

BEYOND THE TEXT: CRENÇAS DE UMA ALUNA DO NÍVEL
PRÉ-INTERMEDIÁRIO ACERCA DO PROCESSO DE ESCRITA –
UM ESTUDO DE CASO

Vitalino Garcia OLIVEIRA
(Universidade Federal de Goiás)

vitalinogarcia@ig.com.br

Neuda Alves do LAGO
(Universidade Federal de Goiás)

neudalago@hotmail.com

RESUMO: Apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa realizada com uma aluna de um centro de idiomas de uma universidade federal em Goiás acerca de algumas de suas crenças relacionadas à produção escrita em língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativista, cujos instrumentos de coleta de dados foram questionário, entrevista e narrativa. Os resultados sugerem que a participante acredita que: o aluno que lê mais em inglês escreve melhor nessa língua; e o aluno só escreve melhor em inglês quando é bem motivado pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: crenças; ensino e aprendizagem de língua inglesa; formação de professores.

ABSTRACT: In this paper, we present the results of a research carried out with a student from a language school of a federal university in Goiás, Brazil, on some of her beliefs with regard to written production in English. This is a research-action with a qualitative and interpretive design, whose instruments for data collection were questionnaire, interview, and narrative. The results suggest that the participant concerned believes that: the student who reads more in English is a better writer in this language; and the student writes better in English only when he/she is encouraged by the teacher.

KEYWORDS: beliefs; English teaching and learning; teachers' training.

Introdução

Segundo Barcelos (2004), o estudo sobre o construto crenças relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas tem início em contexto brasileiro a partir da década de 1990, com os trabalhos de Leffa (1991) e Almeida Filho (1993), considerados pioneiros por reconhecerem que os alunos possuíam crenças relacionadas à aprendizagem de línguas. Desde então, podemos perceber um crescimento significativo desse construto, possível de ser aferido a partir do grande número de artigos, teses e dissertações sobre o tema (cf. SILVA; ROCHA, 2007).

Mas não é só isso. Tal crescimento vem acompanhado de importantes mudanças na forma de se investigar o assunto. Nesse sentido, verificamos a importância do contexto para se investigar esse construto e salientamos a necessidade de se investigar crenças sobre assuntos específicos, tais como: vocabulário (VECHETINI, 2005); leitura (CAMPOS, 2006); gramática (CARAZZAI, 2002); e escrita (LUZ, 2006), dentre outros.

Sendo assim, este artigo apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo investigar as crenças de uma aluna bem-sucedida de nível pré-intermediário de um curso livre de inglês de um centro de línguas da cidade de Jataí-GO, acerca de algumas de suas crenças relacionadas à produção escrita em língua inglesa.

A escolha por tal enfoque se justifica na medida em que, de acordo com Harklau (2002), a escrita deve desempenhar papel fundamental nos estudos de aquisição de uma língua estrangeira (LE), sendo importante ainda pesquisar não só como os alunos desenvolvem essa capacidade, mas também como aprendem uma segunda língua por meio dessa habilidade. Em outras palavras, para esse autor, a escrita deve ser concebida, simultaneamente, como objeto e como meio de aprendizagem.

Kern (2000), por sua vez, argumenta que o ensino da escrita na aula de língua estrangeira contribui, dentre outras coisas, para: 1) desenvolver nos alunos a habilidade de pensar explicitamente sobre como organizar e expressar pensamentos, sentimentos e ideias; 2) estabelecer uma plataforma para que os aprendizes possam apoiar suas hipóteses sobre a língua-alvo; e 3) garantir o tempo necessário para que os alunos processem significados, reduzindo, assim, a ansiedade que porventura possam apresentar na produção oral.

Dessa forma, este trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, no qual discorreremos sobre estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que têm como foco de investigação o construto crenças sobre escrita em

língua inglesa. Na segunda parte, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, a participante, os instrumentos empregados na coleta de dados e os procedimentos adotados na análise dos resultados. Na terceira, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Finalmente, trazemos, na quarta seção, as considerações finais acerca deste estudo.

