

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

JULIANA FERREIRA PAZ

**PROPOSTA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS:
ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

Porto Alegre

2020

Juliana Ferreira Paz

**PROPOSTA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS:
ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Silva

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Paz, Juliana Ferreira
PROPOSTA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA DE
IDIOMAS: ABORDAGEM ENUNCIATIVA / Juliana Ferreira Paz.
-- 2020.
144 f.
Orientadora: Silvana Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Ensino. 2. Escrita. 3. Enunciação. 4. Inglês. I.
Silva, Silvana, orient. II. Título.

Juliana Ferreira Paz

**PROPOSTA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS:
ABORDAGEM ENUNCIATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Silva

Porto Alegre, 22 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Silvana Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Carmen Luci da Costa Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Luciani Salcedo de Oliveira
Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Célia Della Mía
Universidade Federal de Santa Maria

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela vitória, pela misericórdia e por sua constante presença em minha vida.

À minha querida orientadora, professora Silvana Silva, cujo olhar atento e entusiasmo pelo saber e pelo ensinar sempre me incentivaram a ser uma professora e uma pessoa melhor.

À minha amada irmã, Denise, pela paciência, pelo carinho e pelo suporte, sem os quais não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus pais, Júlio e Elaine, pelo amor e pelo cuidado comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me proporcionado a experiência do mestrado.

À escola Pércutz e aos meus queridos alunos e ex-alunos que aceitaram participar dessa empreitada comigo, cuja interação só veio a enriquecer a minha prática como professora.

Aos meus colegas de mestrado, pelas conversas e trocas que me ajudaram a refletir a respeito da língua e do fazer docente.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos que, de alguma forma, fizeram parte da minha trajetória e me encorajaram a sempre seguir em frente.

“O pensamento não é senão esse poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações. É, por essência, simbólica. A transformação simbólica dos elementos da realidade ou da experiência em conceitos é o processo pelo qual cumpre o poder racionalizante do espírito.”
(Émile Benveniste)

RESUMO

Este estudo parte da identificação do fato de que, atualmente, pouco ou insuficiente espaço é dado à escrita em cursos de língua inglesa, o que é preocupante, pois essa é uma das quatro habilidades linguísticas principais para o pleno aprendizado de uma língua adicional. Com base nisso, investigamos as razões pelas quais a escrita acaba sendo preterida em comparação a outras habilidades, como, por exemplo, a fala. Para que pudéssemos compreender, então, quais são os elementos que limitam o ensino de escrita na aula de língua inglesa e de que maneira a escrita acaba por ter o seu ensino limitado, analisamos cinco aspectos relacionados à escrita em inglês em um grupo de nível avançado de uma escola de idiomas: a) a instrução oral dada pelo professor; b) a proposta de produção em primeira versão; c) os bilhetes orientadores elaborados pelo professor; d) a reescrita da primeira produção textual; e e) as entrevistas feitas com os alunos da turma. Com base nesses dados, foi possível constatar que o ensino de escrita em inglês nessa escola é bastante limitador e pouco produtivo para os alunos, o que nos levou a proceder à elaboração de uma proposta para o ensino de escrita em língua inglesa tendo como referencial a teoria da enunciação, que concebe a língua como inerente ao homem e cujo objetivo é o de produzir sentidos a partir da troca, das relações intersubjetivas. Nesse sentido, ancoramos nossas reflexões e nossa proposta principalmente nos conceitos de Émile Benveniste, cuja concepção de linguagem nos leva a construir uma proposta de ensino de escrita que privilegie a subjetividade do aluno e o ajude a compreender e desenvolver de forma competente a escrita, aqui entendida como promotora do diálogo e da interação entre os sujeitos. Assim, fazemos, para o ensino de escrita, uma proposta baseada na junção entre uma sequência didática e um projeto de letramento, de forma a mostrar a importância da escrita no ensino de língua inglesa, bem como a estabelecer um espaço para que ela seja desenvolvida de modo competente como habilidade da língua.

Palavras-chave: Escrita. Enunciação. Ensino.

ABSTRACT

This study starts from the identification of the fact that, currently, little or insufficient space is given to writing in English language courses, which is worrying, having in mind that this is one of the four main language skills for the full learning of an additional language. Thus, we started to investigate the reasons why writing ends up being neglected at the expense of other skills, such as, for example, speech. So, that we can understand, then, what are the elements that limit the teaching of writing in the English language class and how the writing ends up having its teaching limited, we analyze five aspects related to writing in English in an advanced level group of a language school: a) the oral instruction given by the teacher; b) the first version of the textual production; c) the guidance notes prepared by the teacher; d) the rewriting of the first textual production; and e) interviews with students in the class. From these data, it was possible to verify the teaching of writing in English, in this school, is quite limiting and not very productive for the students, which led us, therefore, to proceed with the elaboration of a proposal for the teaching of writing in English, having as reference the Theory of Enunciation, since we conceive the language as inherent to the man and whose objective is to produce meanings from the exchange, from the intersubjective relations. In this sense, we anchor our reflections and our proposal mainly in the concepts and speech of Émile Benveniste, whose conception of language leads us to build a proposal for teaching writing that privileges the subjectivity of the student and helps oneself to understand and develop writing in a competent way; being writing, here, understood as the promoter of dialogue and of interaction between subjects. Thus, we make, for the teaching of writing, a proposal based on the junction between a didactic sequence and a literacy project, in order to show the importance of writing in English language teaching, as well as to establish a space for it to be developed competently as a language skill.

Keywords: Writing. Enunciation. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reescrita da aluna Natasha.....	46
Figura 2 – Reescrita da aluna Maria	48
Figura 3 – Proposta de escrita para a Lição 1 do nível Avançado 3.....	69
Figura 4 – Exemplo de exercício de escrita do livro <i>Passages</i>	71
Figura 5 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown.....	80
Figura 6 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown.....	81
Figura 7 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown.....	82
Figura 8 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown.....	83
Figura 9 – Conceitos e problemáticas que compõem o fazer docente.....	85
Figura 10 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Schlatter e Garcez	91
Figura 11 – Esquema de sequência didática	106
Figura 12 – Proposta para o ensino de escrita em uma escola de idiomas	114
Figura 13 – Disposição do tempo e integração entre as quatro habilidades.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrução oral para a primeira versão da produção escrita	29
Quadro 2 – Instrução oral para exercício de escrita em sala de aula	30
Quadro 3 – Instrução oral para a reescrita da primeira produção textual	31
Quadro 4 – Primeira produção textual de Natasha.....	35
Quadro 5 – Primeira produção textual de Gustavo	36
Quadro 6 – Primeira produção textual de Maria	38
Quadro 7 – Bilhete escrito à aluna Natasha	41
Quadro 8 – Bilhete escrito ao aluno Gustavo.....	42
Quadro 9 – Bilhete escrito à aluna Maria.....	42
Quadro 10 – Agentes limitadores do ensino de escrita em língua inglesa.....	60
Quadro 12 – Proposta de ensino de escrita em inglês para uma escola de idiomas.....	130
Quadro 13 – Síntese da proposta de ensino.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS LIMITES DA ESCRITA: O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS.....	19
1.1 A ESCRITA E SEUS <i>LIMITES</i> NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS.....	19
1.2 A REALIDADE DO ENSINO DE ESCRITA EM UMA ESCOLA DE LÍNGUA INGLESA.....	22
1.2.1 A instrução oral para a produção escrita em inglês.....	24
1.2.2 As produções escritas em primeira versão	32
1.2.3 Bilhetes orientadores para a reescrita.....	39
1.2.4 A reescrita	43
1.2.5 Entrevistas	49
1.3 OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS.....	59
2 PLANEJAMENTO: PRESSUPOSTOS CRÍTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS.....	61
2.1 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS DE CACHOEIRINHA/RS	62
2.1.1 A concepção de língua inglesa	63
2.1.2 A sequência das atividades	66
2.1.3 O desenvolvimento das habilidades de <i>speaking, listening, reading e writing</i>	67
2.1.4 A construção da habilidade de <i>writing</i>	68
2.2 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE INGLÊS SEGUNDO BROWN (2000). 72	
2.2.1 A concepção de língua inglesa	74
2.2.2 A sequência de atividades	75
2.2.3 O desenvolvimento das habilidades de <i>speaking, listening, reading e writing</i>	77
2.2.4 A construção da habilidade de <i>writing</i>	79
2.3 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE INGLÊS SEGUNDO SCHLATTER E GARCEZ (2012)	85
2.3.1 A concepção de língua inglesa	86
2.3.2 A sequência de atividades	87
2.3.3 O desenvolvimento das habilidades de <i>speaking, listening, reading e writing</i>	89

2.3.4 A construção da habilidade de <i>writing</i>	90
2.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE INGLÊS	93
3 PROPOSTA PARA O ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA.....	98
3.1 COMO ORGANIZAR O PLANEJAMENTO: DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS EXISTENTES	99
3.1.1 Sequências didáticas	106
3.1.2 Projetos pedagógicos.....	107
3.1.3 Projetos didáticos de gênero.....	108
3.1.4 Projetos de letramento.....	109
3.1.5 Subtítulo.....	110
3.2 PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS: PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS	11414
3.2.1 Concepção de língua e de escrita	11818
3.2.2 A integração da escrita com as outras habilidades	12021
3.2.3 O sequenciamento das atividades	12323
3.2.4 Acompanhamento e revisão das atividades	13030
3.2.5 Produto final.....	13434
3.2.6 Síntese da proposta	13535
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1377
REFERÊNCIAS	14141

INTRODUÇÃO

Como ensinar língua inglesa? Como fazer de meus alunos pessoas capazes de se tornarem cidadãos de uma outra cultura? De que forma posso auxiliá-los a desenvolver a fluência na língua em todas as competências? Como ajudar meus alunos a não só falar, mas a escrever em inglês também? Essas são perguntas que passaram a permear os meus pensamentos quando iniciei minha trajetória como professora de Língua Inglesa. Graduada em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, havia focado, até então, meus esforços na pesquisa em língua portuguesa, tendo explorado os vazios de sentidos nas palavras em contextos de escrita, evocados pelas relações intersubjetivas estudadas por Émile Benveniste em sua teoria¹ da enunciação. Ao longo de toda a graduação, busquei entender como se davam esses processos intersubjetivos e como eles se desdobravam em forma de texto escrito.

Para mim, o texto escrito sempre foi um fascinante objeto de estudo, pois é partir dele que podemos transformar nossas palavras e ideias de efêmeras em duradouras; podemos registrar a nossa marca como sujeitos capazes de exprimir toda a nossa subjetividade em relação ao que nos cerca. Como disse Benveniste (2014, p. 127), “nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita”, o que reforça ainda mais o fato de que a escrita é um ato enunciativo no qual o sujeito se utiliza da sua subjetividade para significar. Com essa ideia em mente, me dediquei ao estudo do texto de acordo com a teoria da enunciação por um longo tempo, tendo atuado como monitora de Análise Textual no Programa de Apoio à Graduação em Língua Portuguesa (PAG2)², entre os anos de 2012 e 2013, e na disciplina de Produção Textual aplicada aos alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, no final do ano de 2013. Ambas as experiências foram fundamentais para o meu desenvolvimento como professora de língua materna e como promotora dos saberes em escrita.

Sendo o texto, então, objeto de meu estudo e ensino, busquei compreendê-lo melhor ao deixar a graduação e continuei a estudá-lo, ainda em língua portuguesa. Entretanto, uma nova experiência profissional me fez mudar o foco dos estudos: o início da minha trajetória como professora de Língua Inglesa. Até aquele momento, nunca havia pensado em trabalhar nessa área, visto que já tinha um vínculo muito forte com o ensino de Língua Portuguesa,

¹ Vale ressaltar que, apesar de ser denominada teoria da enunciação, Émile Benveniste não a denominava assim, não tendo sido sua intenção, de início, desenvolver uma teoria.

² Programa criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010 para auxiliar alunos de graduação com dificuldade em diferentes disciplinas como Química, Física, Inglês e Português.

porém, em virtude dessa nova oportunidade, tive que me reinventar como sujeito enunciativo em uma nova língua, de modo a produzir novos sentidos em um contexto até então desconhecido para mim. Assim, retomando as perguntas feitas no início dessa reflexão, ao ensinar a língua inglesa percebi que, por se tratar de uma língua não materna, os objetivos de ensino eram diferentes. Por já falarmos uma língua, no nosso caso, o português, podemos focar o seu ensino em outras habilidades, como o da escrita; porém, quando se trata de uma língua estrangeira, como o inglês, que as pessoas ainda não falam, o foco de ensino reside na oralidade, o que torna o ensino de escrita algo a ser deixado em segundo plano, visto que pode ser desenvolvido de forma complementar à fala, e não concomitante, como ocorre no caso do aprendizado de uma língua nativa.

Diante dessas discrepâncias existentes no ensino de escrita em língua estrangeira e em língua materna, a reflexão em questão partiu de minha experiência docente como professora de Inglês em uma escola de idiomas situada na cidade de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre. Como a grande maioria dos cursos livres de língua estrangeira, a escola na qual atuo foca seu ensino na fluência do aluno em língua inglesa levando em consideração as quatro habilidades fundamentais para o aprendizado pleno da língua: *speaking* (fala), *listening* (compreensão), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). Além disso, a escola tem por objetivo formar cidadãos capazes de se comunicar com naturalidade em uma nova língua, bem como de se inserir em uma nova cultura. Para atingir tal objetivo, a escola dispõe de profissionais graduados na área do ensino, time do qual faço parte, e de um material didático de distribuição em larga escala ao redor do mundo, uma vez que, por se tratar de uma escola que não é uma franquía de ensino, não possui material próprio, mas adquirido de uma das maiores editoras voltadas para o ensino de línguas, a Cambridge.

Ainda visando a auxiliar o aluno na obtenção dessa tão sonhada fluência, a escola divide o seu ensino em módulos, abrangendo diferentes faixas etárias e níveis de conversação, em turmas que partem do básico e vão até os níveis avançados. As aulas, em cada um desses níveis, têm duração de 2 horas e 35 minutos e, de acordo com as normas da escola, devem contemplar as quatro competências supracitadas, através do uso do material didático, os livros *Interchange* (para os níveis iniciais) e *Passages* (para os níveis avançados), além da aplicação de atividades complementares que os professores devem proporcionar aos alunos – tudo isso seguindo um *schedule*, cronograma de atividades do livro obrigatórias para cada aula em cada um dos níveis. Ainda nessas aulas, os professores devem seguir o tempo padrão destinado a cada atividade proposta no livro, respeitando os horários para cada uma delas. Para mais, a

escola propõe como atividade obrigatória o *homework*, exercícios quinzenais dedicados ao estudo em casa. Dessa forma, a escola oferece aos seus clientes, ou seja, os alunos, a ideia de que, ao final do curso completo, algo em torno de seis anos, eles estarão habilitados em todas as competências linguísticas, se tornando, assim, fluentes no idioma. Essa prática que transforma o ensino de escrita em língua inglesa, especificamente, em um produto comercializável acaba por limitá-lo, o que acarreta pouca produção textual e baixo incentivo de seu desenvolvimento. De acordo com Monica Heller (2010), o ensino de línguas se tornou um produto a ser limitado, distribuído e controlado, levando mais em consideração um ambiente controlado que visa a moldar um falante de acordo com o que é importante para o mercado, o que caminha na contramão de um ensino desenvolvido plenamente.

