 1993.

HARP, K.; HUINSKER, D. **Implementing the assessment standards for school mathematics.** Teaching Children Mathematics, v.3, p.224-228, Jan, 1997.

HAYES, J.R. e FLOWER, L.S. **Identifying the organization of writing processes.** In L. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), Cognitive Processes in Writing (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

HEDGE, T. **Writing.** Oxford University Press. 1991.

JONASSEN, D. H. e ROHRER-MURPHY, L. **Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments.** Educational Technology Research and Development, 47, 61-79, 1999.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2004.

KEMMIS, S. **Action research and social movement: a challenge for policy research**. Educational Policy Analysis Archives 1(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v11.html>, 1993.

KISH, C. et al. **Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking**. The high School journal, v. 80, p. 254 -260, Apr./May, 1997.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, consciencia y personalidad**. 1978, Hillsdale: prentice-hall. Texto disponível e, <http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em 02 de março de 2007.

_____. **The problem of activity in psychology**. In: J.V. Wertsch (Ed.), The concept of activity in Soviet psychology. Armonk, N Y: Sharpe, 1981.

_____. **The mastery of scientific concepts by students as a problem of educational psychology**. In A. N. Leontiev (Ed), Selected psychological works v. 2. Moscow: Pedadodika, 1983.

LARSEN_FREEMAN, D. e LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LEFFA, V. L. **Defining a call activity**. Revista linguagem em (Dis)curso. Vol. 5, n. 2, 2005.

LONG, M. H. **Classroom oriented research in second language acquisition**. Rowley, M.A: Newbury, 1991.

LUHMANN, N. **Sociedad y sistema: la ambición de la teoria**. Barcelona: Paidós, 1990.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista de Bronckart**. 2005 In Meurer, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). 2005.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2 ed. São Paulo, Moraes, 1992.

MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

MICELI, T. **Foreign Language students' perception of a reflexive approach to text correction**. Flinders University languages Group Online Review. Vol 3, Issue 1, December, 2006.

MORENO, Jacob. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. Tradução José Carlos Vítor Gomes. Campinas. SP: Livro Pleno. 1999.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Oxford: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Oxford: Cambridge University Press, 1993.

OXFORD, Rebecca L. **Second Language Learning Strategies: What the Research Has to Say**. *Eric/CLL News Bulletin*. Washington, v. 9, 1, 1985.

_____. **Language Learning Strategies – What every teacher should know**. New York, Newbury House Publishers, 1989.

OXFORD, R. e SCARCELLA, R. C. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom**. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1992.

O`MALLEY, J. Michael e CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**, 1999.

OTTO, E. **Language learning strategies in tandem**. In LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language Learning in-tandem*. Sheffiiel, UK: Academy Eletronic publications, pp. 79-91, 2003.

PAIVA, V. L. et al. **Estratégias de auto-aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras**. In: IV Semana de Iniciação Científica da UFMG, 1995, Belo Horizonte. Resumos, 1995. p. 316.

PAVANI, C. F.; BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V.S. **Reescrita: processo de produção textual**. In: Espaço pedagógico. Passo Fundo, v.8, n.2, p.13-21, dez./2001.

PINHEIRO, S. P. **Discurso regulatório e instrucional: a construção da não violência no contexto educacional sob a perspectiva da Teoria da Atividade**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC. 2004.

ROBINSON, P. **Learning simple and complex rules under implicit, incidental rule-search conditions, and instructed conditions**. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67, 1996.

_____. **Attention, memory, and “noticing” hypothesis**. *Language learning*, 45, 283- 331, 1995.

RICHTER, M. G. **Rumo a uma concepção holística de formação docente**. Projeto número 016280, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes de Letras – UFSM, 2004.

_____. **Por um modelo holístico de formação docente.** Linguagem e cidadania. Santa Maria, ed.13, jan-jun. 2005. Disponível em [www.ufsm.br/linguagem e cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania).

_____. et al. **O modelo Holístico como alternativa à formação docente.** Florianópolis-SC: I Congresso Latino-americano sobre formação de professores de línguas, 2006. 1 CD-ROM.

_____.et al. **Material didático, cognição e aquisição.** Revista expressão. CAL – UFSM. 2007.

_____. **Aquisição, representação e atividade.** Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008.

_____. **Salvai-os porque eles sabem o que fazem ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar.** *In* Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 1, 1999 (87-106).

RUSSELL, D. R. **“Looking beyond the interface. Activity theory and distributed learninh”.** *In* M. Lan K. N. (eds) Distributed Learning. London and new York: Routledge Falmer, 2002.

RUTHERFORD, W. & SHARWOOD-SMITH, M. **Consciousness-raising and universal grammar.** *Applied linguistics* 6, 274-282, 1985.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching.** New York: Longman, 1987.

SANTOS, Maricel G. **Portfolio Assessment and the role of learner reflection.** V 35 n 2, april, june, 1997.

SCHLICKMANN, M. S. P. **Teoria da atividade e Teoria da relatividade: um estudo introdutório sobre suas implicações no processo ensino-aprendizagem.** *In* Linguagem e (Dis)curso. V. 3, n. 1, jul./dez.2002.

SELINKER, L. **Interlanguage.** *International Review of Applied Linguistics* - 10 (3), 209-231, 1972.