1. Referencial teórico

Conforme já citado anteriormente, esta pesquisa baseia-se no construto crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas como referencial teórico. Assim, apresentamos, primeiramente, um breve levantamento das diversas definições existentes e, em seguida, procedemos à revisão de três trabalhos cujo enfoque é a pesquisa sobre crenças relacionadas à escrita em língua estrangeira.

Barcelos (2004) argumenta que a abordagem comunicativa surgida na década de 1970 possibilitou significativa mudança de paradigmas no ensino de língua estrangeira. Isso significa que o enfoque até então dado à linguagem recai agora sobre o aprendiz, com seus medos, anseios e expectativas de aprendizagem. Em outras palavras, torna-se cada vez mais importante saber, nas palavras de Pajares (1992), como o aluno concebe sua aprendizagem.

De acordo com Silva (2005), o construto crenças não é específico da Linguística Aplicada, mas também é objeto de estudo de outras ciências, a exemplo da Antropologia, Sociologia, Psicologia e, principalmente, Filosofia. Assim, poderíamos exemplificar citando o pioneirismo de Peirce (1877/1958 apud BARCELOS, 2004: 129), filósofo estadunidense para quem crenças são "ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar". Mas, além desse, existem conceitos mais específicos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas, tais como os de Barcelos (2001: 72), que concebe crenças como "opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas"; os de Mastrella (2002: 33), para quem crenças "são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente"; e Perina (2003: 10-11), que define esse construto como sendo "verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros". Silva (2005: 77), por sua vez, define crenças como sendo

[...] essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. É importante ressaltar que à medida que se (re)constroem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos.

É interessante ressaltar que todas as definições acima apresentam como ponto de convergência o fato de que todas elas variam de indivíduo para indivíduo, são passíveis de mudanças e relacionam-se com as experiências de cada pessoa, assim como com o contexto sócio cultural dela.

Relaciona-se a importância da investigação do construto crenças na Linguística Aplicada a partir de três pressuposições principais, a saber: 1) as crenças influenciam a percepção e o julgamento de professores e alunos, afetando, assim, o que eles dizem e praticam em sala de aula; 2) as crenças possuem um papel relevante na maneira como se aprende e se ensina, ou seja, na maneira como docentes e aprendizes interpretam as novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são transmitidas na interação em sala de aula; e 3) a compreensão a respeito das crenças de professores e alunos é fundamental para que seu ensino e sua aprendizagem possam ser cada vez mais aperfeiçoados.

Como forma de atestar a importância do estudo de crenças relacionadas à produção escrita para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, passamos agora à revisão dos trabalhos de Luz (2006), Espinosa (2006) e Laia (2008).

Luz (2006) investigou algumas das crenças sobre escrita em inglês como língua estrangeira de 66 formandos do curso de Letras Anglo-Portuguesas de uma instituição particular da cidade de São Paulo. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram inventário (criado especialmente para esta pesquisa), questionário e entrevista. Os resultados demonstram, entre outras coisas, que: 1) escrever em inglês está muito mais próximo de aprender, decorar e reproduzir a grafia correta das palavras do que de se comunicar na língua-alvo por meio de textos escritos; 2) os participantes demonstram desconhecimento das teorias de letramento; 3) os participantes mostraram-se insatisfeitos em relação ao ensino de inglês; 4) os professores ocupam papel central no processo de ensino/aprendizagem de escrita, o que nos remete a uma visão tradicional de ensino.