No entanto, ao longo desses quatro anos em que tenho trabalhado na escola, não é assim que o ensino tem acontecido. O foco primordial das aulas recai sobre o ensino de gramática da língua inglesa e sobre o *speaking*, tornando-se importante, principalmente, o desenvolvimento das habilidades comunicativas orais dos alunos, destinando às outras competências um espaço ínfimo em sala de aula, especialmente no que concerne à escrita. Aula após aula, pude perceber que as atividades de escrita limitavam-se apenas ao *homework*, que os alunos faziam em casa, e que não abarcavam outros gêneros textuais além da redação escolar. Apesar de o livro propor algumas atividades de escrita, tornou-se orientação da coordenação pedagógica que estas não fossem realizadas em aula, uma vez que os alunos já trabalhariam a escrita em casa. Logo as atividades de escrita não eram desenvolvidas em sala, já que “tomariam” muito tempo da aula, pois os alunos precisariam de tempo para desenvolvê-las; tempo esse que, de acordo com a orientação, deve ser gasto em atividades que visem à comunicação oral, como jogos, por exemplo.

Ademais, pude perceber também que, pela falta de insumo no campo do ensino de escrita, muitos estudantes não conseguiam desenvolver suas habilidades de escrita, tampouco se interessavam por elas, as caracterizando como chatas e repetitivas. Apesar de trabalhar com os alunos seis redações por módulo, eles não estavam evoluindo e repetiam sempre as mesmas palavras e estruturas de forma rasa, sem muito aprofundamento. Outro fator influenciador desse desinteresse pela escrita vem dos temas destinados para as produções textuais, que podem ser escolhidos entre três tópicos trabalhados na unidade em foco do livro; tópicos esses que, na maioria das vezes, não condizem com a realidade dos alunos, nem os interessam. De mais a mais, ainda há a questão do limite de linhas imposto pelo *homework*, que varia e aumenta conforme o aluno vai ascendendo no curso.

Com o passar do tempo, vi esse processo se repetir inúmeras vezes, sempre ouvindo de alunos que “não sabiam escrever” e que a atividade de escrita era “chata”. Ao me colocar em seu lugar, percebi que eles tinham a razão, uma vez que não estávamos fazendo o necessário ou dando à escrita seu devido valor entre as competências linguísticas. Sendo assim, tomada por essas inquietações em relação ao lugar do ensino de escrita em inglês nessa escola, passei a refletir sobre o assunto e a querer compreendê-lo melhor, de forma a mudar essa perspectiva. Se os alunos não sabem escrever nesse idioma, é porque essa habilidade não foi abordada de maneira efetiva ou de forma a despertar o interesse dos alunos. Entendi, assim, que o ensino de escrita na escola em que leciono é mínimo e não contribui para o desenvolvimento pleno dos alunos em todas as habilidades necessárias à completa fluência no idioma; e eu, como professora de língua e estudiosa do texto e das relações intersubjetivas, não poderia ficar inerte perante essa situação.

Ao conhecer a professora Silvana Silva, tive mais clareza sobre a relação entre a escrita, a teoria da enunciação e o ensino, e esse novo olhar sobre a língua me fez questionar a forma como a ensino e repensar minhas práticas. Ao reler o artigo “Da subjetividade na linguagem”, de Émile Benveniste (1976), reencontrei dois dos elementos mais importantes para a língua como forma de comunicação: a *subjetividade* e a *intersubjetividade*. De acordo com Benveniste (1976, p. 286), “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que [...] torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”. Em outras palavras, subjetividade e intersubjetividade são essenciais às interações humanas, visto que *eu* só pode existir se colocado em oposição a um *tu*, condição básica para o uso da língua. Em se tratando de ensino, esses conceitos se tornam cruciais, uma vez que a relação professor-aluno se dá nos mesmos moldes da relação *eu-tu*, ou seja, sem um dos dois a interação não pode existir. No que concerne ao ensino de escrita propriamente dito, esses conceitos deveriam se aplicar da mesma forma, visto que os alunos precisam ter a quem enunciar quando escrevem. Esse ideal, porém, não está ocorrendo na atual prática pedagógica na qual estou inserida; nesse contexto, os alunos estão escrevendo textos sem um interlocutor definido, o que torna a tarefa ainda mais difícil de ser realizada.

Seguindo nessa perspectiva, a escrita também é definida por Benveniste, em “O aparelho formal da enunciação”, como um ato enunciativo, já que “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior da sua escrita, ele faz os outros indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). A escrita ocupa um lugar tão importante quanto o da fala,

devendo ser devidamente reconhecida, dado o fato de que propicia ao sujeito a capacidade de manifestar a sua subjetividade em relação ao mundo, estabelecendo referências. Além disso, Benveniste vê a escrita como um sistema semiótico capaz de significar como a língua falada, o que também corrobora a importância de seu ensino. No livro *Últimas aulas no Collège de France*, Benveniste (2014, p. 127) afirma que “nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita. Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita com a língua toda, a fala e o próprio pensamento”. Tal afirmação mostra que a escrita é sim um sistema independente de comunicação capaz de significar tanto quanto a fala. Portanto, fala e escrita devem ser estudadas de maneira equivalente.

Ao refletirmos sobre essas formas de compreensão sobre a escrita como um todo, chegamos à conclusão de que se faz necessária uma nova abordagem para o ensino de escrita para essa modalidade de curso livre da qual faço parte. Com base nisso, o objetivo geral desta pesquisa é *compreender de que forma o sistema de ensino da escola bem como o professor responsável pela turma limitam os processo de desenvolvimento da escrita dos alunos*.

A fim de alcançar o objetivo geral, três objetivos específicos foram estabelecidos: a) identificar os fatores que limitam o ensino de escrita na escola objeto deste estudo; b) analisar de forma crítica os padrões de ensino até aqui impostos em relação a outras propostas de ensino que contemplem a interação e a participação em sala de aula; e c) elaborar uma proposta voltada ao aperfeiçoamento do ensino de escrita em escolas de idiomas.

A partir desses objetivos, este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, serão estabelecidos os elementos limitadores do processo de escrita no ensino de Língua Inglesa na escola em questão. Partindo dos dados coletados no projeto de pesquisa³, serão analisadas produções escritas e reescritas dos alunos, interações de sala de aula, bilhetes orientadores e entrevistas a fim de identificar alguns parâmetros importantes, como as posições subjetivas assumidas pelos alunos em sala de aula e a forma como estas se manifestam na escrita. Nessa parte, buscamos principalmente elucidar essas questões, estabelecendo os limites impostos aos alunos no momento do desenvolvimento de sua escrita e de que maneira eles afetam a aquisição dessa habilidade.

³ Projeto de pesquisa intitulado “Limites no ensino da escrita: as interações entre professor-aluno e suas implicações no desenvolvimento da escrita em língua inglesa”. O projeto em questão já passou por apreciação do Comitê de Ética, tendo sido aprovado e identificado pelo registro n.º 12121219.3.0000.5347.

No segundo capítulo, será elaborada uma reflexão a partir dos conceitos contidos na teoria da enunciação, principalmente aqueles associados aos artigos “Da subjetividade na linguagem” e “O aparelho formal da enunciação”, que tratam das noções de subjetividade e intersubjetividade, ato enunciativo, apropriação da língua, entre outros fundamentais para que se possa compreender melhor a relação entre professor-aluno e fala-escrita. Ademais, reflexões sobre a subjetividade em sala de aula constantes na pesquisa de Verônica Machado (2016) ajudam a compreender como se constitui a inversibilidade dos papéis de professor e aluno em sala de aula, além de mostrar como a subjetividade em sala de aula pode ser uma peça-chave para o aprendizado. Após esse primeiro momento, será feita uma análise aprofundada de diferentes propostas de ensino de Inglês para que, assim, seja possível compreender de que forma a intersubjetividade compõe a aprendizagem dos alunos, levando em consideração a sua presença no planejamento das atividades. Para tanto, serão analisados três diferentes tipos de planejamento: o da escola em foco; o proposto por Margarete Schlatter e Pedro Garcez (2012), cujo escopo é pautado nas experiências interdisciplinares e sociais; e, por último, o proposto por H. Douglas Brown (2000), que baseia seu ensino no método comunicativo. Por fim, após essa reflexão a respeito do ensino e do papel do professor em sala de aula, procuramos refletir, com base no que foi analisado, acerca do padrão atual de ensino da escola em foco, levando em consideração a sua eficiência e de que forma o ensino de escrita em língua inglesa deve ser pautado para que atinja os seus objetivos.

Enfim, no terceiro capítulo, partindo da identificação dos problemas encontrados no ensino de escrita dessa escola, da reflexão sobre a prática docente e de toda a intersubjetividade que esta faz emergir, propomos uma nova abordagem para a docência em Língua Inglesa, levando em consideração todas as competências exploradas em sala de aula, como *speaking*, *reading* e *listening*, porém com maior ênfase em *writing*. Nesse âmbito, buscamos pautar o ensino nas relações intersubjetivas entre professor e aluno, pois essa é a base para a construção do conhecimento. A partir disso, nossa intenção é reestruturar a metodologia usada para a escrita de modo a abarcar gêneros textuais e outras formas de se utilizar a escrita que estejam ligadas ao universo do aluno e que o auxiliem em sua constituição como sujeitos pertencentes a essa cultura.

Com este estudo, pretendemos elaborar uma proposta para o ensino de escrita que contribua de alguma maneira para as áreas da Linguística da Enunciação e da Linguística Aplicada. No que diz respeito à Linguística da Enunciação, tencionamos contribuir com a revisão de conceitos como subjetividade, intersubjetividade, ato enunciativo, apropriação da

língua, entre outros, além do estabelecimento de sua relação com a prática docente. Para mais, objetivamos mostrar o modo como Benveniste instituiu a escrita como um ato enunciativo, ressaltando a sua importância para a constituição do homem como sujeito. Já no que se relaciona à Linguística Aplicada, intencionamos contribuir com a elaboração de uma metodologia que possa auxiliar professores de Língua Inglesa a incorporar a escrita de forma igualitária ao ensino do idioma. Além disso, desejamos promover o debate sobre as práticas docentes relacionadas à escrita, suscitando maior reflexão por parte daqueles que a ensinam.

Dessa forma, almejamos mostrar que há a possibilidade de se transformar o ensino de Língua Inglesa em um que vá além do material didático e das práticas que direcionam a aprendizagem somente para um fim. Com este estudo, queremos reinventar a forma como se ensina escrita em cursos de idiomas, provando que há maneiras mais eficazes de se trabalhar o ato de escrever, bem como mostrar que o papel da escrita é tão importante culturalmente quanto o da fala.

1 OS LIMITES DA ESCRITA: O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS

Em nossa introdução, apresentamos de forma breve como procederíamos à análise e ao desenvolvimento deste estudo. Desse modo, no capítulo 1 buscamos entender, a partir dos diferentes aspectos presentes na sala de aula como a troca entre professor-aluno, as produções escritas, entre outros, de que maneira se estabelecem os limites para o ensino de escrita em Inglês dentro de um curso de idiomas.

Neste momento, visamos compreender como funciona a dinâmica de aulas da escola e de que forma ela influencia o ensino de escrita em língua inglesa. A partir da análise dos elementos citados e de outros complementares como os bilhetes orientadores e as entrevistas feitas com cada aluno, será possível ter uma visão mais acurada da realidade do ensino de escrita, assim como perceber de que modo ela é assimilada e desenvolvida pelo professor em conjunto com os alunos. Com esses dados, será possível enxergar de que maneira se estabelecem os limites para a aprendizagem de escrita nessa modalidade de ensino.

1.1 A ESCRITA E SEUS LIMITES NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS

A escrita é uma outra forma de comunicação, uma forma alternativa que age independentemente da fala e que tem uma grande importância, pois é capaz de significar da mesma maneira que a fala, porém através de mecanismos diferentes. Benveniste, no livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014, p. 129), afirma que,

com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa – como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças.

Assim, a escrita, por ser um sistema de representação e de significação diferente da fala, tem características próprias, diferentes das de outros sistemas, o que, por conseguinte, torna o seu ensino independente do ensino de outras formas de comunicação. Entendemos a escrita, também, como uma unidade independente da fala, o que nos faz compreender sua estrutura sob outro viés, como um ato enunciativo diferente. Segundo Benveniste (1989, p. 82), é “a relação da língua com o locutor que determina os caracteres linguísticos da

enunciação”, o que nos leva a conceber a escrita com um possível ato enunciativo, dado que cabe ao falante a escolha do canal utilizado para a sua enunciação.

De fato, a escrita se constitui como um ato enunciativo porque também é perpassada pela subjetividade e se baseia na relação intersubjetiva *eu-tu*, na qual um locutor faz uso da língua para transmitir uma mensagem visando significar algo a outrem, um *tu*, componente fundamental para que essa troca seja possível. Para exemplificar essa questão, o autor diz que

o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância do discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Logo, se um ato enunciativo é considerado essa apropriação da língua de modo a colocá-la em funcionamento, pode-se dizer que a escrita, por essa razão, é um ato enunciativo, uma vez que, ao escrever, o locutor também mobiliza todos os seus conhecimentos linguísticos para transmitir uma mensagem a um *tu*, que, por sua vez, ao ler, irá se manifestar quanto a esse ato. Ao escrever, o locutor faz uso de sua subjetividade, assim como na fala, já que o seu objetivo final é estabelecer algum tipo de comunicação com o seu interlocutor, promovendo, nesse meio, uma relação intersubjetiva.

Tendo em vista a importância da escrita como uma forma elementar de significação e comunicação em uma dada língua, seu ensino se torna fundamental para o pleno desenvolvimento de um aluno que está aprendendo uma língua estrangeira. No entanto, essa importância não se reflete na realidade, principalmente em cursos livres de idiomas.

Nesse contexto, em um curso de inglês, o ensino de escrita acaba por sofrer com certos limites, que, inicialmente, podem ser estabelecidos a partir da proposta de ensino da escola, do espaço reservado à escrita no livro didático ou até mesmo da forma como o professor aborda a escrita em sala de aula. A fim de compreender como se constituem esses limites no ensino de escrita, retomamos a fala de Benveniste (2014, p. 163), que afirma que “o discurso comporta o limite e a ilimitação (peras e apeiria). Os dois aspectos, unidade e diversidade, são condicionados pelo fato de existir, ao mesmo tempo, um limite e um não limite. [...] A unidade se delimita na totalidade”. Partindo desses conceitos, temos o ensino de escrita, então, como essa ilimitação, como essa totalidade que comporta o discurso em todos os seus aspectos, ou seja, como todas as possibilidades de aplicação e de ensino da escrita, bem como a liberdade para a criação e para a produção textual dos alunos. Em contrapartida, o sistema

de ensino, a escola, o professor, as atividades de produção propostas, a instrução oral dada à tarefa e os bilhetes orientadores agem como limitadores desse processo, pois interferem na forma como o aluno irá adquirir o conhecimento em escrita e na sua liberdade de criação ao instituir como correta uma única forma de escrever. baseada na visão do material didático ou do professor.