SELINKER, L.; HAN, Z.. **Fossilization: what we think we know.** Paper presented at EUROSLA 6, Nijmegen, 1996. Disponível em:<<http://www.bbk.ac.uk/lc/al/larry/fossilization.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2007.

SERRANO, M. G. P. et al. **Investigacion-Accion: aplicaciones campo social y educativo.** Dykinson: Madrid, 1990.

SCHMIDT, R. W. **The role of consciouness in second language learning.** *Applied Linguistics* 13, 129 – 158, 1990.

_____. **Deconstructing consciouness: in search of useful definitions for Applied Linguistics.** *AILA Review*, 11, 11-26, 1994.

SCHMIDT, R.A. **Toward a better understanding of the acquisition of skill: theoretical and practical contributions of the task approach.** *In*: SKINNER, J.S.; CORBIN, C.B.; LANDERS, D.M.; MARTIN, P.E.; WELLS, C.L., (Eds.). *Future directions in exercise and sport science research.* Champaign: Human Kinetics, p.395-410, 1989.

_____. **Awareness and second language acquisition.** *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206 – 226, 1993 a.

_____. **Implicit Learning and the cognitive unconscious: of artificial grammar and SLA.** *In* Ellis, N. C. editor, *Implicit and explicit learning of language.* London: Academic Press, 1995 a.

_____. **Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning.** *In* Schmidt, R., editor, *Attention and awareness in foreign language learning.* Honolulu, HI: Second language teaching and Curriculum Center, University of Hawai, 1995 b.

SCHIMDT, R. e FROTA, S. **Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese.** *In* R. Day. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition.* pp. 237 - 326. Rowley, MA: Newbury house, 1986.

SILVA, E. T. **Unidades de Leitura.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning.** Oxford: Oxford University press, 1998.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STENHOUSE, L. **Authority, Education and Emancipation.** London: Heinemann Educational, London, 1983.

_____. **Case Study Methods.** *In* H. J. Walberg, e G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* Oxford: Pergamon Press. 1990.

STURMAN, A. **Case study methods.** *In* Husen, T e Postlethwaite, T.N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd. ed. Vol. 2). London: Pergamon Press, 1994.

SWAIN, M. **Three functions of output in second language learning.** *In* G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language.* Oxford: Oxford University Press, 1995.

TAVARES, K. C. A. **Aprender a moderar lista de discussão: a perspectiva da teoria da atividade.** Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e estudos da Linguagem, PUC, São Paulo, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

TRUSCOTT, J. **Noticing in second language acquisition: A critical review**. SLA Research 14, 103-135. 1998.

VALLE, A. B. **Input and interlanguage: a review of research**. Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 14, 103- 135. Madrid, 1998.

VAN PATTEN, B. **Grammar teaching for the acquisition-rich classroom**. Foreign language Annals. 26, 435 -450, 1993.

_____. **Input processing and grammar instruction: Theory and research**. Norwood, NJ: Ablex, 1996.

_____. **Processing instruction: An update**. Language Learning, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

_____. et al. **Form-meaning connection in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.a.

_____. **Input and output. Processing instruction: theory, research, and commentary**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.b.

_____. & CADIerno, T. **Explicit instruction and input processing**. Studies in Second Language Acquisition, v. 15, p.225-243, 1993.

VIEIRA, A. S.; SANTOS, I.; ROCHA, L.; MARRECO, S. **O portfólio e seu valor educacional**, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 / 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 2005.

WHITE, R. & ARNDT, V. **Process Writing**. London: Longman, 1991.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage Publications, 1984.

ZALENSKI, J. P. **Number/person errors in an information-processing perspective: implications for form-focused instruction**. TESOL Quarterly 27, 691 – 703, 1993.

ANEXOS

ANEXO – A

Questionário diagnóstico

Curso:..... **Semestre:**.....
Disciplina:..... **Mês/ ano:**.....
Sexo:..... **Profissão:**.....
Idade:..... **Último ano em que estudou:**.....
Curso (Ensino Médio):.....

1. Que conceito atribui para sua relação com a escrita?

Péssima Regular Boa Ótima

Por quê?

.....

2. Você diria que é fundamental, após a 1ª escrita de um texto?

A leitura do professor.
 A leitura de um colega.
 A leitura do próprio autor.

3. Com que frequência produziu textos escritos no Ensino Médio ?

1 x por semana
 2 x por semana
 1 x por mês

4. Indique a sequência que mais se aproxima da maneira como os textos eram produzidos no Ensino Médio:

Indicação do tema(pelo professor)/redação escrita(pelo aluno)/entrega para o professor/devolução pelo professor com a nota.
 Discussão do possível tema(em sala de aula)/produção escrita/ entrega para o professor/ devolução para o aluno com sugestões/ nova escrita/nova avaliação pelo professor.
 Escolha individual do tema/produção individual/avaliação pelo professor.

5. Emita um comentário sobre o processo de produção textual que você indicou na questão anterior:

.....

.....

6. Indique por ordem de importância (1º, 2º, 3º ...) o que é necessário para alguém escrever um bom texto:

- () Investigar sobre o assunto em pauta.
- () Discutir sobre o assunto.
- () Mostrar seu texto para outra pessoa ler.
- () Estar em um momento de inspiração.
- () Estar em completo silêncio.
- () Ter o dom da escrita.
- () Seguir o esquema indicado pelo professor.
- () Aperfeiçoar o texto através de reescritas.
- ()

7. Você produz textos escritos:

- () quando o professor solicita.
- () porque seu trabalho exige.
- () porque gosta de escrever.
- () quando tem um objetivo particular específico. Exemplo:.....
- ()

9. Tem o hábito de reler seu próprio texto?

- () Sim () Não ()

Por quê?