Espinosa (2006) investigou algumas crenças de 19 alunos iniciantes do curso de espanhol como língua estrangeira em uma escola de línguas do Distrito Federal. Os objetivos eram: 1) identificar, descrever e discutir as crenças de aprendizagem desses alunos sobre a expressão escrita no contexto de uma escola de línguas; 2) identificar as ações que esses alunos consideram adequadas para aprender a língua em questão; e 3) observar a relação entre as crenças verbalizadas pelos participantes e suas ações na realização de determinadas tarefas de escrita. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários, entrevistas, observação de aulas e notas de campo. Os resultados apontam as seguintes crenças, dentre outras: 1) a escrita contribui para a aprendizagem de línguas, sendo necessária e proveitosa para esse fim; 2) a escrita ajuda a refletir sobre os erros e a melhor elaborar uma dada mensagem, além de ampliar o vocabulário e fixar as regras gramaticais; 3) a escrita é fácil e prazerosa em língua estrangeira; 4) para aprender a escrever em língua estrangeira é preciso ler, produzir muitos textos, usar o dicionário, aprender com os erros detectados na correção de textos e tomar notas de aula; e 5) A aprendizagem da escrita em língua estrangeira está condicionada pelo grau de domínio da língua materna e da competência comunicativa na língua-alvo. Como conclusão desse estudo, o autor sugere a criação de programas de ensino que levem em consideração os sistemas de crenças de aprendizagem dos alunos sobre a escrita, de modo que professores e alunos possam refletir sobre elas.

Laia (2008) investigou o sistema de crenças de nove alunos de uma turma de inglês de nível avançado do CIL (Centro Interescolar de Línguas) do Distrito Federal sobre a escrita em inglês. Os instrumentos para coleta de dados foram: questionário, relato de experiência de escrever em língua estrangeira, entrevista semiestruturada, observação de aulas com nota de campo e gravação de áudio, sessão reflexiva sobre a produção de texto e análise documental. Algumas das crenças identificadas e analisadas foram, respectivamente: 1) escrever é labor; 2) aprende-se a escrever treinando; 3) quem lê escreve bem; 4) o bom escritor em português nem sempre é um bom escritor em inglês; e 5) o vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita. Para a autora, ouvir as vozes dos alunos, identificando suas crenças e conhecendo-os melhor, constitui um primeiro passo para proporcionar a eles uma aprendizagem significativa. A autora conclui sua pesquisa reforçando, dentre outras coisas, que não só as atividades escolares, mas também os livros didáticos e as práticas docentes, contribuem sobremaneira para construir nos educandos uma relação de insegurança e frustração em relação ao processo de escrita.

A revisão dos trabalhos cujo enfoque foi a investigação de algumas crenças de alunos acerca da escrita em língua estrangeira possibilitou-nos constatar a relevância do tema, bem como a importância de se acessar as crenças de nossos alunos e refletir sobre elas.

2. Metodologia

Ao classificarmos uma modalidade de pesquisa, reportamo-nos, ainda hoje, à divisão tradicional entre pesquisa qualitativa e quantitativa, por parecer esta ser a forma mais simples de categorização. Além da óbvia diferenciação pelo fator de predominância de dados numéricos na pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa distingue-se pelo teor de subjetividade, por ser dirigida pelo processo em vez de focalizar no produto, e por buscar compreender o fenômeno em questão sob o prisma dos participantes.

Neste estudo, fizemos uso dominante da pesquisa qualitativa, especificamente da modalidade intitulada estudo de caso, que se justifica pelo número pequeno de participantes – uma aluna de língua estrangeira – e pela tentativa de interpretação dos dados sob o ponto de vista dela (STAKE, 2000).

Nosso estudo enquadra-se, também, no que é conhecido como pesquisa-ação: uma modalidade de pesquisa cujo propósito central é melhor conhecer a realidade da sala de aula para nela intervir. Na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a pesquisa-ação volta-se para qualquer dos fatores envolvidos nesse processo, a fim de melhor qualificar o professor a uma contribuição efetiva para que o aluno obtenha conhecimento e aproprie-se do idioma estrangeiro em pauta. Assim, o pesquisador é sempre participante, visto que investiga a sala de aula em que atua como docente. De acordo com Rainey (2000), a pesquisa-ação na área de aprendizagem de língua estrangeira nasceu da necessidade de vínculos mais próximos entre aqueles que pesquisam a sala de aula e aqueles que a vivenciam.