Sendo assim, o ensino de escrita em língua inglesa, a partir do momento em que tem o seu início, passa a ser lapidado e limitado por todos esses elementos intra e extraclasse. O primeiro deles, o sistema de ensino, é um dos maiores limitadores desse processo, pois é com base nele que todo o desenvolvimento em escrita é moldado. Apesar de estarmos falando em ensino, neste caso em específico, o temos voltado para um determinado fim: o mercado. Nos últimos anos, as escolas de idiomas, incluindo as de língua inglesa, têm passado por um processo de mercantilização, no qual o ensino se tornou um produto, a ser estruturado, rotulado e vendido tendo como objetivo final a obtenção de lucro. A esse processo de mercantilização é dado o nome de *comodificação*, que pode ser assim definido:

[...] fenômeno contemporâneo em que muitos bens, serviços, ideias e também pessoas – outrora considerados não comerciais – passam a ser transformados em mercadorias vendáveis. Na comodificação, “tudo passa a ter um preço”, representando a centralidade que o consumo – em detrimento da produção – ocupa na vida cotidiana (BECK; CUNHA, 2017, p. 137)

Nesse âmbito, por se tratar de um produto a ser comercializado, o sistema de ensino estabelecido na escola passa a ser constituído a partir de um objetivo comum, que aqui é a obtenção da fluência no idioma através do pleno desenvolvimento do aluno em suas quatro competências principais: *speaking* (comunicação oral), *listening* (compreensão oral), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). As escolas de idiomas, então, vendem essa ideia de que, se completarem o curso, os alunos serão fluentes e estarão aptos a se comunicar usando todas essas competências. Entretanto, na prática, a fluência em todas essas habilidades não é atingida de forma igualitária, visto que as escolas de idiomas, como ocorre nessa que analisamos, intensificam a prática do *speaking*, deixando o *writing* como atividade de tema de casa, *homework*, cujo tempo dedicado é demasiadamente inferior ao dedicado à produção oral em sala de aula.

Outro fator que age como limitador nesse contexto de ensino é o sistema apostilado, que, no intuito de ser um “apoio” para o professor, acaba por engessá-lo em uma lista de regras e conteúdos a serem seguidos em sala de aula. Esse sistema consiste no uso de livros ou apostilas em aula, que devem ser trazidos pelos alunos e utilizados pelos professores como

base do ensino, tornando-o, em tese, uniforme e eficiente. Ao utilizar livros ou apostilas, as escolas investem em uma fórmula considerada relativamente concisa. Sobre essa questão, Maria Cecília Souza-e-Silva (2012, p. 121) atesta que “temos indícios de que a prescrição do trabalho do(a) professor(a) é considerada pelos defensores dos *sistemas* como garantidora de aprendizagem (i) e (iii) e, por seus opositores, como uma mecanização do trabalho (ii) e (iv)”. Dessa forma, o sistema apostilado é uma fórmula que visa, de acordo com seus preceitos, a maximizar o aprendizado, causando, porém, uma limitação no trabalho do professor.

Além desse sistema, que age do lado de fora da sala de aula, há outros fatores que podem ser considerados limitadores do ensino de escrita. Pelo fato de serem elementos pertencentes à atmosfera da sala de aula, durante esta pesquisa eles foram observados e serão analisados a seguir.

1.2 A REALIDADE DO ENSINO DE ESCRITA EM UMA ESCOLA DE LÍNGUA INGLESA

A escola de língua inglesa analisada neste estudo é adotante do sistema apostilado, tendo como base de seu ensino um livro didático de uma das grandes universidades produtoras de conteúdo para a aprendizagem de idiomas. O curso é estruturado em uma hierarquia de níveis, que os alunos vão avançando conforme forem atingindo as notas mínimas em provas orais e escritas, sendo eles: Básico, Pré-intermediário, Intermediário, Pré-avançado e Avançado. Cada um desses níveis é dividido em duas etapas de um semestre, com exceção do Avançado, que é dividido em quatro etapas de um semestre.

No nível Básico, espera-se que aluno seja capaz de falar, ler, compreender e escrever frases de estrutura e vocabulário simples da língua inglesa, como , por exemplo, apresentação pessoal; no nível Pré-intermediário, espera-se que o aluno seja capaz de manter diálogos um pouco mais elaborados e que possa ler, compreender e escrever textos de baixa complexidade; nos níveis Intermediário e Pré-avançado, espera-se que o aluno seja capaz de manter diálogos mais elaborados com a emissão de opiniões, bem como ler, compreender e escrever textos na língua-alvo com introdução desenvolvimento e conclusão; por fim, no nível Avançado, é esperado que o aluno seja capaz de estabelecer diálogos longos com a emissão de opiniões sobre diferentes assuntos e aspectos culturais, assim como ler, compreender e escrever textos argumentativos e narrativos em toda a sua complexidade. Esta pesquisa centrou-se no nível

Avançado, em que os alunos supostamente devem ser capazes de se expressar na fala, na leitura, na compreensão e na escrita de forma plena em língua inglesa.

Para que seja possível uma análise mais clara desses processos e de como esses fatores afetam o aprendizado dos alunos, foram escolhidos três perfis de alunos cujas produções e interações foram examinadas: a) o aluno que muito fala em sala de aula; b) o que pouco se manifesta em sala de aula; e c) o que muito se manifesta, mas de forma mais jocosa. Esses três perfis foram escolhidos em virtude de suas posições subjetivas em sala de aula, do nível em que estão (Avançado 3, no qual se espera uma grande performance em todas as habilidades) e da quantidade de interação estabelecida com o professor. A partir disso, torna-se possível ver como a relação professor-aluno se estabelece e como ela influencia o processo de aquisição e compreensão da escrita em inglês.

Cabe ressaltar que, embora esses alunos estejam no nível Avançado e deles se espere fluência no idioma em foco, eles ainda fazem uso alternado de língua inglesa e língua portuguesa para, até certo ponto, se imporem como sujeitos na cena e para negociarem conhecimento e posições subjetivas. Apesar disso, em nenhum momento os alunos foram prejudicados pelo uso alternado dos idiomas em sala de aula, conforme veremos posteriormente, uma vez que eles estão sendo analisados como um todo, como sujeitos em interação dentro de um determinado contexto enunciativo. Em relação a isso, Alberto Okaiikusiku, Gabriela Grande e Fabiana Vilaço (2018, p. 296) afirmam que

o reconhecimento de um espaço onde os discentes podem recorrer a seus repertórios linguísticos, independentemente da língua nomeada utilizada, amplia as possibilidades de comunicação dentro da própria academia, onde negociações de sentido são feitas a todo o momento entre pessoas de diversas culturas e textos de diversos locais.

Desse modo, a ocorrência de translinguismo em sala de aula é válida porque suscita a subjetividade dos alunos e os deixa confortáveis para se manifestarem em relação ao conteúdo que estão aprendendo e aos demais componentes da sala.

Posto isso, prosseguiremos com a análise dos elementos que atuam como limitadores do processo de ensino de escrita em língua inglesa, que são, como dito anteriormente: a instrução oral, a primeira produção textual dos alunos, os bilhetes orientadores para as reescritas e as reescritas dos alunos referentes à primeira proposta.

No primeiro, a instrução oral, serão apresentados três momentos enunciativos diferentes nos quais o professor e os alunos serão analisados a partir de seus atos enunciativos. No segundo, a proposta de produção escrita em primeira versão, as produções

escritas de três alunos serão apresentadas e analisadas a partir da proposta solicitada e da forma como eles se posicionaram em relação a ela. No terceiro, o bilhete orientador, serão apresentados os bilhetes destinados a cada um desses três alunos sobre suas produções, que serão analisados quanto a sua ação limitante ou não para a reescrita dos alunos. No quarto, a proposta de reescrita, as três produções que os alunos reescreveram a partir dos bilhetes serão apresentadas e analisadas a fim de compreender se os bilhetes auxiliaram ou limitaram o processo de produção escrita. Por fim, serão apresentados os resultados das entrevistas feitas com esses três alunos, com a intenção de analisar as suas percepções sobre o seu próprio processo de produção escrita, bem como as suas impressões sobre o seu aprendizado em escrita.

1.2.1 A instrução oral para a produção escrita em inglês

Quando se pensa em ensino de línguas (ou de qualquer outra disciplina), torna-se nítida a ideia de que esse é um processo composto por diversas etapas que, juntas, serão fundamentais para o efetivo aprendizado do aluno. Cada uma dessas tem um fim específico, seja ele fazer com que o aluno leia, fale ou escreva melhor, no caso da aprendizagem de uma língua, ou resolva problemas, como no caso da matemática. Por essa razão, essas etapas podem ser comparadas aos gêneros discursivos propostos por Mikhail Bakhtin (1997, p. 279-280), que afirma que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

Dessa maneira, depreende-se que cada novo diálogo, cada interação, cada troca de experiências pode ser entendida como um gênero do discurso, o que, nesse ponto, inclui a sala de aula e todo o seu aparato discursivo, como as interações e saudações entre professor e alunos ao início da aula, a explicação dada a respeito do conteúdo, o debate, etc. Sendo assim, ao se pensar especificamente em instrução oral, deve-se ter em mente que esta tem um papel fundamental no desenvolvimento do aprendizado, pois é responsável, em grande parte, pelo

sucesso da tarefa proposta aos alunos; é através da instrução oral que eles vão ter acesso às informações necessárias para produzir o conhecimento que deles é esperado.

Para que se tenha um entendimento mais profundo da importância da instrução oral em sala de aula, convém aludir às ideias de Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 189), que ressalta que, “como os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua”. Assim, a análise da instrução oral se torna imprescindível, visto que o sucesso da proposta de produção escrita, bem como de qualquer outra tarefa, recai sobre essa compreensão mútua suscitada por ela, pois, se houver qualquer tipo de falha na assimilação do que foi colocado, todo o processo de aprendizagem em relação ao tema abordado poderá ser comprometido.

Ademais, a instrução oral pode ser considerada um gênero textual pelo fato de estar sempre atrelada ao desenvolvimento da produção textual, ou seja, ela se constitui como complementar e/ou determinante no processo de escrita, retomando, assim, a dicotomia *fala/escrita*. A instrução dada pode influenciar de forma efetiva ou insuficiente a produção escrita dos alunos porque ela é o seu ponto de partida; é dela que o aluno obtém toda a informação necessária para escrever. E a fim de reforçar a estreita relação entre os gêneros instrução oral e produção escrita, trazemos novamente as ideias de Marcuschi (2010, p. 19), que indica que “a escrita é usada em contextos sociais básicos, da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade”. Além disso, ele ainda aponta que

há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Nesse excerto, é perceptível a importância da instrução oral para o desenvolvimento das tarefas propostas. Logo a sua transposição para a produção textual deve ser analisada cuidadosamente para que o processo de aquisição da escrita seja bem-sucedido.

Considerando, então, a instrução oral como uma prática de oralidade fundamental em sala de aula que caminha lado a lado com o letramento para escrita (MARCUSCHI, 2007), pode-se concebê-la como uma prática social que reside primordialmente na interação. Sendo assim, para que haja tal instrução, é preciso que haja um professor e um ou mais alunos, cada um expressando a sua compreensão e a sua opinião em relação à tarefa dada.

Nesse sentido, pode-se compreender a instrução oral, além de um gênero discursivo, como um ato enunciativo. Para que se possa relacionar tais conceitos, faz-se pertinente trazer o que diz Benveniste (1976, p. 288) a respeito disso:

a que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que se enuncia como “sujeito”. É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo. A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*.

O ato enunciativo se instaura quando um locutor se apropria da língua para significar algo ao seu interlocutor. Esse ato sempre se configura em uma determinada instância do discurso, ou seja, em um momento específico, que estabelece um lugar (aqui) e um tempo (agora). Cada ato enunciativo, assim, é único, já que o *aqui* e o *agora* podem se modificar a cada novo enunciado. Nessa perspectiva, o locutor, ao iniciar esse processo de interlocução com outro, em outras palavras, o *tu*, torna-se um sujeito, sendo, agora, um ser consciente de si que, a partir do contexto no qual está inserido, produz um enunciado que, por sua vez, só se constitui pela linguagem. Assim sendo, ao se constituir como sujeito do enunciado, o locutor passa a usar de sua subjetividade.

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz ego. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de “pessoa” (BENVENISTE, 1976, p. 286).

Tendo em vista que a subjetividade é fator essencial para o ato enunciativo, cabe retomar o fato de que um enunciado sempre é dirigido a um interlocutor, ou seja, a um *tu*. Dessa forma, um ato enunciativo sempre pressupõe a existência de um outro. Benveniste (1976, p. 286) explica esse processo ao conceituar que

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa

por *eu*. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. Polaridade, aliás, muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis.

Sendo assim, a cada vez que se enuncia, um *eu*, permeado por sua subjetividade, produz um enunciado direcionado a um *tu*, pessoa imprescindível para que o ato enunciativo seja possível, instituindo o que Benveniste classifica como intersubjetividade. Sobre isso, ele afirma que

muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística (BENVENISTE, 1976, p. 293).

A partir disso, pode-se afirmar que, em sala de aula, durante a instrução oral, temos um ato enunciativo, no qual o professor age como sujeito, como *eu*, e enuncia algo a um *tu*, que, nessa ocasião, é o aluno. Por se tratar de uma troca, essa relação é totalmente intersubjetiva, o que pressupõe que os alunos irão reagir de alguma forma à informação que a eles foi passada. Sendo assim, espera-se que os alunos interajam com o professor nesse momento de instrução mostrando se compreenderam o que lhes foi passado, seja com perguntas ou com comentários que mostrem a sua visão a respeito da tarefa. Nessas circunstâncias, cabe ao professor estimulá-los nessa interação, de forma a promover os saberes e a efetiva compreensão da tarefa proposta, para que, assim, se alcancem os objetivos pretendidos para o aprendizado.

Nesse contexto enunciativo, é fundamental que o professor aja como um promotor do debate e que dê espaço para que os alunos se manifestem a respeito do que lhes é proposto em sala de aula. É no momento da instrução que o educador poderá identificar, através da fala dos alunos, possíveis incompreensões e dificuldades que eles venham a ter em relação ao conteúdo trabalhado. Para corroborar tal afirmação, trazemos as ideias de Verônica Machado⁴ (2016, p. 254), que afirma que, “mesmo que tomemos o aluno como ‘eu’ e o professor como

⁴ Verônica Pasqualin Machado é licenciada em Letras, mestre em Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (Ifsul).