.....

10. Para produzir um texto escrito, você:

- () faz 1 rascunho.
- () faz mais de um rascunho.
- () não gosta de fazer rascunho porque.....
- ()

11. Indique por ordem de importância (1º,2º,3º....) os itens que você considera importante na revisão de um texto:

- () Correção de itens gramaticais.
- () Busca de incoerências nas afirmações.
- () Possibilidade de ampliação do tema.
- () Profundidade do assunto.
- () Busca de outras modalidades possíveis para o registro (outros gêneros).
- () Leitura do texto por outra pessoa.

()

12. Em qual item da questão anterior, você considera :

a) ter mais facilidade:.....
 porque.....

b) ter mais dificuldade:
 porque.....

c) não ser importante para a produção de um texto:.....
 porque.....

13. Indique, por ordem de importância(1º, 2º, 3º...), suas ações durante a primeira escrita de um texto:

() interrompe o processo de produção, com certa frequência, para conferir alguns itens gramaticais ou a grafia das palavras.

() concentra-se na evolução do tema.

() concentra-se nas características do tipo de texto que está produzindo.

() procura ir respondendo possíveis dúvidas do leitor.

() pensa se a forma de expressão escolhida para apresentar suas ideias irá provocar o impacto desejado.

() procura apagar inadequações.

() risca as supostas inadequações de registro.

()

14. Antes de iniciar a produção escrita de um texto, você costuma fazer pequenos esquemas para organizar as ideias sobre o assunto?

() Sim () Não () Às vezes () Dificilmente

Por quê?.....

15. " Saber gramática garante redigir bem."

Em relação à afirmação acima, você:

() concorda totalmente.

() discorda totalmente.

() concorda em parte.

()

16. O que você espera do curso de Letras em relação ao tópico "produção textual" ?

.....

ANEXO - B**Questionário Reflexivo
(Pós – Atividade)**

Data :...../...../.....

Proposta :.....

() 1ª escrita () 2ª escrita () 3ª escrita

*** Responda as questões abaixo, pensando no processo que envolveu a atividade de produção textual realizada anteriormente:**

1. Formulou/ Reformulou possíveis questões a serem respondidas sobre o tema em pauta?

() Sim () Não () Em parte ().....
() Não cabe responder neste momento.

2. Considerou/ Reavaliou possíveis características de um leitor em particular?

() Sim () Não () Em parte ().....
() Não cabe responder neste momento.

3. Formulou/ Reformulou questões considerando o que o leitor deveria ser informado sobre o tema?

() Sim () Não () Em parte ().....
() Não cabe responder neste momento.

4. Organizou/ Retomou notas ou esquemas preliminares?

() Sim () Não () Em parte ().....
() Não cabe responder neste momento.

5. Determinou/ Retomou ideia principal?

() Sim () Não () Com muita segurança () Com pouca segurança
()..... () Não cabe responder neste momento.

6. Determinou/ Retomou ideias secundárias?

() Sim () Não () Com muita segurança () Com pouca segurança
()..... () Não cabe responder neste momento.

7. Considerou/ Reavaliou características do gênero textual selecionado?

() Sim () Não () Em parte ().....
() Não cabe responder neste momento.

8. Utilizou / Resgatou ideias apresentadas e/ou discutidas pelo grupo?

() Sim () Não () Em parte ().....
() Não cabe responder neste momento.

9. Investiu nas ideias secundárias:

- acrescentando informações.
- redimensionando-as.
- clareando as informações.
-
- Não cabe responder neste momento.

10. Verificou impropriedades locais como:

- emprego semântico inadequado de algumas palavras.
- inadequações na introdução.
- inadequações na conclusão.
- estrutura frasal prejudicando o sentido pretendido.
-
- Não cabe responder neste momento.

11. Considerou sugestões apresentadas pelo colega :

- envolvendo o conteúdo do texto (macroestrutura).
- envolvendo as formas de expressão (microestrutura).
- Não considerou sugestões.
- Não cabe responder neste momento.

12. Considerou sugestões apresentadas pela professora :

- envolvendo o conteúdo do texto (macroestrutura).
- envolvendo as formas de expressão (microestrutura).
- Não considerou sugestões.
- Não cabe responder neste momento.

13. Procurou investir:

- na ortografia.
- na pontuação.
- na coesão.
- na estrutura textual.
-
- Não cabe responder neste momento.

14. Aperfeiçoou sua produção textual:

- considerando as indicações registradas pela professora no corpo do texto.
- considerando observações que você mesmo(a) fez em relação ao texto.
- considerando observações que você fez a partir das sugestões da professora.
-
- Não cabe responder neste momento.