A pesquisa-ação que ora apresentamos teve como modalidade específica o estudo de caso de uma estudante de inglês de nível pré-intermediário. Nossa intenção, ao usar o estudo de caso, foi investigar algumas das crenças da participante relacionadas ao processo de escrita em língua inglesa. O objetivo geral foi investigar algumas das crenças da participante sobre o processo de escrita em língua inglesa, enquanto os específicos foram: 1) identificar, por meio de levantamento, algumas das crenças da participante relacionadas à produção escrita em língua inglesa; e 2) verificar uma possível conexão entre as crenças da

participante relacionadas ao tema e o sucesso dela como aprendiz de inglês.

O estudo foi realizado no Centro de Línguas de uma universidade federal no interior do Estado de Goiás, local de trabalho dos autores deste artigo. O Centro de Línguas é um projeto de extensão do curso de Letras (inglês) daquela universidade, o qual oferece cursos de línguas estrangeiras e de redação em língua materna para a comunidade da região. Seu propósito, além de atender à função social da universidade federal, é oferecer formação para os professores que ali atuam. Esses professores são alunos do curso de Letras, selecionados por sua proficiência na língua, que recebem orientação e acompanhamento dos coordenadores de área.

A fim de explicitar quem é a participante vivendo o caso aqui abordado, oferecemos a seguir algumas informações a respeito dela. Para garantir sua privacidade, utilizamos o codinome Fran, escolhido por ela mesma.

Fran encontra-se na faixa etária de 20 a 25 anos e é solteira. É graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, instituição na qual trabalha como agente em administração e onde concluiu dois cursos de especialização *lato sensu*. Por ocasião da coleta de dados, cursava o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional em uma universidade privada de Minas Gerais. Fran estuda inglês no referido centro de idiomas há dois anos.

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos um questionário, uma entrevista e uma narrativa.

O questionário tinha o objetivo de realizar o levantamento de algumas das crenças da participante relacionadas à escrita em língua inglesa. Dividimo-lo em três partes. Na primeira, procuramos obter informações pessoais e profissionais da participante. Na segunda parte, composta por um inventário de 25 assertivas, esperávamos que Fran respondesse aos itens utilizando o seguinte código: CT concordo totalmente; C concordo; NCND não concordo nem discordo; D discordo; e DC discordo completamente. Na terceira e última seção, a participante deveria responder dez perguntas abertas relacionadas ao tema, tais como a atividade mais e menos favorita; qual a habilidade mais importante no aprendizado de inglês; características de um bom texto em inglês, dentre outras.

O outro instrumento de que fizemos uso foi a entrevista semiestruturada, ou seja, uma lista de questões ou tópicos foi coberta, na qual se permite uma relativa flexibilidade (SANTOS, 2008). Nossa intenção era esclarecer certos pontos obscuros observados na leitura das respostas da participante ao questionário. De acordo com Nunan

(1992: 150), a entrevista semiestruturada apresenta três vantagens: 1) dá ao entrevistado certo grau de poder e controle sobre o curso da entrevista; 2) confere ao entrevistador considerável flexibilidade; e 3) privilegia o acesso à vida das outras pessoas.

O terceiro e último instrumento que utilizamos foi a narrativa, ou relato. Segundo Telles (2002 apud LAIA, 2008), uma das vantagens do relato é que ele permite ao pesquisador e ao participante o estabelecimento de um elo de parceria, na medida em que este deixa de ter um papel passivo e passa a se envolver na pesquisa, fazendo efetivamente parte dela. O pesquisador, por sua vez, de posse dos relatos, tem o dever de identificar o sentido que os eventos narrados apresentam para os informantes, uma vez que são frutos de suas histórias pessoais.

Para a análise dos dados, adotamos, predominantemente, os pressupostos da pesquisa qualitativa. Primeiro, realizamos uma leitura geral dos dados, buscando encontrar categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, anotando nossas impressões, com o propósito de questionar as categorias anteriormente averiguadas e buscar conexões entre as partes. A partir daí, foi possível detectar temas distintos que se configuraram em quatro categorias de análise, as quais estão explicitadas na próxima sessão.