‘tu’, a inversibilidade garante que essas figuras sejam inversíveis em sala de aula. Isso quer dizer que o aluno pode tomar a posição de ‘tu’ e o mesmo ocorre com a figura do professor”.

Ademais, ainda de acordo com Machado (2016, p. 259), “o limite do professor como um provocador da situação de discurso nos parece ser este: provocar a situação de discurso, mas não poder prever ou fixar seu funcionamento”. Portanto, o professor deve incitar o aluno a expressar seu conhecimento e suas dúvidas, porém deve ter cuidado para não “limitar” a sua fala ou tentar controlá-la de maneira a suprimir sua subjetividade. É dever do professor incentivar o aluno, mas não ele pode interferir no processo de tomada da fala do aluno, pois essa ação pode prejudicar seu desempenho linguístico.

Por fim, a intersubjetividade é um fator sempre presente em qualquer interação ou situação social, o que inclui a sala de aula. Nesse sentido, é dever do professor refletir sobre o seu papel e sobre o papel dos alunos, buscando constantemente fazê-los refletir, também, a respeito do que aprendem e como aprendem.

Tendo em vista o exposto a respeito do conceito de instrução oral, foi analisado, a partir das noções de subjetividade e intersubjetividade, como ocorre a instrução para produção escrita em contexto de língua estrangeira, levando em consideração se houve intersubjetividade nas interações professor-aluno e se esta, possivelmente, atuou como agente limitador ou auxiliar na escrita do aluno. A análise em questão foi realizada em uma turma de sete alunos de nível avançado em um curso livre de língua inglesa. Foram coletados e transcritos trechos da instrução oral dada pela professora, que correspondem a momentos enunciativos diferentes. Nesse contexto, a seguir serão mostrados três diferentes momentos enunciativos.

a) Primeiro momento enunciativo: instrução oral para a primeira versão da produção escrita

Nesta primeira cena enunciativa, descrita no Quadro 1, estão presentes os alunos Natasha, Gustavo, Alex, Sofia, Aline, Theo e Maria⁵, que, sentados à mesa, na sala de aula, estão recebendo as folhas de tema de casa, com a instrução sobre ele. Após as explicações gerais, a professora fala sobre a proposta de produção. Cabe ressaltar que todas as situações

⁵ Para preservar a identidade dos alunos, os nomes aqui colocados são fictícios.

de sala de aula transcritas em sequência foram gravadas durante o período de aulas que compreendeu os meses de agosto e setembro do ano de 2019.

Quadro 1 – Instrução oral para a primeira versão da produção escrita

Interstício: 01:41:01 – 01:45:02	
1	Aluna Natasha: E depois vem um texto de quase 50 linhas.
2	Todos os alunos: (risos)
3	Professora: Now, new things: all of your texts are going to be written in normal lines. So, what are you going to do: you have to write at least 24 lines.
4	Aluna Natasha: (rindo) 24 letters.
5	Aluno Gustavo: Sora, esse é o meu A... (fazendo no ar o contorno de uma grande letra A).
6	Professora: Letters no, lines.
7	Aluna Natasha: Não, não, não, mas a letra grande eu tô falando... (gesticulando para mostrar que a letra ocuparia a linha inteira).
8	Professora: Ohhh, big letters, OK (fazendo o mesmo gesto da aluna).
9	Aluno Gustavo: Imagina a sora... (diminuindo a voz e tornando o resto da fala inaudível).
10	Professora: You are going to write about relationship or friendship.
11	Aluna Natasha: A minha já é grande no normal (referindo-se à letra ainda e falando em tom mais baixo para o colega).
12	Professora: Don't forget to use the dissertative... type of text, OK? So, you are going to write a text with introduction, with development and conclusion.
13	Aluna Natasha: Ah, eu gosto tanto de falar de mim mesma nos textos (rindo), fica mais fácil.

Fonte: dados da pesquisa (2019)

No excerto em questão é possível perceber que, ao manter seu enunciado em inglês e ao responder aos comentários dos alunos também na mesma língua, a professora não abre espaço para a intersubjetividade, apesar de os alunos se manifestarem bastante quanto à produção, conforme visto nas linhas 6, 10 e 12. Tendo essa posição em questão, pode-se dizer que a instrução dada pela professora tem um caráter limitador, já que estabelece parâmetros para a produção escrita que não são construídos pela interação/intersubjetividade e não levam em consideração o *tu* da interlocução, ou seja, os alunos.

Em contrapartida, os alunos assumem a posição *eu* em momentos diversos durante a instrução para mostrar e marcar a sua opinião ao fazerem uso do português para suas intervenções. Ao fazerem isso, os alunos instituem um novo enunciado que mostra a relação subjetiva de cada um em relação à fala da professora.

b) Segundo momento enunciativo: instrução oral para exercício de escrita em sala de aula

Nesta segunda cena enunciativa, descrita no Quadro 3, os alunos estão sentados à mesa, na sala de aula, fazendo a atividade de escrita do livro. Nesse momento estavam presentes apenas a professora e os alunos Alex, Natasha e Maria.

Quadro 2 – Instrução oral para exercício de escrita em sala de aula

Interstício: 00:32:08 – 01:10:02	
1	Professora: Now, people, we are going to do a writing activity. Go to page 31, exercise 7. Now, we are going to see how to restate a thesis statement (escrevendo no quadro as partes de uma dissertação). Just to remember, what's a thesis statement?
2	Aluna Natasha: É a ideia que vai ser defendida no texto.
3	Professora: Yes! Very good! It's the main idea of the text that you have to defend with the arguments. It usually comes in the end of the first paragraph. É a ideia principal do texto que vem ao final, geralmente, da introdução, no fim do parágrafo. After that, go to the development of the text, using ideas to support your thesis. By the end, you will start your conclusion with the restatement of your thesis. Ou seja, vocês vão começar o parágrafo final com uma frase que vai retomar a ideia que vocês defenderam no texto, OK? What's your job now? You'll write a composition of at least three paragraphs about something that has been going on lately or something you like.
4	Aluna Natasha: Ah... eu não sou boa em fazer textos assim, eu não consigo pensar rápido.

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Nesse contexto, podemos perceber que a professora busca estabelecer uma relação intersubjetiva com os alunos ao fazer perguntas interativas, porém não obtém o resultado esperado, uma vez que somente um deles parece estabelecer essa interação. Além disso, a professora alterna períodos entre as duas línguas (inglês/português) buscando uma maior interação ou ter certeza de que os alunos compreenderam a tarefa.

No que concerne aos alunos, não há indicativos de que queriam participar da interlocução, apenas atendendo à instrução da tarefa, que, mais uma vez, se mostrou bastante limitadora, conforme as linhas 3, 5 e 7, apesar das tentativas de incentivo da professora. Novamente, apenas uma aluna se manifestou subjetivamente em relação à tarefa, mas de forma negativa.

b) Terceiro momento enunciativo: instrução oral para a reescrita da primeira produção textual

Nesta última cena enunciativa analisada, descrita no Quadro 3, além da professora, estão os alunos Gustavo, Natasha, Maria e Sofia. A professora está devolvendo os textos com os bilhetes orientadores e tirando dúvidas para a reescrita.

Quadro 3 – Instrução oral para a reescrita da primeira produção textual

Interstício: 00:20:14 – 00:22:37	
1	Professora: As I told you, I need you all to rewrite your first text for the project (devolvendo os textos aos alunos).
2	Aluna Natasha: I need you to rewrite! (simulando entusiasmo). Oh, I did this. Ai, não, esse é da Sofia. Ai, teacher, tu confundiu (passando a folha para a colega).
3	Aluno Gustavo: OK, OK.
4	Aluna Maria: Only the first one?
5	Professora: Yes, for now, only the first.
6	Aluno Gustavo: (dizendo algo indiscernível) Eu li o resto (do bilhete) agora. Várias correções aqui (rindo)
7	Professora: Any doubts?
8	Alunas Natasha e Sofia: (olhando para o texto e para o bilhete, em silêncio, balançam a cabeça negativamente).
9	Aluno Gustavo: (dobra a folha e guarda na pasta, sem dizer nada).
10	Aluna Maria: No.

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Nesse terceiro momento, notamos uma queda ainda maior na instrução que deveria ser dada para a reescrita, bem como na interação que promoveria a troca de conhecimento e, por conseguinte, suscitaria enunciados permeados pela intersubjetividade.

Assim como no momento anterior, não há indicativos de que os alunos queiram debater sobre a reescrita, como visto nas linhas 8, 9 e 10, o que deixa a cargo do bilhete orientador a função de instruir os alunos para a produção textual. Nesse caso, há uma substituição do texto falado instituído no momento da enunciação pelo texto escrito contido no bilhete.

Ao analisarmos os três momentos enunciativos em questão, podemos notar que a instrução dada para escrita e reescrita, bem como para o exercício de aula, é limitante no sentido que “impõe” ao aluno uma forma a ser seguida, sem levar em consideração a sua subjetividade, o que pode influenciar negativamente a construção do texto no momento da produção. Além disso, a instrução oral para os exercícios propostos mostrou baixa efetividade na promoção da interação e do debate entre os alunos e a professora, o que poderia acarretar um efeito positivo para a produção textual, além de incentivar a expressividade em sala de aula, valorizando, assim, a subjetividade de cada aluno. Aqui, cabe uma reflexão sobre o tempo de enunciação do professor em sala de aula, que deve proporcionar aos alunos um lugar para troca de conhecimentos, se fazendo necessária uma revisão sobre a instrução oral

dada nesse contexto específico, de forma a incluir o aluno nas interações em sala de aula, pois ele também se constitui como um sujeito cuja subjetividade deve ser respeitada e incentivada.

Nesse panorama, percebe-se, então, que a instrução oral, assim como foi conduzida, não é efetiva para o ensino de escrita em língua inglesa. Ao invés de auxiliar os alunos a desenvolver as suas habilidades de redação, acaba por limitar o seu desenvolvimento, ao não permitir que os alunos se manifestem a respeito das produções escritas, bem como ao não dar alternativas para que eles desenvolvam outros tipos de produção que sejam mais fáceis ao seu entendimento. De mais a mais, a instrução oral dada aos alunos nesse contexto não trabalha com elementos fundamentais para a construção de uma escrita satisfatória, como um objetivo para a escrita e um gênero a ser trabalhado. Todas as produções são sucintamente explicadas sem um maior debate, sendo as manifestações dos alunos, muitas vezes, ignoradas. Ainda, as propostas feitas são pouco atrativas, o que acaba por desestimulá-los a cumprir a tarefa solicitada.

1.2.2 As produções escritas em primeira versão

Retomando o que já havíamos mencionado anteriormente, a escrita é vista aqui como um ato enunciativo no qual o aluno deve usar todo o seu repertório linguístico para significar através do texto escrito, pois, na prática, “o que encontramos no mundo é um homem falando, um homem falando a outro homem, e é a própria linguagem que ensina a definição de homem” (BENVENISTE, 1989, p. 286). Portanto, o que realmente importa é esse colocar em funcionamento a língua, seja por meio da fala ou da escrita, visto que é através dessas enunciações que se estabelecem as interações humanas.

Sendo a escrita, também, uma forma de enunciar, o seu ensino e a sua produção devem receber a mesma importância que a fala em uma sala de aula em que se ensina a língua inglesa. Isso porque escrever também é uma forma de interagir com os outros e essa ação, assim como a fala, é permeada de subjetividade, visto que os processos de apropriação do aparelho formal da enunciação e sua transformação em operadores linguísticos ocorre de forma análoga à fala. Sobre isso, Paula Nunes e Valdir Flores (2012, p. 238) atestam que “o ato da escrita supõe locutor e alocutário, mas, segundo entendemos, de estatuto diferenciado ao dessas figuras na enunciação falada. Na escrita, locutor e alocutário são autor e leitor”, o que confirma o fato de a escrita ser um ato enunciativo assim como a fala.

Cabe ressaltar ainda que a produção escrita é, nesse âmbito de ensino, uma forma de letramento, um modo de fazer com que os alunos se tornem aptos a interagir em qualquer situação social, a refletir sobre a realidade que os cerca. A produção textual é não só uma forma de avaliar a gramática, mas sobretudo um construto social. A escrita, aqui, funciona como um alicerce para o desenvolvimento dos saberes. A esse respeito, Glícia Tinoco (2013), p. 152) faz a seguinte consideração:

essa forma de relacionar os usos sociais da escrita às atividades escolares demanda, porém, que professores e estudantes compartilhem alguns pressupostos de base. O primeiro é o abandono da concepção de que a análise dos elementos linguísticos em suas classificações fonológica, morfológica e sintática, por si, pode dar suficientes subsídios para que uma pessoa desenvolva proficiência nos usos que da linguagem faz ao ler, escrever e falar nas diferentes situações de comunicação e, que se envolve ao longo da vida.

A produção escrita, portanto, muito além de uma forma de testar saberes linguísticos dos alunos, é uma maneira de inseri-los na sociedade, de mostrar a eles outras realidades tendo como base outras culturas. É preciso que o professor se atente para o fato de que a produção textual não se restringe à avaliação gramatical e que essa é uma importante ferramenta para o desenvolvimento social e subjetivo dos alunos. Pensando ainda nesse caráter social e de construção do sujeito que o texto tem, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que

o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela *refrata* o mundo e não o reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata* o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.

Diante disso, a produção escrita se reafirma, então, como um representante do mundo, como algo capaz de explicar e conter a sociedade ao mesmo tempo. O texto é uma junção de seus aspectos sociais, linguísticos e cognitivos, todos agindo conjuntamente em prol de um único objetivo: o de comunicar. Ainda sobre essa questão, o autor afirma que

assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor), todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Por ser uma atividade sociointerativa, a produção textual deve ser baseada nas relações intersubjetivas entre professor e aluno. Dado o seu caráter social, ela precisará que uma série

de elementos convirjam para que o seu objetivo seja atingido, como a instrução oral, por exemplo. Para que o aluno desenvolva o seu potencial em escrita, deve haver, além de uma tarefa que os engaje, uma instrução oral e/ou escrita que não deixe dúvidas e que, ao mesmo tempo, esteja aberta ao debate, de forma que os alunos se sintam aptos a realizar o que lhes foi proposto.

Partindo dessa reflexão, foram analisadas três produções escritas em primeira versão dos alunos Natasha, Gustavo e Maria, todos estudantes com idade entre 16 e 20 anos – alunos esses observados na etapa anterior, quanto à instrução oral. Nesse contexto, vale ressaltar, a produção escrita é indicada como *homework*, não podendo ser realizada em sala de aula; além do mais, são propostos “temas” sobre os quais os alunos devem escrever, levando em consideração o que foi estudado na unidade do livro, e um número mínimo de linhas a serem preenchidas, que, no caso do nível Avançado 3, são 24. Não obstante, apesar de haver atividades de *writing* (que são frequentemente focadas em redações técnicas, como escrita de e-mail) no livro dos alunos, elas não são realizadas em aula, justamente por ter sido instituído que as produções textuais seriam realizadas nos *homeworks*.