15. A “técnica” de apoio à escrita auxiliou em sua produção textual?

- Muito
- Um pouco
- Pouco
- Não auxiliou em nada
-

ANEXO - C

QPM

Estratégias de aprendizagem		Sim	Não	Em parte/ As vezes	
Estratégias Metacognitivas	Planejamento				
	Organização avançada	Organizar esquemas			
	Atenção direcionada	Observar expressões-chave			
	Planejamento funcional	Planejar as partes, sequência, e idéias principais a serem expressas por escrito			
	Atenção seletiva	Prestar atenção e examinar as palavras-chave, frases, orações ou tipos de informações.			
	Auto-gerenciamento	Verificar a produção escrita enquanto está sendo realizada.			
	Monitoramento				
	Auto-monitoramento	Julgar se obteve sucesso no trabalho de aprendizagem.			
	Avaliação				
	Autoavaliação	Pesquisar e ajustar os resultados que ajudem a aprendizagem			
Estratégias cognitivas	Pesquisa	Usar materiais de referência como dicionários, enciclopédias, ou livros.			
	Resumo	Criar um resumo escrito de informação adquirida.			
	Dedução	Aplicar regras para produzir linguagem ou resolver problemas.			
	Palavra-chave	Relacionar novas informações com as outras já existentes no texto			
	Inferência	Aplicar o conhecimento já sedimentado para facilitar a produção			
Estratégias sócio-afetivas	Solicitação de clarificação	Solicitar por esclarecimentos do professor ou de pares			
	Cooperação	Trabalhar com os pares na tentativa de solucionar algum problema			
	Auto-encorajamento	Reduzir a ansiedade com auxílio de técnicas que favoreçam uma sensação mais agradável na hora de escrever			

(Organizado a partir das Estratégias de Aprendizagem – O'Malley e Chamot, 1999. p.198 e 199)

ANEXO - D

Questionário Final

A) Questões Gerais

1. Durante a preparação para as reescritas e reescritas propriamente ditas, recuperou as reflexões realizadas em aula a partir das técnicas desenvolvidas?

() Sim () Não () Em parte ().....

2. Reformulou possíveis questões a serem respondidas sobre o tema em pauta?

() Sim () Não () Em parte ().....

3. Retomou notas ou esquemas preliminares?

() Sim () Não () Em parte ().....

B) Aspectos referentes ao *Gênero* e ao *Conteúdo*

4. Respeitou características internas do gênero textual produzido? (lead, caixa de texto, referência a fatos acontecidos, gráficos etc.)

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- ()

5. Comparou sua produção com outra do mesmo gênero?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- ()

6. Indicou fonte de informações existentes em seu texto?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.

- () Não porque
- ()

7. Usou exemplos ilustrativos para esclarecer ou legitimar suas afirmações?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- ()

8. Esclareceu afirmações / termos para facilitar a compreensão de suas idéias?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- ()

9. Escolheu argumentos pertinentes à tese principal ou secundária?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- ()

10. Organizou uma conclusão coerente com o corpo do texto?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- ()

C) Questões referentes aos Aspectos Semânticos Locais:

11. Utilizou indicadores de certeza e de probabilidade?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.

- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
 () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
 () Não porque
 ()

12. Substituiu termos / expressões por outros mais adequados ao contexto?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
 () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
 () Sim, porque um colega sugeriu.
 () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
 () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
 () Não porque
 ()

D) Questões referentes aos Aspectos Lingüísticos

13. Construiu orações bem estruturadas?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
 () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
 () Sim, porque um colega sugeriu.
 () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
 () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
 () Não porque
 () Em parte
 ()

14. Aprimorou convenções específicas sobre pontuação?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
 () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
 () Sim, porque um colega sugeriu.
 () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
 () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
 () Não porque
 () Em parte
 ()

15. Revisou regras ortográficas?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
 () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
 () Sim, porque um colega sugeriu.
 () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
 () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
 () Não porque
 () Em parte
 ()

16. Promoveu adequações de regras relativas à concordância verbal?

- () Sim, porque a professora solicitou nas considerações da “orelha”.
- () Sim, porque a professora solicitou pessoalmente (minientrevistas).
- () Sim, porque um colega sugeriu.
- () Sim, porque percebeu por conta própria, uma vez que, em versões anteriores, a professora lhe chamou a atenção sobre esse detalhe.
- () Sim, porque já dominava esse conhecimento antes de ingressar no Curso.
- () Não porque
- () Em parte
- ()

17. Ao longo do processo, apresentou recaídas ?

- () Não.
- () Sim, em algumas características internas referentes ao gênero textual.
- () Sim, em alguns aspectos referentes ao conteúdo.
- () Sim, em alguns aspectos referentes a questões semânticas locais.
- () Sim, em alguns aspectos referentes a questões linguísticas.
- ()

18. Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, a que motivos você atribui essas recaídas?

.....

.....

.....

Foi um prazer ter estado com você !

ANEXO – E**ROTEIRO / DEPOIMENTO DESCRITIVO**

Nome:.....

Retrospectivamente, como você percebe os fatores implicados no processo de elaboração textual ?

1º fator : “ Estratégias para aprendizagem da leitura”

(Quais foram empregadas? Quais são mais ou menos válidas? Em que grau as estratégias interferiram no aperfeiçoamento dos textos? Etc.)

2º fator: “Monitoramento”

(Orientação / Questões propostas pela professora? Especificar , pontualmente, como esse fator interferiu no processo e no resultado final. Etc.)

3º fator : “ Reescritas”

(Comentar pontos positivos e pontos negativos, ilustrando com clareza suas afirmações.)

4º fator : “Aquisição propriamente dita”

(Que dificuldades ou falhas na elaboração de textos você considera que aprimorou? Quais você nota que ainda persistem? Que ação você acredita que ajudaria a resolvê-las? Etc.)