3. Resultados

A triangulação dos dados coletados relativos às crenças de Fran a respeito da escrita em língua inglesa permitiu-nos o estabelecimento de quatro categorias de análise, a saber: 1) crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem da escrita em língua estrangeira; 2) crenças sobre o papel do professor no ensino da escrita em língua estrangeira; 3) crenças sobre o papel da escrita no processo de aprendizagem de língua estrangeira; e 4) crenças sobre as habilidades relacionadas à aprendizagem de escrita em língua inglesa.

3.1. Crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem da escrita em língua estrangeira

Os resultados sugerem que a participante parece acreditar que: a) o aluno que lê mais em inglês escreve melhor nessa língua; b) um aluno que vem de um ambiente familiar letrado escreve em inglês com mais facilidade; c) para escrever bem em inglês, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto; d) escrever bem em inglês é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola;

e) traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem em inglês; e f) alunos que escrevem bem em língua materna não serão, necessariamente, bons escritores em inglês.

A crença da participante que relaciona leitura a escrita em língua estrangeira vai ao encontro do que acredita Laura, participante da pesquisa de Laia (2008: 96), a qual afirma o seguinte, em entrevista:

A leitura é sempre importante, em qualquer língua, acho que tanto em português quanto em inglês. A minha professora de português sempre falou [que] um bom leitor [...] é um bom escritor, ele é um bom falante, [...] se desenvolve bem em todas as áreas.

Concordamos com a colocação da professora de Laura e fazemos coro à afirmação da autora de que a leitura torna possível a internalização das estruturas da língua e suas inúmeras possibilidades estilísticas.

Embora a participante concorde com a afirmação de que *“escrever bem em inglês é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola”* (questionário), ela acredita que a instituição pode dar a sua contribuição nesse processo, por meio do ensino de técnicas de escrita, pois, para ela,

[...] muitas técnicas de ensino na escrita são bastante válidas, muitas pessoas fazem curso para aprender redação e isso acaba auxiliando bastante [...] no momento [em] que elas precisam escrever alguma coisa. (Entrevista)

Fran parece acreditar então que as diferenças sintático-morfológicas entre o português e o inglês são de tal maneira significativas que um escritor competente na própria língua poderia não apresentar a mesma desenvoltura na língua-alvo. Entretanto, tamanha dificuldade pode ser superada com a experiência:

Escrever em inglês não é fácil e exige conhecimento de vocabulário, gramática e organização das ideias [...] Inicialmente a escrita é difícil devido aos conhecimentos limitados que o aluno tem, mas, à medida que as informações pertinentes à disciplina são adquiridas, o aluno passa a se sentir mais à vontade e mais seguro no momento da escrita. (Narrativa)

O exposto acima nos permite afirmar que, para a participante, o domínio da habilidade da escrita em língua estrangeira pressupõe sucessivas etapas, com graus decrescentes de dificuldade, até que o aluno, agora experiente, consiga, inclusive, encontrar prazer nessa atividade que, no começo, não era fácil. É o que se observa a seguir:

*[O hábito da escrita] se torna prazeroso na medida em que você percebe que o texto está sendo bem construído.
(Narrativa)*

É preciso deixar claro que também discordamos de Fran quando ela afirma que escrever bem é uma capacidade inata do aluno. Afinal, de acordo com Laia (2008: 89),

[...] ninguém nasce escritor [...] escrever é uma habilidade que se desenvolve em nossas experiências de aprendizagem que vão definir nossa maturidade e nosso desempenho na produção de textos. Portanto, escrever é uma atividade complexa e sua execução demanda esforço, memória, raciocínio, articulação e harmonização de pensamentos, dentre outros aspectos cognitivos.