Nessa primeira produção, todos os alunos deveriam escrever sobre um dos temas propostos, que, por sua vez, eram baseados na unidade do livro, tendo como enunciado: “write a composition of at least 24 lines about the following topics: relationship or friendship” (escreva uma redação de pelo menos 24 linhas sobre os seguintes tópicos – relacionamentos ou amizade). Ao analisarmos a proposta de produção, tendo como base o seu enunciado, podemos perceber que a tarefa em questão está incompleta, uma vez que não estabelece nenhum interlocutor ou propósito para que o aluno possa utilizar-se de sua subjetividade para escrever sobre o assunto e, assim, estabelecer uma interação com seu interlocutor. A partir disso e da instrução oral dada pela professora, analisada anteriormente, que não contribui para o desenvolvimento da subjetividade dos alunos nem para uma compreensão plena do objetivo da proposta, os alunos produziram os textos apresentados a seguir. Estes foram analisados, um a um, a fim de se verificar como essas produções se constituíram em relação ao contexto em que foram propostas.

a) Aluna Natasha

Já na instrução oral, a aluna Natasha havia se manifestado de forma relativamente negativa no que diz respeito à produção. A afirmação “Ah, eu gosto tanto de falar de mim

mesma nos textos (rindo), fica mais fácil” foi uma tentativa de estabelecer uma relação de subjetividade com a proposta e com a professora. Porém, em sua escrita, acabou por elaborar um texto em forma de redação escolar, que é o padrão da escola em questão, como se nota a seguir.

Quadro 4 – Primeira produção textual de Natasha

A true relationship	
1	According to dictionaries, friendship means “feelings with big affection, sympathy
2	and appreciation between people”. However, for who has a long and reliable friendship,
3	means more than that, means I have someone that you can count on in all the moments
4	that is always by your side and that makes you laugh and happy, it’s your safety place.
5	Friendship is something that everyone has, but a truly one nowadays is hard to find,
6	because with all the growing of social medias have more and more bad things and lies
7	being posted by people for this ways it’s difficult to believe, sometimes, what people
8	are saying is really true or not.
9	So, for who has a truly and great friendship is really important to stay with it,
10	besides that, it’s good to always enjoy moments together with your best friend, to each
11	time more, increase the friendship and to don’t lose contact. True friends are few and
12	faw between, so it’s good to hold on to them and don’t let go.

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Nesse texto, a aluna escreveu de forma genérica a respeito de amizades, pois, já que não teve o suporte necessário na instrução ou na tarefa, não tinha uma direção para o seu texto. Por exemplo, na linha 5, ela apenas apresenta ideias relacionadas ao senso comum sobre o que seria amizade, sem apresentar um ponto de vista claro e argumentado a respeito do assunto.

Além disso, como a professora não estabeleceu uma finalidade para essa tarefa ou um interlocutor específico para essa proposta, o texto parece não ter interlocutor, embora saibamos que ele foi escrito para a professora. No entanto, apesar da aparente falta de subjetividade e de generalidade do texto da aluna, podemos ver algumas manifestações de sua opinião em orações como “friendship means more than that, means I have someone you can count on in all moments, that is always by your side, that makes you laugh and happy, it’s your safety place”, nas linha 2, 3 e 4.

Nesse contexto, podemos perceber que a produção escrita não reproduz a subjetividade que a aluna expressa em sala de aula. Dentro dos padrões escolhidos para

análise, ela é a aluna que mais interage subjetivamente em aula, porém isso não se refletiu em sua produção. Desse modo, percebe-se que a proposta de produção, da maneira como foi trabalhada, acabou por limitar a aluna e não incentivou a sua expressão subjetiva.

b) Aluno Gustavo

Assim como Natasha, o aluno Gustavo manteve sua produção textual bastante genérica e também escolheu o tema amizade. Desde o início, durante a instrução oral, o aluno se mostrou bastante indiferente à proposta, fazendo brincadeiras a respeito na maior parte do tempo, como quando disse: “Sora, esse é o meu A...”. Ao utilizar o português e ao fazer esses comentários, Gustavo buscou se colocar subjetivamente em relação à produção, o que não se reproduziu em seu texto, que seguiu o padrão da redação escolar.

Quadro 5 – Primeira produção textual de Gustavo

1	Socially, friendships are indispensable for the good functioning of memory and for
2	the integrity of oneself, analyzed the Turkish writer Milan Kundera in his latest book
3	“identity”. Nevertheless, for many people, have friends mean being with people who
4	can somehow them if necessary, a thought that, in a way, harm and worries several
5	young people to open up to new friends.
6	One of the races thoughts concepts which describes human interior contagious
7	applies perfectly for the situation. For example, the job market has become more and
8	more competitive and according this competition is reproduced and it becomes rooted
9	and frequent, thus stimulating the doubt if we can trust in the people in our social circle
10	until the doubt becomes a fear and private us of meeting new friends.
11	In this sense, we need to know that even if we don’t trust 100% in someone, we
12	can’t deprive ourselves of meeting new people and, maybe, new friends.

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Mais uma vez, não há a presença explícita de um interlocutor no texto, aparentando ter sido desenvolvido somente para o cumprimento de uma tarefa. Porém há momentos em que é possível perceber a sua produção subjetiva no texto, principalmente quando aborda a amizade de forma mais negativa, trazendo como embasamento elementos de sua vida pessoal, como livros lidos. Há também uma visão clara de sua subjetividade no trecho “we need to know that even if we don’t trust 100% in someone, we can’t deprive ourselves of meeting new people

and, maybe, new friends”. Nesse excerto, é possível notar que o aluno tenta expressar algo mais pessoal, uma opinião de caráter mais subjetivo, porém sem desenvolvimento.

Dessa forma, constatamos que a produção escrita do aluno Gustavo mostrou um pouco mais de sua subjetividade em contraste com a da aluna Natasha, que foi mais genérica. Entretanto, ainda continua muito aquém do ideal de uma produção textual que suscite a sua subjetividade e estabeleça real comunicação e promoção dos saberes.

c) Aluna Maria

Diferentemente de seus colegas, a aluna Maria adotou uma estratégia de texto que não se assemelha à redação escolar genérica, por meio da qual, mesmo com uma proposta descontextualizada, ela conseguiu mostrar a sua subjetividade de uma forma mais profunda. Ela também escolheu o tema amizade, mas abordou o assunto sob outro viés, falando sobre um tema específico que envolve a amizade: a internet.

Quadro 6 – Primeira produção textual de Maria

V. Write a composition of at least 24 lines about the following topics:

a) relationship b) friendship:

webdating

1 Many tutorials at the internet, teaching
 2 how to start a long-distance relationship.
 3 Can they work? Wikihow is a platform which
 4 teach people how to do something they want
 5 (They are popular by the comics ones), besides
 6 that, people who wants to start a relation-
 7 ship, usually search for "webdating", so here
 8 we were to judge if the tutorials are efficient
 9 or not.
 10 Looking for it, at Wikihow, we can found the
 11 first step "Mention the person you like in MEME'S
 12 everyday by day, 1 to 3 MEME'S " How could it helps
 13 in a webdating? You didn't suppose to know
 14 which is her or his sense of humor. The next one
 15 says "You might give a heart in each postgra-
 16 phs of them", Sincerely, you would be probable
 17 he looks like on psiche, at this point, Do you
 18 wants to be they're's lovers or senkers? Step three
 19 "Before all this reflecting, search for ima-
 20 ge and links, that you could send by chat-
 21 ting". Until now the latter one is the fourth
 22 step, which says "at this point, you are allowed
 23 to make posts at they're's mural."
 24 As we see, you will probable know that
 25 all tutorial are inefficient, there's no pro-
 26 ved or evidences of someone who followed
 27 it and at all it's works
 28
 29

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Maria procura estabelecer interação com o interlocutor, mesmo que este não seja bem definido. Para tal, a aluna usa de perguntas no texto, que são brevemente respondidas logo após, como, por exemplo, nas linhas 12 e 13: "How could it helps in a webdating?".

Posto isso, pode-se dizer que, dos três textos, o da aluna Maria é o que mais expressa a subjetividade necessária para a constituição desse processo de escrita, o que vai de encontro a sua posição subjetiva em sala de aula, visto que ela é a aluna que menos interage durante as aulas. Apesar dessa diferença em relação às outras produções, a proposta ainda não desenvolve de forma plena a subjetividade da aluna nem propõe uma interação mais aprofundada com o interlocutor.

Por fim, através dessa análise foi possível constatar que a produção escrita dos alunos é comprometida desde o seu início. Os primeiros limites já são impostos pela proposta em si,

que estipula um mínimo de 24 linhas a serem escritas. Após, limita novamente ao estabelecer a escolha de um tema predefinido, sobre o qual o aluno pode não estar muito interessado ou familiarizado.

Além disso, a instrução oral dada pela professora para que a produção textual fosse realizada foi de pouca eficácia para a escrita do texto. A partir dessa análise, é possível perceber que os alunos não seguiram a orientação de que o texto deveria ter introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. Tanto que os textos dos alunos, aqui, acabam por ser deficitários quanto à estrutura e até mesmo confusos em determinados pontos.

Outro fator importante a ser ressaltado em relação a essas produções é o fato de que a análise revelou uma questão interessante: o texto com os menores indícios de subjetividade é aquele escrito pela aluna que mais se manifesta em sala de aula, enquanto o texto com os maiores indícios de subjetividade é aquele escrito pela aluna que menos se manifesta em sala de aula. Isso nos mostra que, de fato, a enunciação falada e a escrita são formas diferentes de comunicação e que exigem, portanto, abordagens diferenciadas, como o uso de técnicas específicas que facilitem a aprendizagem da fala, da mesma forma que da escrita; e de tempo igualmente proporcional em sala de aula, para que ambas as habilidades possam ser desenvolvidas de modo a promover o efetivo aprendizado na língua inglesa.

1.2.3 Bilhetes orientadores para a reescrita

Após esse processo de instrução para a tarefa e sua execução, o professor sempre deve dar um retorno ao aluno referente à sua produção textual. Esse retorno é fundamental para que o aprendiz seja capaz de refletir a respeito de sua escrita. Sendo assim, um processo de troca entre professor e aluno se estabelece como outro ato enunciativo intersubjetivo, visto que, nesse contexto, temos uma interação direta entre o professor e cada aluno de forma individualizada, na qual o primeiro se direciona ao segundo com o intuito de auxiliá-lo em sua produção. De acordo com Milene Bazarin (2006, p. 21),

[...] a interação na aula de língua materna (LM) – oral e escrita – tem características específicas, sobretudo porque o resultado almejado é a aprendizagem e a língua é, simultaneamente, meio/instrumento de trabalho e objeto de ensino. Além disso, a relação estabelecida entre os interlocutores – professora/alunos – é assimétrica. Como também são assimétricas as posições que elas ocupam dentro da instituição escolar, eles trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula, cabendo ao professor ser o mediador entre a instituição, os saberes escolares a ser aprendidos, os alunos e seus saberes vindos da comunidade.

Deslocando essas considerações para o ensino de inglês, podemos afirmar que o uso do bilhete em sala de aula já pressupõe o fato de que muitos alunos o veem como uma ordem, ou como um manual de instruções a respeito de como melhorar o seu texto, e não como uma forma de interagir com o professor para iniciar uma troca de conhecimento ou um diálogo. Diante disso, cabe ao professor, através desse meio, não só corrigir erros gramaticais de seus alunos, mas mostrar a eles formas de explorar a escrita, conectando-se a cada um por intermédio da interação criada pelo bilhete.

Além disso, para que o processo de escrita seja plenamente desenvolvido, a troca de saberes e a interação se fazem mais que necessárias, uma vez que toda a escrita é perpassada pelo que outros já disseram, pela interação com os outros. Segundo Edilaine Buin (2006, p. 123), “sendo a linguagem construída pela interação, não há como pensar um ensino de escrita não permeado pelo processo interativo; também não é possível pensar em construção de ‘mundos’, construção de conhecimento, aprendizagem, sem passar pela linguagem”.

Sendo assim, o bilhete não só auxilia na correção e na orientação para a reescrita, mas também promove a interação entre professor e aluno, o que é fundamental para a abertura de questionamentos e para o diálogo a respeito da tarefa. Nesse sentido, entende-se, então, que

o bilhete orientador pode ser uma boa alternativa de instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno e por isso deve ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma. No entanto, para inserir esse novo gênero, há que se organizar, concomitantemente, as propostas de escrita (BUIN, 2006, p. 122).

Além disso, ainda de acordo com Buin (2006, p. 124), “pelo processo de interlocução propiciado pelo bilhete, o aluno caminha para o aperfeiçoamento de sua escrita, embora, muitas vezes, esse caminho não seja linearmente progressivo”. Assim, o bilhete se torna uma parte essencial para que o desenvolvimento da produção escrita de cada aluno seja bem-sucedido.

No entanto, para ser eficiente, um bilhete precisa ser, além de claro, promotor da reflexão acerca do texto produzido. É através dele que o aluno poderá compreender o que precisa melhorar em sua escrita, sendo tarefa do professor iniciar um diálogo que não critique, mas oriente e induza o aluno a repensar sua forma de escrever, por meio de perguntas e de comentários que indiquem os pontos fracos do texto.

Tendo em vista essa importância do bilhete para a evolução do aluno em relação à escrita, foram analisados os bilhetes feitos pela professora a respeito das produções em primeira versão já analisadas. A intenção aqui é avaliar a eficácia, a clareza e o potencial

limitador dos bilhetes no processo de criação dos alunos. Os bilhetes foram escritos na mesma folha em que os alunos fizeram o texto, pois a escola não disponibiliza outro documento ou espaço para tal. Cada um deles foi destinado aos três alunos cujas produções estão sendo analisadas – Natasha, Gustavo e Maria – e buscaram orientar os alunos quanto ao que devem melhorar ou repensar em sua escrita.

a) Bilhete escrito à aluna Natasha

Quadro 7 – Bilhete escrito à aluna Natasha

Very good, Nat.

Just be careful with the use of the subject before the verbs. Also, try to develop more the idea of your text giving more examples about friendship and develop the idea of friendship in social media.

Kisses,

The teacher

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Levando em consideração o texto feito pela aluna, pode-se perceber que o bilhete em questão é voltado apenas para inadequações de cunho gramatical e ortográfico, pois não especifica o que a aluna precisa fazer para melhorar o seu texto quanto à estrutura ou à produção do sentido. A professora faz apenas apontamentos quanto às inadequações constantes no texto, como no trecho “Just be careful with the use of the subject before the verbs” (apenas tenha cuidado com o uso do sujeito antes dos verbos), que não é muito claro, pois a aluna pode não compreender de que forma ela deve ter cuidado com os verbos.