5º fator : “Questionário pós-atividade”

(As questões propostas serviram como auxílio no processo reflexivo e sobre sua ação durante as novas reescritas? Como? Etc.)

6º fator: “Técnicas de apoio”

(Você considera que as técnicas empregadas ao longo do bimestre serviram como auxílio para o processo de escrita? De que forma? Você seria capaz de citá-las? Etc.)

ANEXO – F

Brainstorming / Técnica -1

Planejamento

Ponto de partida: texto espontâneo produzido em 19/03/07

1º momento: Rodízio reflexivo a partir das questões abaixo:
(individual/oral)

- Que tipo de violência foi abordado?
- Que pontos foram destacados?
- A quem foi endereçado o texto?
- Órgão de veiculação?
- Breve análise estrutural (parágrafo inicial, sequência....)

Material: Tiras de papel ofício

1º momento:

Questão: Que argumentos você usaria para convencer os professores de Português a discutir sobre as diferentes formas de violência em sala de aula?

Etapas:

- Individual
- Duplas
- 4 x 4
- Quadro-verde (Discussão no grande grupo)

2º momento:

Nova Questão: Que faria você no lugar do leitor para contra-argumentar?

Etapas: (idem)

1ª Escrita orientada:

Detalhes :

- Público leitor principal: professores de Português
- Gênero: Artigo de Jornal

ANEXO G – TÉCNICA 2

Técnica: " LUPA"

(Adaptada de White & Arndt *in* Process Writing, p. 70)

Objetivo: Observar elementos textuais com o objetivo de aprofundar a leitura investigativa e crítica no que se refere à organização interna do texto e à manifestação linguística.

Procedimento:

1. Em duplas, completar quadro a partir da leitura do texto em questão;
2. No grande grupo, proporcionar comparação das reflexões realizadas em duplas;
3. Discussão dos resultados (considerando elementos estruturais, linguísticos e semânticos);
4. Considerando os elementos do quadro e as discussões, propor uma reflexão sobre as próprias produções dos alunos.

Texto
Audiência	
Propósitos	
Principais ideias do texto	
Ideias mais úteis	
Características da linguagem	

ANEXO H – TÉCNICA 3

Técnica: “ Cara a cara ”

(Adaptada de White & Arndt *in* Process Writing, p. 75)

Objetivo: Comparar variados tipos de texto como forma de analisar as diferentes manifestações de elementos que fazem parte de cada constituição textual.

Procedimento:

1. Discussão sobre os diferentes tipos de textos existentes e os motivos que levam à existência de tal variedade;
2. Solicitar que os alunos (em duplas) analisem textos propostos pela professora, considerando as questões apresentadas no quadro;
3. No grande grupo, proporcionar comparação das reflexões realizadas em duplas.
4. Reflexão individual sobre os elementos identificados a partir das discussões e aqueles manifestos nas próprias produções dos alunos.

Textos	Tipo de texto	Formato	Estilo	Organização
Nº 1	Artigo de opinião			
Nº 2	Reportagem			

ANEXO I – TÉCNICA 4

Técnica: “ Acrescentado informações”

(Adaptada de White & Arndt *in* Process Writing, p. 108)

Objetivo: Refletir sobre informações existentes em um texto e sobre a possibilidade e efeitos da ampliação de ideias a partir da sugestão de terceiros.

Procedimento: (Individual ou em duplas)

1. Leitura de um texto-base fornecido pela professora;
2. Discussão sobre as informações presentes e ausentes no texto;
3. Exploração da temática;
4. Leitura de um bloco de informações (fornecido pela professora) que poderiam ser acrescentadas ao texto-base;
5. Propor aos alunos:
 - a) Acrescentar as novas informações em pontos apropriados do texto-base;
 - b) Refletir sobre as adequações que deverão acontecer para que as alterações sejam realizadas;
 - c) Leitura para a turma da edição final.
6. No grande grupo, discussão sobre os resultados e variações obtidas.

Exemplo:

E se ... não sonhássemos?

André Santoro (Superinteressante/ nov-2006, pág.64)

Caso o homem não tivesse a capacidade de sonhar, você não estaria lendo esta revista, – na melhor das hipóteses. Segundo as suspeitas de alguns cientistas, a atividade mental noturna é também crucial para a preservação da espécie. “ Sem sonhar, nossa capacidade intelectual ficaria comprometida”, afirma o neurocientista brasileiro Sidarta Ribeiro. E o ser humano, esse animal tão frágil diante das ameaças da natureza, não poderia tirar tanto proveito de sua arma mais poderosa – o cérebro. O cenário não seria animador: a ciência evoluiria muito lentamente, viveríamos com medo de tudo. Isso tudo aconteceria se a nossa espécie como um todo não pudesse sonhar. Mas o fato é que algumas pessoas realmente não sonham. Elas sofrem de uma doença raríssima, a síndrome de Charcot-Wilbrand. Além disso, alguns medicamentos como os antidepressivos, podem reduzir, principalmente no início do tratamento, a duração da fase REM. No primeiro caso, os resultados podem ser devastadores: amnésia, agressividade e ansiedade são alguns sintomas prováveis. No segundo, os próprios remédios ajudam a controlar os sintomas da falta de sonhos.