3.2. Crenças sobre o papel do professor no ensino da escrita em língua estrangeira

A participante parece acreditar que: a) o aluno só escreve melhor em inglês quando é bem motivado pelo professor; b) uma boa escrita do aluno em inglês é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor. De acordo com a participante, o sucesso da estratégia do professor pode ser obtido por meio da motivação: *"à medida que ele [o professor] vai levando coisas novas para o aluno ele consegue instigar no aluno um interesse maior [...]" (entrevista).*

Vale a pena observar que Fran demonstra ter clareza a respeito da importância da motivação do aluno, fato não percebido por Laia (2008) em relação aos participantes de sua pesquisa, por exemplo. Assim, a autora em questão observa que eles, mesmo estando em um nível avançado do curso de inglês, encontram-se desmotivados e não conseguem enxergar a atividade escrita como algo importante do ponto de vista da comunicação. Tal desmotivação beira a indiferença, algumas vezes, como demonstra a participante Isabela, na primeira sessão reflexiva de que participou: *"Eu reescrevo, eu faço, mas não tenho nem satisfação nem insatisfação. Faço normalmente. É mais uma tarefa a ser feita"* (LAIA, 2008: 90). Para outros, a exemplo de Ana Luíza, o ato de

escrever está relacionado ao cumprimento de um dever, conforme afirma na primeira sessão reflexiva 1: “*como foi um exercício [...] para a aula de inglês, eu fiz como aquela coisa metódica mesmo, [...] só pra cumprir a tarefa*” (LAIA, 2008: 90). Segundo essa autora, tal comportamento assemelha-se a uma loteria, na qual ganha o aluno que errar menos gramática.

Faz-se necessário salientar também que as crenças de Fran, que relacionam a capacidade de escrita do aluno à capacidade de motivação por parte do professor, encontram respaldo em outros estudos sobre o tema. Trata-se da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYANAN, 1985), criada com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca dos educandos, bem como os fatores relacionados com a promoção deles. Vale ressaltar que, dentre estes, encontram-se os estilos motivacionais do professor. Assim, de acordo com Deci, Schwartz e Sheinman Ryan (1981 apud GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), a teoria em questão considera dois estilos motivacionais do professor, que podem variar desde altamente controlador até altamente promotor de autonomia.

De acordo com Reeve (1998) e Reeve, Bolt e Cai (1999) (apud GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), o estilo motivacional do professor diz respeito à crença deste em determinadas estratégias de ensino e de motivação. Dessa forma, alguns docentes teriam personalidades mais controladoras ou autoritárias, enquanto outros tenderiam a ser mais “democráticos” e a propiciar mais momentos de interação com (e entre) os alunos. Tal estilo motivacional do professor seria, então, resultante de um estilo interpessoal formado por características de personalidade e por habilidade adquiridas, ambas suscetíveis aos fatores contextuais.

Os autores em questão reconhecem como características do professor que propicia a motivação ao seu aluno aquele que, dentre outras coisas: 1) reconhece e apoia os interesses do discente; 2) torna o ambiente da sala altamente informativo; 3) oferece ao educando a oportunidade de escolhas e de *feedback* significativos; e 4) incentiva o aluno a tomar decisões sobre sua educação.

A nós, pesquisadores, parece que Fran, ao creditar à estratégia de ensino do professor a responsabilidade pela maior ou menor capacidade de escrita do aluno, esteja se referindo a qualidades como as apresentadas. Afinal, de acordo com ela:

O professor tem uma parte essencial nisso aí [referindo-se à aprendizagem da escrita em inglês] ele tem que instigar o aluno a querer saber mais e a querer aprender e praticar também... (Entrevista)

3.3. Crenças sobre o papel da escrita no processo de aprendizagem de língua estrangeira

A participante parece ter o seguinte conjunto de crenças: a) escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos, produzindo texto; b) respostas de exercícios gramaticais na aula de inglês são consideradas exemplos de escrita em inglês; c) exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são exercícios de escrita em inglês; d) é mais fácil aprender a escrever em inglês do que aprender a falar em inglês; e) é mais fácil aprender a escrever em inglês do que aprender a ler em inglês; f) aprender a escrever em inglês é um processo semelhante ao de aprender a escrever em português; g) um texto escrito em inglês com muitos erros de gramática é um texto ruim; e h) a escrita em inglês "é *um instrumento de aprendizado da língua*" (narrativa).