Além disso, não há apontamentos mais profundos que suscitem reflexão sobre o texto. A única colocação mais direta que pode levar a uma efetiva melhora do texto é a que diz “Also, try to develop more the idea of your text giving more examples about friendship and develop the idea of friendship in social media” (também, tente desenvolver mais a ideia do seu texto dando mais exemplos sobre amizade e desenvolvendo a ideia de amizade nas mídias sociais), pois leva a uma reflexão a respeito da escrita em si, porém não incentivando a subjetividade da aluna para a produção do texto. Nesse caso, o bilhete não abarca todas as considerações necessárias para o texto, além de não dar espaço para uma interação professor-aluno.

b) Aluno Gustavo

Quadro 8 – Bilhete escrito ao aluno Gustavo

Very good, Gus.

Your text is very good! Just try to make your ideas clearer in your next text, because they are a little confusing. Try to organize better your paragraphs by making shorter sentences and grouping the same examples and ideas in the same paragraph before changing to another one.

Kisses,

The teacher

Fonte: dados da pesquisa (2019)

De forma distinta do bilhete da aluna Natasha, o do aluno Gustavo inicia de uma maneira menos impessoal, ao chamá-lo pelo apelido e ao elogiar o seu texto, fazendo, assim, com que o aluno se sinta mais confiante. Nesse caso, não há apontamentos referentes à gramática, embora o texto apresente mais de um problema, sendo eles de ordem ortográfica, sintática ou semântica.

Todos os comentários feitos a respeito do texto são relacionados à estrutura, como em: “Just try to make your ideas clearer in your next text” (apenas tente deixar as suas ideias mais claras no seu próximo texto) e “Try to organize better your paragraphs by making shorter sentences and grouping the same examples and ideas in the same paragraph before changing to another one” (tente organizar melhor os seus parágrafos fazendo sentenças mais curtas e agrupando os mesmos exemplos e ideias no mesmo parágrafo antes de trocar para outro). Esses apontamentos são um pouco mais claros do que aqueles feitos no bilhete anterior, porém ainda são pouco elucidativos sobre o que o aluno deve fazer e também não dão margem para o diálogo dentro dessa produção escrita.

c) Aluna Maria

Quadro 9 – Bilhete escrito à aluna Maria

Mary, very good text!

Keep always this way and be careful with the plurals. Also, try to develop more the idea of the text because it was a little confusing, mainly in what concerns the examples given. Try to organize them better.

Kisses,

<i>The teacher</i>

Fonte: dados da pesquisa (2019)

O bilhete destinado à aluna Maria reúne características dos outros dois bilhetes analisados: inicia de uma forma mais afável, ao dirigir-se à aluna pelo apelido e ao incentivá-la a continuar produzindo textos, como em “Keep always this way” (continue sempre assim); porém, logo em seguida, faz um apontamento meramente gramatical ao dizer “be careful with the plurals” (seja cuidadosa com os plurais), sem indicar maiores detalhes que ajudem a aluna a compreender o que deve arrumar no texto.

Após essas considerações, a professora sugere à aluna que tente desenvolver mais as ideias do texto (“try to develop more the idea of the text”), mas, novamente, não indica de que forma ela pode fazer isso, tornando o bilhete uma instrução de baixa efetividade para a reescrita. Ademais, o único indicativo de reestruturação que a aluna tem como referência é o apontamento que a professora faz sobre os exemplos que ela deu, alegando que eles precisam ser reorganizados (“mainly in what concerns the examples given. Try to organize them better”). Dessa forma, ao reescrever o texto, a aluna não terá o insumo necessário para uma reflexão produtiva a respeito de sua primeira versão escrita.

Com base nos bilhetes analisados, podemos chegar à conclusão de que, nesse contexto, eles não estão sendo utilizados de forma produtiva. Em vez de promoverem a interação professor-aluno e a reflexão a respeito da produção escrita, apenas fazem apontamentos rasos e pouco elucidativos a respeito do texto de cada aluno, o que pode resultar no insucesso da reescrita. Além disso, os bilhetes se mostraram bastante genéricos, não dando aos alunos as informações necessárias para que compreendam o que precisam alterar em seu texto para que ele evolua.

Ainda nessa perspectiva, podemos afirmar que o bilhete em questão age de forma limitadora no desenvolvimento da escrita. Embora defina pontualmente o que o aluno deve fazer para melhorá-la, ele não dá a oportunidade de refletir sobre a produção. Para que o bilhete fosse efetivo, precisaria fazer com que o aluno repensasse sua produção, através de perguntas e colocações claras a respeito do texto que o ajudem a colocar em prática toda a sua subjetividade.

1.2.4 A reescrita

Todo processo de escrita que vise a uma substantiva melhora tem, por premissa, a reflexão a respeito de reescrita. Não há outra maneira de perceber a evolução de um aluno se não for por meio da reescrita, até porque, nesse ponto, é possível estabelecer uma comparação entre o que foi produzido por primeiro e o que veio depois. A esse respeito, Evandro Leite e Regina Pereira (2013, p. 37) explicam que

a aprendizagem da escrita é um processo (e não um produto) de interlocução e de meditação pelo outro e que não finda quando terminada a produção do texto em sua primeira versão. A partir do diagnóstico de aspectos problemáticos do texto, podem ser desenvolvidas outras atividades, a fim de que o aluno monitore sua produção e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Uma dessas atividades, que não vem dissociada da leitura e da reflexão sobre o próprio texto, com vistas a sua reelaboração, é o que se chama de reescrita. A reescrita, portanto, deve ser encarada como uma parte do processo de produção textual, em que o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob a orientação do professor.

Desse modo, a reescrita torna-se parte fundamental do ensino de escrita. É a partir dela que o aluno pode compreender o que precisa ser melhorado em seu texto e, assim, ter um aprendizado mais efetivo sobre sua própria produção textual. Além disso, a reescrita proporciona a troca de saberes entre professor e aluno, uma vez que instaura o diálogo entre eles. Ao apontar o que precisa ser melhorado em um texto, o professor inicia uma relação intersubjetiva com o aluno, que, ao reescrevê-lo, responde ao professor de acordo com o que compreendeu de suas instruções, usando-se de sua subjetividade no processo.

Ademais, é através da reescrita que o aluno pode expor todas as suas dúvidas em relação ao processo de escrita, bem como usar todos os mecanismos linguísticos dos quais dispõe para tal. A partir disso, o professor pode ter maior noção a respeito dos “pontos fracos” dos alunos, o que o leva a desenvolver estratégias que os auxiliem a desenvolver esses tópicos de forma a melhorar a sua escrita. Vale ressaltar que é, também, através da reescrita que o aluno percebe os seus “erros” e aprende com eles, porém esse aprendizado só é efetivo se o “erro” em questão vier acompanhado por uma proposta de reflexão feita pelo professor, ou seja, não basta apenas indicar ao aluno o que está errado ao circular, sublinhar ou riscar o que está inadequado, é preciso fazê-lo entender o porquê da inadequação, de maneira que ele assimile cada um desses pequenos aprendizados.

Assim, o erro é tanto a marca de um processo em curso de aprendizagem e testagem de hipóteses, quanto o ponto de partida para a efetivação de situações de ensino que visem à promoção do acerto consciente, advindo da compreensão, da reflexão, da formulação de sentidos para aquilo que observa/estuda. [...] A compreensão produtiva do erro é o primeiro passo, mas não o único, para a implementação de situações de reescrita verdadeiramente significativas. Há que se atentar também para a natureza desses erros, uma vez que os tipos de inadequação elencadas para a tarefa

são fundamentais para a qualidade (ou não) das práticas de reescrita (LEITE; PEREIRA, 2013, p. 41).

Então, para que o processo de escrita seja desenvolvido de modo a promover o efetivo aprendizado do aluno, é preciso que haja um olhar atento ao “erro” cometido pelo aluno, pois esse é o ponto de partida para a reflexão sobre escrita. Entretanto, apenas apontar o que está inadequado não é o suficiente; é necessário fazer com que o aluno se identifique com a ideia de que a reescrita colabora para a evolução do processo de aquisição da escrita, não sendo apenas um instrumento de avaliação gramatical.

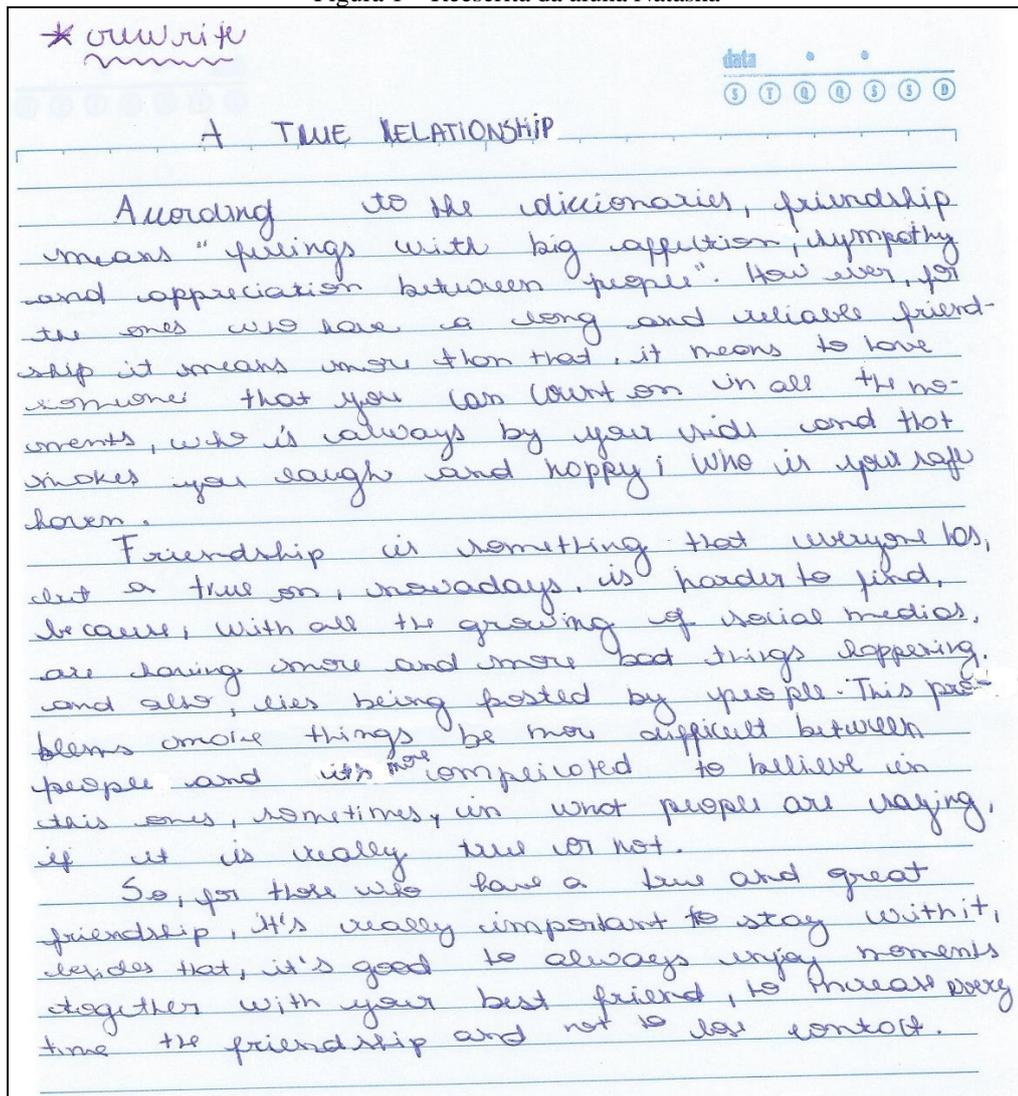
Seguindo esse pensamento, a seguir avaliamos se a reescrita produzida a partir da primeira produção textual e do bilhete encaminhado pela professora foi efetivamente produtiva para a evolução da escrita dos alunos Natasha, Gustavo e Maria. Por ser um elemento de aprimoramento da escrita, a intenção nesta etapa é analisar o impacto que a reescrita teve sobre o texto desses alunos e se, de fato, eles foram capazes de responder subjetivamente à interação iniciada pelo bilhete orientador e pela instrução em sala de aula para a reescrita.

a) Aluna Natasha

A reescrita da aluna Natasha, de modo geral, reproduziu-se apenas como uma correção resolutiva⁶, sem abarcar toda a subjetividade que esse processo deveria suscitar. O que vemos em seu texto é uma cópia do anterior com mudanças feitas apenas na espera gramatical. Apesar de seu bilhete mencionar que deveria ser feita uma reflexão a respeito dos exemplos sobre amizade, esses não foram incluídos, o que deixa a entender que a reescrita realizada pela aluna serviu apenas como uma revisão gramatical para seu texto, sem reflexão profunda quanto ao conteúdo e à estrutura.

⁶ A concepção de correção resolutiva aqui utilizada foi estabelecida por Ruiz (1998), que afirma que, nesse contexto, o professor atua mais na superfície do texto, destacando e reescrevendo as inadequações do texto do aluno, que somente os corrige e reescreve em sua segunda versão.

Figura 1 – Reescrita da aluna Natasha



Fonte: dados da pesquisa (2019)

b) Aluno Gustavo

Apesar das solicitações feitas ao aluno Gustavo, esse acabou por não fazer a reescrita de seu texto, alegando, semana após semana, que faria o texto na próxima, pois havia esquecido o local onde havia colocado a primeira versão do texto e o bilhete, o que o impossibilitava de reescrevê-lo. Essa posição do aluno em relação à reescrita nos mostra que, de certo modo, a falta de incentivo e de instrução oral e escrita mais cuidadosa, que promovesse a importância da escrita e abrisse a oportunidade para o diálogo, acabou por causar nele um desinteresse pela tarefa e, conseqüentemente, pela produção textual.

c) Aluna Maria

Diferentemente da reescrita de seus colegas, a da aluna Maria foi a que mais perto chegou do estabelecimento de uma resposta subjetiva ao bilhete da professora. Nesse bilhete, a professora pedia que a aluna, além de rever as questões gramaticais, reorganizasse o conteúdo do texto, bem como o explicasse melhor. E, de fato, foi isso que a aluna fez. Maria elaborou um texto que foi além da mera cópia, deixando evidente seu esforço para melhorar do primeiro para o segundo texto, colocando mais de sua subjetividade na escrita realizada.

Figura 2 – Reescrita da aluna Maria

WIKIHOW AND WEBDATING

WikiHow is a platform that we can find on the internet; basically, is a site that teaches, through the tutorials, how you can do something you want. Among all tutorials, there are the romantic ones, which teaches how to start a long-distance relationship, but are they useful? Well, here we'll identify if it is (or not) by analyzing and showing the steps.