- * O sonho surgiu há mais ou menos 140 milhões de anos quando os mamíferos se desenvolveram a partir dos répteis.
- * O sonho é importantíssimo no processo de aprendizado.
- * Sidarta Ribeiro é professor na Universidade Duke nos EUA.
- * A síndrome de Charcot-Wilbrand geralmente surge após um acidente vascular cerebral e costuma vir acompanhada de problemas visuais.
- * REM é o estágio do sono no qual ocorrem quase todos os sonhos.
- * Sem sonhar, provavelmente, ainda estaríamos na pré-história.
- * Sem sonhar seríamos dominados por outros bichos sonhadores.

(TEXTO ORIGINAL PARA LEITURA E PARALELO POSTERIOR)

E se ... não sonhássemos?

André Santoro (Superinteressante/ nov-2006, pág.64)

Caso o homem não tivesse a capacidade de sonhar, você não estaria lendo esta revista, pois provavelmente ainda estaríamos na pré-história – na melhor das hipóteses. O sonho, que surgiu há mais ou menos 140 milhões de anos, quando os mamíferos se desenvolveram a partir dos répteis, é importantíssimo no processo de aprendizado.

Segundo as suspeitas de alguns cientistas, a atividade mental noturna é também crucial para a preservação da espécie. “ Sem sonhar, nossa capacidade intelectual ficaria comprometida”, afirma o neurocientista brasileiro Sidarta Ribeiro, da Universidade Duke, nos EUA. E o ser humano, esse animal tão frágil diante das ameaças da natureza, não poderia tirar tanto proveito de sua arma mais poderosa – o cérebro. O cenário não seria animador: a ciência evoluiria muito lentamente, viveríamos com medo de tudo e seríamos dominados por outros bichos sonhadores.

Isso tudo aconteceria se a nossa espécie como um todo não pudesse sonhar. Mas o fato é que algumas pessoas realmente não sonham. Elas sofrem de uma doença raríssima, a síndrome de Charcot-Wilbrand, que geralmente surge após um acidente vascular cerebral e costuma vir acompanhada de problemas visuais. Além disso, alguns medicamentos como os antidepressivos, podem reduzir, principalmente no início do tratamento, a duração da fase REM, que é o estágio do sonho no qual ocorrem quase todos os sonhos. No primeiro caso, os resultados podem ser devastadores: amnésia, agressividade e ansiedade são alguns sintomas prováveis. No segundo, os próprios remédios ajudam a controlar os sintomas da falta de sonhos.

ANEXO J – TÉCNICA 5

Técnica: "Reflexão para a ação"

(Adaptada de White & Arndt *in* Process Writing, p. 110)

Objetivo: Provocar o automonitoramento no momento da (re)escrita do texto.

Procedimento:

1. Individualmente, os alunos são convidados a monitorar o próprio processo de escrita a partir de um set de questões divididas em categorias funcionais.

Varição: Realizar o trabalho em duplas. Cada aluno responde o *set* considerando o texto do colega como forma de contribuir com a visão de um possível leitor.

Planejando sugestões para um TEXTO de OPINIÃO
Novas ideias
1. Um ponto importante que eu tenho que considerar ainda é....
2. Um argumento melhor poderia ser...
3. Um aspecto diferente poderia ser...
4. Uma nova forma de pensar este tópico seria...
5. Não apresentei opinião sobre...
Elaboração
1. Um exemplo disso (.....) é...
2. Isto (.....) é verdade, mas não é suficiente, então...
3. Meus próprios sentimentos sobre isto (.....)
4. As razões que eu tenho para.....
5. Outra boa razão é...
6. Eu poderia desenvolver essa ideia pelo acréscimo de....
7. Outro caminho a ser seguido na argumentação poderia ser...

8. Um ponto interessante dos argumentos contrários é...
Objetivos
1. Poderia escrever sobre o objetivo...
2. Meu propósito é...
Melhorias
1. Eu não fui claro(a) ao dizer...
2. Eu poderia clarear, principalmente, a ideia...
3. Um crítica que eu poderia apresentar em minha escrita é...
4. Penso que isto (.....) não é necessário porque...
5. Eu estou fortalecendo este tópico (.....) porque...
6. Isto (.....) não está muito convincente porque...
7. Muitos leitores não acreditarão que...
Acréscimos
1. Se eu pretendo começar com minha ideia mais forte, eu...
2. Eu poderia ligar esta ideia (.....) a ...
3. Meu principal ponto é...

Planejamento para Exposição de Fatos
Novas Ideias
1. Um importante distinção é...
2. Uma consequência disso é...
3. A história disso é...
4. Algo similar é...
5. As características me fazem lembrar de...
6. Algo que faz isso ser diferente de outros fatos é...
7. Uma causa disso é...
8. Um benefício prático é...
9. Uma forma de melhorar isto é...
10. Eu poderia explicar sobre o método usado para...
Melhorias
1. Eu poderia descrever isso mais detalhadamente, acrescentando...
2. Eu poderia tornar mais interessante se explicasse sobre...
3. Isto (.....) não foi descrito exatamente como é porque...
4. Eu poderia dar ao leitor uma visão clara sobre...
5. Isto (.....) não é uma verdade completa...
6. Eu deveria simplificar...
7. Os leitores poderão achar enfadonho...
Elaboração
1. Eu estou impressionado(a) por...
2. Outra explicação poderia ser...
3. Meus próprios sentimentos sobre isto (.....) são...
4. Um exemplo disto (.....) é ...