A participante, no questionário, demonstrou concordar totalmente com a crença de que "escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos, produzindo texto" (questionário). Ela define escrita da seguinte maneira:

A escrita [...] é uma forma de registrar, né, alguma coisa e... pra que serve? Serve para... a gente manter os registros... pra gente até mesmo treinar os nossos conhecimentos. (Entrevista)

Além disso, algumas dessas crenças, sobretudo "respostas de exercícios gramaticais na aula de inglês são consideradas exemplos de escrita em inglês" (questionário) e "exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são exercícios de escrita em inglês" (questionário) demonstram que a participante parece possuir uma visão um tanto quanto ingênua de escrita, se considerarmos as potencialidades que essa habilidade encerra.

É importante ressaltar que resultado parecido obteve Espinosa (2006), ao investigar as crenças de aprendizes de língua espanhola sobre a escrita em língua estrangeira. Segundo esse autor, dos dezenove participantes, quinze, assim como Fran, concordam com a ideia de que exercícios gramaticais fazem parte da escrita. Sobre isso, o referido autor assim se pronuncia:

Uma provável causa dessa confusão é o [...] lugar marginal reservado a esta habilidade [refere-se à escrita] nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, que

não parece ter sido diferente nas experiências desses aprendizes. (ESPINOSA, 2006: 122)

Em relação à crença de que "*é mais fácil aprender a escrever em inglês do que aprender a falar em inglês*" (questionário), a participante justifica:

[...] no momento em que você está escrevendo você consegue ter tempo pra pensar naquilo que você está fazendo, você consegue ter tempo pra organizar as ideias e pra colocar em prática o que você aprendeu. [...] Agora, no momento da fala, você vai expor o que você sabe [...] [e] você não sabe tudo... (Entrevista)

Vale ressaltar que Luz (2006) chegou a resultado parecido em relação a seus participantes, ou seja, assim como Fran, eles também parecem crer que a habilidade da escrita é mais fácil de ser adquirida do que a da fala.

3.4. Crenças sobre as habilidades relacionadas à aprendizagem de escrita em língua inglesa

A participante parece possuir as seguintes crenças: a) escrever e falar em inglês não são processos completamente distintos; b) escrever em inglês é mais fácil do que falar; c) saber falar bem em inglês auxilia na hora de escrever em inglês; d) escrever em inglês é mais fácil do que ler; e) o processo de aquisição da habilidade da escrita acontece em todos os níveis de aprendizado de inglês; f) para escrever bem em inglês é fundamental conseguir pensar em inglês; e g) para escrever bem em inglês é fundamental ter um bom conhecimento de gramática e de vocabulário.

Crenças similares a algumas das descritas foram encontradas em outras pesquisas que investigaram crenças sobre a escrita, a exemplo de Luz (2006) e Espinosa (2006).

Participantes da pesquisa de Luz (2006), assim como Fran, nossa participante, parecem acreditar que escrita e fala não são processos distintos. Entretanto, de acordo com Marcuschi (2001), oralidade e escrita são, sim, processos distintos, cada um com suas possibilidades, necessidades e funcionalidades. Em outras palavras, cada uma dessas habilidades constitui diferentes tipos de modalidades de uso da língua, sendo que a fala é mais adequada para determinadas situações, enquanto a escrita se presta a diferentes usos.

Espinosa (2006), por sua vez, ao questionar seus participantes acerca da importância da escrita em língua espanhola para a aprendizagem dessa língua estrangeira, percebeu que, apesar de a experiência de aprendizagem deles não privilegiar a escrita, eles foram capazes de reconhecer a importância dessa habilidade para a aprendizagem da língua-alvo, especialmente no que tange à aquisição de conhecimentos relacionados a vocabulário e gramática. Importante ressaltar que esse resultado vai ao encontro do que parece acreditar nossa participante, ao afirmar que um bom conhecimento de gramática é fundamental para uma boa escrita na língua-alvo.

Considerações finais

Realizamos, neste estudo, uma incursão pelas crenças de uma aluna de inglês como língua estrangeira, com a intenção de compreender suas opiniões pessoais acerca do processo de escrita nessa língua estrangeira.