At the site, searching for "webdating" we can enter and find the first advice: "Mention the person you likes on meme's videos, day by day, 1 to 3 memes". Let's analyze, in what circumstances it could help you, starting with, if you know his or her sense of humor, your purpose is to make the person think you are funny, right? But, if you just saw them at once on internet, you can't imagine what makes them laugh, so, it wouldn't be viable to do it. The next one says: "You might give a heart in each photograph of them". In this point, it is ok; obviously, if you are into the person, actually, anyone are free to leave a like in any photo if you want.

Indeed, we have more two "steps" which are: "Before all this webflirting, search for images and links that you could send by chatting"; and "At this point, you are allowed to make posts at their mural". Searching things to start a conversation sounds something forced like you aren't being yourself; you are putting an effort in a person you are just interested, and, about making posts at their mural, doesn't mean that you are important sentimentally to them.

In the end, there are many information on this manual; they are subjective and superficial, therefore, if you want a relationship is important to leave in considerate the feeling, and make a conversation naturally comes, people use to be fake and try to make others like them, but all you have to do is being yourself.

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Ao analisarmos, então, o resultado das reescritas, podemos dizer que o processo não atingiu o seu objetivo, visto que o seu principal fundamento é promover uma reflexão qualitativa a respeito da produção textual, o que ocorreu somente no texto da aluna Maria, e ainda de forma tímida. A proposta de reescrita, nesse contexto, não foi bem-sucedida, pois não envolveu os alunos em sua produção nem os ajudou a compreender a importância desse passo para a evolução do processo de aquisição da escrita em língua inglesa. Além do mais, cabe ressaltar que parte desse insucesso pode ser atribuído a falhas nos bilhetes orientadores e na instrução oral, que pouco suscitaram a interação e a subjetividade que a tarefa demandava. Visto isso, pode-se dizer que, devido a esses fatores, a reescrita também agiu como um elemento limitador do processo de escrita, já que não auxiliou em seu desenvolvimento, principalmente por ter sido compreendida apenas como uma forma de melhorar as estruturas gramaticais, e não como uma forma de interação e troca de conhecimento.

1.2.5 Entrevistas

Tendo em vista todo esse processo de desenvolvimento da escrita em uma sala de aula de língua inglesa, é importante, agora, refletir acerca da percepção dos alunos em relação ao que foi aprendido com a atividade e a sua concepção sobre a escrita, a sua visão a respeito do que foi trabalhado. Até então, os processos de instrução oral, produção escrita, bilhete e reescrita envolvem a tarefa que o aluno precisa desenvolver, mas ainda não sabemos se, de fato, ele se identifica com ela ou o quão desafiadora ela pode ser partindo do contexto no qual estão inseridos. Dessa forma, visando estabelecer essa conexão com os alunos e, assim, compreender de que modo eles entendem e abraçam o processo de escrita, optou-se por fazer uma entrevista com cada aluno a fim de colher informações a respeito da recepção da tarefa e o seu nível de entendimento e comprometimento em relação a ela.

É através da entrevista que se torna possível explorar determinados comportamentos e sentimentos não passíveis de serem notados ao longo do processo; é nela também que o aluno pode se posicionar sem qualquer impedimento a respeito do tema abordado. Sobre esse método de investigação, Michael Angrosino (2009, p. 62) afirma que

a entrevista etnográfica é, portanto, de natureza aberta – flui na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigação novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador. Neste sentido é um tipo de parceria em que o membro bem informado da comunidade ajuda o pesquisador a ir formulando as questões enquanto a entrevista se desenrola.

A entrevista etnográfica também é feita *em profundidade*. Ela não é uma mera versão oral de um questionário. Ao contrário, seu objetivo é sondar significados, explorar nuances, capturar as áreas obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície de um problema.

Assim, podemos dizer que a entrevista auxilia não só na exploração de pontos que o professor pode ter “deixado passar” em sala de aula, mas também no desenvolvimento dos processos de intersubjetividade entre professor e aluno, aprofundando as relações e abrindo espaço para novos diálogos que visam ao desenvolvimento da aquisição da escrita em inglês.

Com base nisso, a entrevista aqui desenvolvida foi realizada após todo o processo de escrita, com o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre sua própria prática e do processo de ensino de escrita como um todo no curso de inglês. Para tal, cada aluno respondeu, da maneira que achou mais conveniente, em forma de vídeo, a dez perguntas, quais sejam:

- 1) Como foi o processo de produção textual para você nesta escola de língua inglesa?
- 2) Você acha que a instrução dada em sala de aula, em sua aula de língua inglesa nesta escola, foi válida para a sua produção? Se sim, de que forma?
- 3) Você notou alguma evolução da primeira escrita para a reescrita da proposta feita na aula de língua inglesa desta escola? Qual?
- 4) Que grau de importância tem para você a escrita em língua inglesa desenvolvida nesta escola?
- 5) Você acredita que escreve de forma plena em língua inglesa a partir do que aprendeu nesta escola?
- 6) Se você fosse dar uma sugestão para a melhoria do processo de ensino de escrita em língua inglesa nesta escola, qual seria?
- 7) Na sua opinião, qual é o papel do professor ao ensinar escrita em língua inglesa nesta escola?
- 8) Você acredita que a relação afetiva estabelecida com a professora desta escola influenciou o seu processo de escrita? Se sim, de que maneira?
- 9) Narre um momento em que você sentiu dificuldade de escrever e descreva o que você acredita que tenha sido a origem dessa dificuldade.
- 10) Suponha que um de seus colegas acha que o sistema de ensino de escrita da escola não o ajuda a desenvolver suas habilidades nessa competência e, por isso, lhe

pediu um conselho sobre como proceder para melhorar sua escrita. O que você diria a ele?

A partir desses questionamentos, procederemos à análise das respostas dos alunos Natasha, Gustavo e Maria, buscando compreender a sua visão sobre o seu avanço e sobre a eficácia do ensino de escrita em língua inglesa na referida escola.

Questão 1: Como foi o processo de produção textual para você nesta escola de língua inglesa?

Aluna Natasha: Eu acredito que ela pode me ajudar muito, a produção escrita, para melhorar minha gramática, que é o principal que a gente vê na correção, é produção escrita e melhorar também o meu vocabulário porque coisas, palavras que eu não sabia ou palavras que tinha usado no texto, eu ia no tradutor para traduzir sinônimos e tudo mais, então pude aumentar meu vocabulário, pude melhorar ele, conhecer palavras novas e aprender na escrita a gramática correta. Então, eu acho que ele me ajuda muito nisso, a produção textual, e também conforme ia escrevendo, eu também falava. Então, ele me ajuda não só na escrita, mas também na fala, na escuta, em todas os outros pilares; nos quatro pilares, o da fala, o da escuta, a fala, a escuta, a escrita, e o outro que eu me esqueci agora.

Aluno Gustavo: Eu acho que o processo de produção foi complicado no começo. Eu admito que eu tinha muito problema com escrever textos no início do curso, tanto que era a parte que eu mais detestava dos *homeworks*. Mas, agora, eu acho que tá tranquilo, até.

Aluna Maria: O processo de produção textual foi muito igual ao que eu tive na escola no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, digo, que começava com frases pequenas e depois foi aumentando, normal.

O propósito dessa pergunta era compreender como o aluno percebeu o processo de escrita ao longo de sua jornada no semestre e no curso como um todo. Ao analisar as respostas, percebe-se que, além de a escrita não ser a etapa favorita de muitos no processo de aprendizagem, ela também é vista como um suporte para o desenvolvimento de vocabulário e de gramática, sem maior aprofundamento das questões subjetivas que um texto promove em sua escrita. Além disso, vale ressaltar que a resposta do aluno Gustavo nos ajuda a compreender o porquê de ele não ter feito a reescrita, visto que esta não é tida por ele como uma atividade prazerosa.

Questão 2: Você acha que a instrução dada em sala de aula, em sua aula de língua inglesa nesta escola, foi válida para a sua produção? Se sim, de que forma?

Aluna Natasha: Sim, eu acredito que tenha ajudado muito porque o professor, no caso professora, foi muito presente, ela sempre explicou bem e abordou assuntos de como montar, por exemplo, ideias; para se ter ideias do texto como, então, montar um parágrafo, como é formado um parágrafo. Tudo isso contribui para, na hora da escrita, a gente, a escrever direitinho tudo mais. Então, a professora sempre deu bastante assistência para gente e sempre nos auxiliou e na correção também. Isso já, já conta como um ponto na ajuda também, porque, daí, tu podia ver onde tava os erros e melhorar a partir disso.

Aluno Gustavo: ãh, provavelmente sim, não provavelmente, sim, por conta que eu tinha muitos vícios na escrita, então, por exemplo, eu usava toda a hora o “that” ou o “so” e esse tipo de coisa. Então, conforme os Grammar’s foram passando eu fui aprendendo mais sobre como eu poderia mudar o que eu usava no texto, então eu acho que nessa questão de repetição de termos foi muito importante para mim, além da gramática, obviamente.

Aluna Maria: Foi válida sim, apesar de que a gente já tinha uma base na escola, é muito parecido... a forma como a gente produz na escola e a forma como a gente aprende na escola de inglês são muito parecidas para escrever e para ler, e whatever (risos).

Para essa questão, os alunos basicamente afirmam que a escrita serviu como um pilar estrutural e gramatical para o desenvolvimento de sua escrita. O que podemos perceber com isso é que os alunos se atêm muito a questões relacionadas à forma, como gramática e estrutura, não deixando espaço para o desenvolvimento da subjetividade. Porém isso se deve ao fato de que eles não têm uma visão mais ampla a respeito da escrita, o que é uma consequência do tipo de aula ministrada até então.

Questão 3: Você notou alguma evolução da primeira escrita para a reescrita da proposta feita na aula de língua inglesa desta escola? Qual?

Aluna Natasha: Sim, com certeza, não só na reescrita, mas sim também na evolução da escrita. Eu acredito que, conforme eu fui fazendo os textos, conforme o que vem dos meus erros que eu tive, eu acabei melhorando no geral, acabei conseguindo, a cada texto, melhorar mais e errar menos porque, conforme o que a professora falava que tava errado e que eu podia melhorar, eu colocava isso no próximo texto. Então, acredito que sim, ela pode me ajudar muito e contribuir para a evolução na língua inglesa e na escrita.

Aluno Gustavo: Sim, por conta que eu pude ver os meus maiores erros e, como eu já disse, eu tenho muito isso de repetir os meus erros todas as vezes, então, eu acabei indo comparar todos os meus textos e eu vi que a maioria dos meus erros eram os mesmos, então, isso me deu uma chance de focar nos meus problemas e, talvez, evoluir a partir disso.

Aluna Maria: Na verdade... a diferença da primeira escrita que eu fiz para reescrita foi que eu mudei totalmente de ideia. Eu tinha escrito uma coisa, aí eu mudei várias coisas, então foi mais uma mudança de ideia mesmo, não se ficou tão bom quanto ou melhor, mas acho que melhorou um pouquinho, né?

Nessa questão, ao serem perguntados sobre a sua evolução, novamente os alunos se ativeram somente ao caráter gramatical da escrita, sem levar em consideração o desenvolvimento dos assuntos abordados. Podemos notar que, em sua concepção, a evolução de um texto reside em seus aspectos gramaticais e na noção de erro/acerto, o que não reflete os verdadeiros propósitos do ensino de escrita, que são levar o aluno a refletir a respeito de sua produção e a manifestar a sua subjetividade como sujeito da enunciação.

Questão 4: Que grau de importância tem para você a escrita em língua inglesa desenvolvida nesta escola?

Aluna Natasha: Bom, a língua inglesa, no geral, é muito importante para comunicação porque em qualquer lugar praticamente que tu vá, tu vai... tu vai conseguir se comunicar sabendo inglês, porque é praticamente todo mundo, todo o mundo mesmo que sabe inglês. Então, é de extrema importância para o desenvolvimento na língua inglesa a escrita e, também, porque a partir da escrita, bem como eu disse antes, eu consigo aprender vocabulário novo, consigo, consigo ver palavras novas e sinônimos de tudo essas coisas que vão me auxiliar para, então, pôr em prática o que eu tô aprendendo na gramática da escola e também consigo, consigo pegar e aprender coisas novas que não conhecia, mas que eu comecei a aprender e comecei a decorar e saber a partir da escrita.

Aluno Gustavo: Ah, eu acredito muito que, especialmente em questões financeiras, obviamente, mas poder escrever em outro idioma é muito bom para mim, porque eu adoro esquecer em português e, ter a chance de, sei lá, poder traduzir esse texto para o inglês foi realmente, é muito importante, é muito legal.

Aluna Maria: Para mim é importante porque, para ti aprender uma língua, acho que é muito importante aprender escrita, né? É muito fácil a gente, sabe, acho que é mais fácil a gente saber falar do que saber escrever na língua inglesa, porque aí tem um monte de palavrinhas novas, mas a gente não sabe; a gente fala, sabe como falar, mas não sabe como escrever e isso acho que pode atrapalhar um pouquinho na convivência, sim, numa convivência com pessoas que falam a língua naturalmente. Acho que é alguma coisa assim.

Nessa questão relacionada à importância da escrita, todos alegaram que a escrita é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado em língua inglesa como um todo, porém mais uma vez evidenciam que o que mais importa é a questão gramatical e o vocabulário, não explorando os outros aspectos sociais da escrita.

Questão 5: Você acredita que escreve de forma plena em língua inglesa a partir do que aprendeu nesta escola?

Aluna Natasha: Eu acredito que eu ainda não estou 100%, óbvio, sempre a gente tem como melhorar, mas, sim, consigo ver que eu sou muito melhor do que antes e, com certeza, se eu continuar praticando eu vou estar muito melhor depois. Então, sim, acredito que eu estou apto, apta no caso, para escrever; mas, claro que eu

sempre posso melhorar, como posso ser melhor, caso seja mais formal, caso tenha ou seja mais uma questão, uma escrita mais formal que consigo melhorar.

Aluno Gustavo: Escrever de forma plena eu acho que é uma coisa muito difícil, eu sempre tenho mais o que aprender, tem momentos eu não sei as palavras que eu vou para o dicionário. Mas, pro exemplo, eu escrevia dez linhas de um texto em meia hora, hoje em dia eu escrevo dez linhas em 5 minutos. Eu tenho a minha evolução, mas eu acredito que, de forma plena, não.

Aluna Maria: Não exatamente. Eu acho que eu sei elaborar algumas, algumas frases, mas não sei escrever, escrever, eu acho que eu não sei escrever de forma plena, tanto é que eu acho que eu tenho muito o que melhorar na minha própria língua, né, em escrever de forma plena, e imagina em inglês, né?

Aqui, nessa questão, os alunos, de forma unânime, afirmam que não escrevem plenamente em língua inglesa, alegando que tiveram uma evolução, mas que ainda precisam e podem melhorar em diferentes aspectos do texto. Os alunos Gustavo e Maria ainda mencionam a escrita em língua portuguesa antes de pensar na escrita em língua inglesa como um todo, em uma tentativa de mostrar que o processo de aquisição de escrita em língua inglesa é interligado ao da escrita em língua portuguesa, pois, na concepção deles, as dificuldades aplicadas à língua materna também se apresentam na língua adicional.