5. Isto (.....) resulta em...

6. Minha própria experiência com isto (.....) é...
--

ANEXO – K

*** Você é o professor !**

O jovem na noite

Qual será a idade certa para os jovens começarem sua vida noturna? Esta é uma dúvida que com certeza atormenta o cérebro de muitos pais. Os filhos crescem e começam a ter sua vida social em um grupo diferente daquele que freqüentava quando era criança. Os pais não conhecem mais seus amigos e não tem mais autoridade sobre eles.

Assim também nem sempre o diálogo entre as duas gerações acontece da forma como deve. Os primeiros desejam proteger ou controlar o os segundos querem liberdade total ponto de desencontro que trás conflitos horrendos. Nesta fase os adolescentes estão buscando construir outros laços, estão indo além das relações familiares, estão de uma certa maneira encontrando outros espaços, nos quais existe maior liberdade de expressão e de ação.

Conforme se sabe dado o maior distanciamento entre os adolescentes e suas famílias, os pares da mesma idade passam a ter papel preponderante como mediadores dos processos de socialização. Entre eles, os jovens tendem a se sentir menos exigidos a negociar as diferenças de pontos de vista. Os grupos adolescentes costumam ser mais tolerantes e ter uma estrutura normativa mais flexível do que a família e a escola, favorecendo o acolhimento de sentimentos e visões de mundo que seriam nelas rejeitado. Desde que não se violem as normas internas do grupo, as características subjetivas do adolescente são em geral mais respeitadas por seus semelhantes do que pelo adulto.

Assim com aturma eles começam a sair a noite e assim acabam ficando a disposição de muitos perigos como drogas, bebidas, oportunidades de risco no geral. Outra coisa que acontece com a saída dos jovens para as baladas é o contato qcom pessoas bem mais velhas e com habitos pouco saudaveis. Como o jovem está em formação , este contato nem sempre trás resultados saudaveis, porque ele pode assimilar comportamentos que são perigosos tanto para ele quanto para aqueles que vivem a sua volta.

Mas infelizmente, os adolescentes estão saindo á noite cada vez mais cedo. Essa é a verdade.



ANEXO - L

Gravado em DVD em virtude do número de textos

Contém as Diferentes Versões e Depoimentos produzidos pelos AC 1, AC 2,
AC 3, AC 4, AC 5 e AC 6.

Textos do nº 1 ao nº 114

ANEXO - M

Gravado em DVD em virtude do número de textos

Contém:

- 1) Diferentes Versões e Depoimentos produzidos pelos AC 7, AC 8 e AC 9;
- 2) Atividade Simulada.

Textos do nº 115 ao nº 181

ANEXO - N

Tabela 1	Níveis da interlíngua	Intervenção Direcionada (pela professora)																						
		1º Módulo				2º Módulo				3º Módulo				4º Módulo										
		1ª V	2ª V	3ª V	4ª V	1ª V	2ª V	3ª V	4ª V	1ª V	2ª V	3ª V	4ª V	1ª V	2ª V	3ª V	4ª V							
Processos Descendentes - TD	Presença	18	23			38	11			18	27	3												
	Nº de indicações																				23	7		
	Nº de alterações	16	21			34	9			12	21	3										19	5	
	Nº de indicações	6	19			14	6			3	4											11	7	
	Nº de alterações			5	18					14	5												11	4
	Nº de indicações		13	14						6	2												11	11
Processos Ascendentes - BU	Nº de alterações			13	5					6	1												10	8
	Nº de indicações			20		1	16					17											62	
	Nº de alterações				18					1	8													54
	Nº de indicações			3							2													16
	Nº de alterações				2																			13

* Resultado total da turma

ANEXO - O

Tabela 2	Níveis da interlíngua	Intervenção Espontânea																								
		1º Módulo					2º Módulo					3º Módulo					4º Módulo									
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª					
Processos Descendentes - ID	Presença																									
	Número de alterações	1					2	3				3										1				
Processos Ascendentes - BU	Coesão/ Coerência		4	2	1							3	3	4											6	
	Semântico					1						1	2												3	
	Sintático + Pontuação		1	1	1												2	3							1	
	Morfológico		1														1	2							3	