A análise dos dados nos levou a inferir que a participante apropriou-se de várias das teorias pessoais tradicionalmente mantidas com relação à aprendizagem da escrita em língua estrangeira. Algumas delas, por exemplo, são as opiniões de que a aptidão para a escrita seja inata, ou de que escrever signifique resolver exercícios gramaticais e estruturais, ou, ainda, de que a situação econômica do aluno determine sua capacidade de escrita. Essas crenças encontram eco em inúmeros outros estudos realizados na área de aprendizagem de língua estrangeira.

Percebemos, por outro lado, que a participante também exibiu crenças que se harmonizam com as mais recentes descobertas na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dentre elas, podemos citar as noções de que o professor atue como motivador e instigador, de que a aprendizagem da escrita seja um processo contínuo e de que a leitura exerça um papel crucial para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita. Parece-nos que a existência dessas crenças, por parte da aluna, deixa transparecer o que significa o contato com uma instituição séria de ensino de línguas e, principalmente, com professores atualizados e competentes, capazes de partilhar com seus alunos não só a aprendizagem da língua, mas também o maior conhecimento dos bastidores desse processo. Vemos o caso de Fran como um exemplo do que constitui o ensino crítico-reflexivo, buscado com afinco no centro de línguas em pauta, ensino este que repercute na formação de alunos de língua conscientes e profundamente ativos no seu próprio processo de aprender.

Somos da opinião de que as crenças apresentadas pela participante explicam parcialmente seu excelente desempenho como aluna de língua estrangeira. Como pesquisadores de crenças, há alguns anos, temos testemunhado a íntima relação que existe entre o que os alunos acreditam e a forma como agem no ambiente de estudo de línguas. As crenças explicam vários dos comportamentos dos alunos, visto que deixam transparecer as ideias que têm arraigadas em sua mente acerca das maneiras em que a aprendizagem ocorre, noções estas que influenciam as suas decisões diárias em sala de aula e as ações a ela relacionadas.

A partir dessas constatações, consideramos necessário ressaltar a importância de que nós, professores, abramos espaço para que nossos alunos expressem suas crenças acerca do processo que nos une na sala de aula de língua estrangeira. O conhecimento das suas convicções íntimas nos auxiliará a melhor conduzir nosso ensino e sua aprendizagem de maneira mais eficiente.

As crenças aqui apresentadas referem-se a uma única aprendiz de inglês como LE, o que não nos permite generalizar os resultados. Contudo, como pesquisadores de longa data desse assunto, e como professores atuantes na área de ensino de língua estrangeira, temos observado a ocorrência dessas mesmas crenças em muitos dos estudantes com quem temos tido contato ao longo dos anos de magistério. Esperamos que este trabalho seja útil também para nossos colegas de jornada, na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1(1): 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7(1): 123-156, 2004.

CAMPOS, G. P. C. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors*. Dissertação (Mestrado em

Oliveira, Vitalino Garcia. & Lago, Neuda Alves. Beyond the text: crenças de aluna do nível pré-intermediário acerca do processo de escrita um estudo de caso. *Revista Intercâmbio*, v. XXV: 173-189, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 1806-275x

Letras) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

ESPINOSA, I. E. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17(2): 143-150, 2004.

HARKLAU, L. The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, v. 11(4): 329-350, 2002.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.

LAIA, D. P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17: 57-65, 1991.

LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) □ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) □ Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

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

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62(3): 307-332, 1992.

Oliveira, Vitalino Garcia. & Lago, Neuda Alves. Beyond the text: crenças de aluna do nível pré-intermediário acerca do processo de escrita um estudo de caso. *Revista Intercâmbio*, v. XXV: 173-189, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 1806-275x

PERINA, A. A. As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) □ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAINEY, I. Action research and the English as a foreign language practitioner: time to take stock. *Educational Action Research*, v. 8(1): 65-91, 2000.

SANTOS, M. A entrevista semiestruturada. 2008. Disponível em: <<http://mariosantos700904.blogspot.com>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: [s.n], 2007. p. 1018-1047.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-454.

VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) □ Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.