• Resultado total da turma

ANEXO - P

Tabela 3 (Resultado Total da turma)		1º Módulo		2º Módulo		3º Módulo		4º Módulo							
		TD	BU	TD	BU	TD	BU	TD	BU						
Estratégias Metacognitivas	Estratégias de Aprendizagem	Processos		2º Módulo		3º Módulo		4º Módulo							
		Níveis da Interlíngua *		P	C	S	M	P	C	S	M	P	C	S	M
		Declarção		4	1	1		5		6		7		7	
		Confirmação		4	1	1		5		5		7		7	
		Declarção		1	1			1	1	1	1	2		2	
		Confirmação		1	1			1	1	1	1	2		2	
		Declarção		6	1	2		7	1	7	1	8	1	8	1
		Confirmação		6	1	1		7	1	7	1	8	1	8	1
		Declarção		3	2	1	3	1	4	4	5	1	6	2	7
		Confirmação		2	1			3	3	3	5	1	3	2	7
		Declarção		4	1	2	4	2	3	5	1	8	4	1	4
		Confirmação		4	1	2	3	5	1	3	4	1	7	4	2
		Declarção		5	3		4	1	6	4	1	4	5	3	4
		Confirmação		4	3	4	1	3	1	3	5	3	4	1	4
		Declarção		4	1			5	1	4	2	1	2	1	1
Confirmação		3	1			3	1	4	1	1	1	1	1		
Declarção		6	1	1	1	9	2	2	1	9	1	1	2		
Confirmação		6	1			9	2	1	1	9	1	1	1		
Declarção		1				4				2					
Confirmação		1				2				2					
Declarção		1	1	6	1	4	3	8		3	1	7	1		
Confirmação		1	1	6	1	3	3	7		3	1	6	2		
Declarção		2	2		1	4	3		1	1	6	1	3		
Confirmação		2	2		1	4	3		1	1	6	1	3		
Declarção		2	1	1	4	1	4	4		4	4	4	4		
Confirmação		2	1	1	4	1	4	3		4	4	4	4		
Declarção		3	1	6	1	1	3	1	5	3	1	2	7		
Confirmação		2	1	4		1	3	1	5	1	2	7	4		
Declarção		7	4	5	9	3	8	5	2	8	3	7	4		
Confirmação		7	3	5	9	3	9	5	2	8	3	7	4		
Declarção		3		2	1	4	1	4		3	1	3	1		
Confirmação		3		2	1	4	1	4		3	1	3	1		
Declarção		3		1	4	1	4	1		3	1	3	1		
Confirmação		1		1	1	2		1		4		4			
Declarção		7	4	5	9	3	8	5	2	8	3	7	4		
Confirmação		7	3	5	9	3	9	5	2	8	3	7	4		
Declarção		3		2	1	4	1	4		3	1	3	1		
Confirmação		3		2	1	4	1	4		3	1	3	1		
Declarção		3		1	4	1	4	1		3	1	3	1		
Confirmação		1		1	1	2		1		4		4			

*Níveis da interlíngua: **P e G** : Pragmático e características de Gênero / **Ce C** : Coesão e coerência / **S** -Semântico / **Se P** : Sintático e Pontuação / **M** : Morfológico

ANEXO – Q

Tabela 4 (Resultado Total da Turma)	Módulos	1º Módulo						2º Módulo						3º Módulo						4º Módulo						
		DP	TA	DV	C	MA		DP	TA	DV	C	MA		DP	TA	DV	C	MA		DP	TA	DV	C	MA		
Estratégias de aprendizagem	Fases do process writing **																									
	Organizar esquemas.	2	3	1	1			1	5												3	7				
	Observar expressões-chave.		1	2				1	2	2													1		1	
Estratégias Metacognitivas	Planejar as partes, sequência e idéias principais a serem expressas por escrito.	1	3	6		1		1	6	3											4	7	5			
	Prestar atenção e examinar as palavras chave, frases ou orações.		3	5	2			1	7														3	8	6	
	Verificar a produção escrita enquanto está sendo realizada.			5	4	1			1	6	5	2											1	6	6	2
Estratégias cognitivas	Julgar se obteve sucesso no trabalho de aprendizagem.			1	7	6				5	7	2											1	4	6	6
	Pesquisar e ajustar as condições que ajudem a aprendizagem.		2	4	1	1		1	2	3	3										2	4	4	1		
	Usar materiais de referência como dicionários ou livros.	1		7	1				4	9	1												7	8		
Estratégias cognitivas	Criar um resumo mental ou escrito de informação adquirida.		1	2	1			1	3	2													2	1		
	Aplicar regras para produzir linguagem ou resolver problemas.		7	5	1			1	9	5											2	3	9	5		

	Módulos Fases do <i>process writing</i> **	1º Módulo				2º Módulo				3º Módulo				4º Módulo								
		DP	TA	DV	C	MA	DP	TA	DV	C	MA	DP	TA	DV	C	MA	DP	TA	DV	C	MA	
Estratégias cognitivas	Continuação da Tabela 4 (Total – turma)																					
	Reproduzir na mente uma palavra, frase, para ajudar na compreensão e retorno.		4	4	2		4	5	2		4	6	4					3	6	4		
	Relacionar novas informações com as outras já existentes no texto.	1	3	6	6	1	1	3	9	8	3		6	8	6	4		3	5	8	6	4
	Aplicar o conhecimento já sedimentado para facilitar a produção.		1	5	2	1	2	7	3	1		3	8	3			4	5	8	2		
Estratégias sócio-afetivas	Solicitar por esclarecimentos do professor.	2	4	8	9	1	4	6	7	9		1	5	8	9	1	4	6	7	9		
	Trabalhar com os pares na tentativa de solucionar algum problema.	1	1	1				2	4				5			2			2			
	Reduzir a ansiedade com auxílio de técnicas que favoreçam uma sensação mais agradável na hora de escrever.		2	3			1	5					3	4	1			2	4			

** Fases do *Process Writing*:

DP: Discussões preliminares;

TA: Técnicas de apoio;

DV: Diferentes Versões;

C: Conferências (minientrevistas);

MA: Mecanismos de auto-avaliação (questionários / depoimentos descritivos).

ANEXO - R**(Autorização)****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que autorizo a professora Vaima Regina Alves Motta a utilizar os textos produzidos por mim, ao longo do ano de 2007, nas disciplinas de Português I e Português II do curso de Letras da UNICRUZ, em uma pesquisa vinculada à UFSM, cujo tema versa sobre produção textual.

Assinatura**Cruz Alta, 30 de novembro de 2007.**