Questão 6: Se você fosse dar uma sugestão para a melhoria do processo de ensino de escrita em língua inglesa nesta escola, qual seria?

Aluna Natasha: Bom, então, eu acredito que a escola, ela é muito... ela é ótima nessa parte do processo de escrita porque ela deixa a gente bem à vontade de tanto escrever temas... mas a gente também pode escrever algo que a gente queira. Então, acho que isso facilita a nossa escrita porque, caso a gente não conheça muito o tema que é proposto, a gente pode criar ou escrever algo que a gente queira, e isso facilita, ajuda na escrita porque é algo que a gente já vivenciou, mas, caso seja o tema que a gente mesmo tem escolhido. Eu acredito que a gente consiga escrever melhor e, assim, passar para o inglês melhor; então, eu acho que os professores ensinam bem na escola, todos os professores, não só a minha professora. Eles dão dicas valiosas e eles auxiliam a gente e, caso a gente tenha alguma dúvida, a gente consegue tirar em aula. Então, tudo isso agregado, ele ajuda na produção de textos, mas acredito que, no geral, não tem o que melhorar porque a gente já... eles focam bastante na escrita com os temas e, semanalmente, a gente tem que fazer textos e nos testes também tem escrita. Então tá tudo já tá bem focado nessa parte, então acredito que eles estão cada vez melhor e motivam os alunos a escrever.

Aluno Gustavo: Eu acho que eu daria sugestão de ter mais leitura no início do Básico em alguma, em alguns livros mais fáceis de português, de inglês no caso, por conta que é importante essa questão da leitura. Eu também daria a dica de, deixa eu ver, não sei, sempre ter esse retorno e, sei lá, tu ter que reescrever o texto é realmente importante para mim, então, eu daria essa ideia de dar esse retorno e de poder devolver para o professor porque é importante, me ajudou ver alguns erros meus.

Aluna Maria: Eu acho que... eu sinto muita falta nas aulas de alguma sugestão de um livro ou, então, a gente ler um livro em grupo em inglês. Eu acredito que muito do que a gente aprende, a gente aprende lendo também. Eu acho que é só uma dica válida para escrita, eu acho que ler um pouquinho mais livros em inglês, qualquer tipo de livro, acho que vai melhorar bastante.

Nesse quesito, as respostas foram pertinentes, uma vez que trouxeram um novo ponto de investigação: a questão da leitura. Na opinião de Gustavo e Maria, para que a escrita fosse melhorada, seriam necessárias mais atividades de leitura em sala de aula, fato esse que, atualmente, também não ocorre no presente modelo de ensino da escola. Para eles, o desenvolvimento da escrita está diretamente relacionado à leitura, mostrando-nos que esse é um fator relevante de que os alunos sentem falta e que querem desenvolver em aula.

Além disso, foi curiosa a resposta do aluno Gustavo ao dizer que o processo de reescrita é importante, pois ele não questionou em aula a respeito do bilhete orientador feito pela professora sobre sua produção, tampouco reescreveu seu texto. Essa resposta nos abre mais um campo de investigação, que poderemos explorar diretamente com o aluno: as razões pelas quais ele corrobora a importância da escrita, mas, na prática, acaba por não realizar a tarefa.

Quanto à resposta da aluna Natasha, podemos perceber que sua noção de escrita está intrinsecamente ligada à noção de erro gramatical. Isso faz com que ela considere o processo de escrita desenvolvido pela escola totalmente satisfatório.

Questão 7: Na sua opinião, qual é o papel do professor ao ensinar escrita em língua inglesa nesta escola?

Aluna Natasha: Bom, acredito que o papel do professor é ajudar o aluno e claro contribuir para a evolução do aluno para que, cada vez que ele ensine, que ele explique algo, o aluno entenda. Então, o professor, ele auxilia em tudo: ele ajuda, ele ensina e é importantíssimo o papel do professor no caso na escrita porque não deixa de ser uma forma de comunicação, não deixa de ser uma forma de aprender em inglês. Então, o professor, na parte escrita, é essencial também e acredito que todos estão fazendo um bom trabalho nessa parte.

Aluno Gustavo: Eu acho que é propor maneiras de evoluir, assim como auxiliar nos textos e, como eu disse, dar um retorno entre os erros que tu tá cometendo, talvez dar um retorno sobre como é a maioria dos erros, onde a maioria dos momentos que o aluno erra. Eu acho que é esse o papel de auxílio mesmo.

Aluna Maria: Acho que é dar suporte para o aluno mesmo, né? Ensinar algumas, como é que diz mesmo, algumas palavras-chave ou palavras-chaves, não sei. Acho que é ensinar como iniciar um texto, palavras que, normalmente, iniciam um texto ou, então, concluem um texto. Eu acho que os professores têm mais ou menos este papel que é de ensinar mesmo como é que se escreve uma coisa compreensível na língua inglesa.

No que concerne ao papel do professor no ensino de língua inglesa, todos os alunos concordam que o professor deve auxiliar no desenvolvimento do processo de escrita ajudando principalmente em questões relacionadas a gramática, estrutura e vocabulário. Em nenhum momento os alunos citam o professor como promotor do debate e da interação em sala de aula, o que corrobora essa noção arraigada que os alunos têm a respeito do ensino de escrita voltado apenas para a forma.

Questão 8: Você acredita que a relação afetiva estabelecida com a professora desta escola influenciou o seu processo de escrita? Se sim, de que maneira?

Aluna Natasha: Com certeza, com certeza, com certeza, posso dizer só isso, sim, porque a gente, não só eu com a professora, mas acredito que todos os meus colegas, que a professora temos uma relação muito próxima, a gente brinca, a gente conversa, a gente descontraí o tempo todo, e isso tudo em inglês. A gente fala normalmente em inglês com ela porque a gente já se acostumou; então, acredito que a nossa relação afetiva faz com que a gente tenha menos vergonha da gente falando em inglês e, no caso, se a gente erra ou não porque, claro, ela vai nos corrigir, mas não vai ser algo tão rígido; a gente vai levar mais informalmente. Então, sim, a relação afetiva ela ajuda para que diminua o desconforto de falar inglês e também na questão da realização dos textos ajuda sim porque, quando a gente tem alguma dúvida, esteja fazendo em casa sexta, como a gente se comunica muito em ela, como a gente é próximo dela, a gente acaba mandando mensagens mesmo não sendo horário de aula, mesmo não sendo um momento, caso a gente queria tirar uma dúvida, a gente consegue se comunicar com ela e tem uma resposta imediata porque, por causa desse laço entre nós.

Aluno Gustavo: Sim, porque, como eu disse, eu tinha muita dificuldade no começo do... do ano e acredito que, conforme eu fui me apegando e criando essa relação afetiva com a professora, eu fui me sentindo mais aberto para falar de diversos problemas da minha vida com ela, e isso acaba influenciando muito no texto porque aí tu não precisa pensar tanto e não acaba se policiando tanto no texto e, sim, só escrever.

Aluna Maria: Acho que sim porque muitas das... das coisas que a gente escreve, a gente escreve sobre as situações cotidianas; aí, se a minha professora falar sobre o que ela passou, no momento que ela passou, em inglês, eu acho que eu vou saber mais como transcrever para o papel as minhas ideias de, ou então, a minha história. Com certeza, uma relação afetiva, uma história que ela conta que ela passou... eu acho que vai valer, que vale como o aprendizado na escrita.

Nessa questão, todos os alunos acreditam que uma relação afetiva mais profunda com a professora auxilia no desenvolvimento da escrita, visto que eles se sentem mais abertos e menos envergonhados a buscarem seu auxílio, assim como não sentem tanto medo de incorrer em “erros”, pois sabem que a professora os entenderá e os ajudará de uma forma que eles possam compreender. Portanto, o laço criado entre a professora e os alunos, segundo os

relatos, foi um fator fundamental para que eles se sentissem compelidos a escrever em língua inglesa.

Questão 9: Narre um momento em que você sentiu dificuldade de escrever e descreva o que você acredita que tenha sido a origem dessa dificuldade.

Aluna Natasha: Acho que a dificuldade que eu tenho mais em escrever é quando ainda tenho que escrever e quando tem algum assunto que eu não domino, quando eu não... eu não gosto de algo, assim, como eu não sei o que escrever sobre ele, eu tenho mais dificuldade de escrever porque eu realmente não sei o que escrever na hora, né? Então, acho que meu problema onde eu tenho mais dificuldade é esse daí; eu não sei escrever e eu vou enrolando, enrolando, enrolando e as frases ficam sem nexos, parece que nada se conecta, então acredito que a dificuldade que eu tenho é não saber o assunto.

Aluno Gustavo: Eu acho que eu já tenho narrado anteriormente, falado que foi muito no começo do ano que eu me policiava muito para não escrever alguma coisa muito pessoal minha, então eu acabava, por exemplo, no começo do Básico, eu tinha muita dificuldade em escrever e eu fui me soltando só quando eu comecei no Intermediário, quando eu comecei a escrever sobre coisas que eu gostava de verdade. Então, provavelmente, a afetividade influenciou muito também e eu me policiava muito sobre isso. E eu também não lia muito antes do Intermediário, não em inglês, então, acho que tenha sido muito por isso também.

Aluna Maria: Não foi um momento de escrita mesmo, na verdade foi, mas eu não sabia como eu usava *was* ou *were* uma vez numa aula. O professor era diferente e, aí, eu acredito que seja porque eu esqueci mesmo como se usava, eu não sei como, é uma coisa muito fácil, mas eu esqueci, e aí o meu professor ele teve que ficar em cima de mim, me ajudando. Fiquei muito, com muita vergonha.

Nessa questão, as respostas dos alunos Natasha e Gustavo acabaram por ser genéricas demais, pois não relataram um momento específico em que sentiram dificuldade, apenas abrangeram a questão de forma geral. Entretanto, vale ressaltar que o aluno Gustavo, apesar de falar de suas dificuldades no geral, apresentou, de um modo mais subjetivo, a sua dificuldade em escrever sobre temas, não levando tanto em consideração a gramática, como vinha acontecendo até aqui.

Já a aluna Natasha falou de uma forma geral, mas retomando o que disse em aula (como mencionado na primeira cena enunciativa analisada) e se expressando de forma subjetiva em relação ao assunto. Nas duas ocasiões ela relatou dificuldade com o desconhecimento do assunto a ser abordado no texto, nos mostrando, assim, um fator a ser revisado no atual ensino de escrita.

A aluna que mais se aproximou do esperado na pergunta, retratando um momento de real dificuldade na escrita, foi Maria. Nesse episódio, ela relatou um momento em que sentiu

uma real dificuldade, mostrando que, para ela, o fator emocional é um grande problema para o desenvolvimento em escrita.

Questão 10: Suponha que um de seus colegas acha que o sistema de ensino de escrita da escola não o ajuda a desenvolver suas habilidades nessa competência e, por isso, lhe pediu um conselho sobre como proceder para melhorar sua escrita. O que você diria a ele?

Aluna Natasha: Eu acho que eu vou tentar compreender a dificuldade e o motivo dela, porque que acontece isso, porque que ele tá não conseguindo produzir o texto e, a partir disso, eu tentaria ajudar ele a encontrar uma forma diferente de construir um texto; talvez falando para ele escrever uma parte primeiro e, aí, se caso ele não conseguisse escrever diretamente em inglês, ia falar para ele escrever em português e tentar traduzir aos poucos. Acho que, dependendo da dificuldade que ele tivesse, eu tentaria contornar a situação do melhor modo possível, mas sempre ajudando ele, tentando fazer com que ele melhorasse nesse quesito e, também, acho que dando dicas de como escrever, tentando mostrar textos em inglês para, talvez, ter uma ideia melhor do assunto. Acho que é isso.

Aluno Gustavo: Assim como em português, eu diria para ele ler, porque a leitura é a chave para a escrita. Se tu ler, tu consegue falar sobre qualquer coisa, no caso escrever. E eu também diria para ele ficar mais tranquilo porque escrita é uma coisa que tu vai desenvolvendo na prática, tu vai se aperfeiçoando, então pediria para ele escrever mais, para ele ir tentando.

Aluna Maria: Primeiramente, eu acho que eu aconselharia a ler algumas coisas, ou, então, assistir alguns vídeos que até mesmo os professores nos indicam. Tem muita durante a aula que os professores indicam, muitos vídeos ou muitos canais que falam ou explicam alguma coisa da gramática ou da pronúncia em inglês, e eu acho que pode... isso pode ajudar, ou, então, eu aconselharia ele a pedir uma ajuda para o professor, tirar uma dúvida com ele, porque é basicamente o que eu faria no lugar dele.

Por fim, nessa questão, os alunos baseiam as suas sugestões em leituras, como sugerido anteriormente, em vídeos e em prática, ao alegar que a prática é que desenvolve o processo de aquisição da escrita. Desse modo, os alunos mostram que compreendem a escrita como um processo repetitivo, que precisa ser desenvolvido de maneira extensiva e progressiva, levando em conta outros fatores como a leitura e a interação com o professor, que, como já vimos anteriormente, é parte fundamental para sua efetividade.

Com as respostas dessas entrevistas foi possível compreender que:

- a) os alunos consideram a leitura um fator importante para o desenvolvimento da escrita, devendo esta ser levada em consideração na aula de escrita em língua inglesa;

- b) a afetividade estabelecida entre professor e aluno é um elemento essencial para que o aluno se sinta confiante e seguro para expor as suas dificuldades em relação ao processo de escrita;
- c) o conceito que os alunos têm sobre evolução na escrita é aquele relacionado à evolução gramatical e à estrutura de um texto dissertativo, e não o progresso em relação ao crescimento da escrita como um todo, levando em consideração todo o seu aspecto social.

Dessa maneira, faz-se necessária uma revisão a respeito desses conceitos, de forma a desconstruí-los como concepção principal de escrita – concepção essa que engloba elementos que vão muito além do caráter gramatical e estrutural de um texto.

1.3 OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS

Após essa reflexão sobre cada etapa do processo de ensino em língua inglesa, é importante retomar alguns pontos principais acerca de nossas concepções de escrita e sobre os limites a ela impostos durante o processo de ensino de escrita em inglês. Assim, em primeiro lugar, cabe destacar que percebemos a escrita como um processo interativo, no qual professor e aluno devem interagir para constituir os saberes de forma mútua. Além disso, por si só a escrita já pode ser entendida como um ato enunciativo, uma vez que pressupõe um locutor e seu interlocutor; uma escrita que terá outra como resposta, que, então, colocará em funcionamento todo o aparelho formal da língua, assim como promoverá a intersubjetividade, que é premissa básica para a comunicação.

Sendo assim, em uma sala de aula de ensino de língua inglesa, a escrita deve receber a mesma importância que a fala, uma vez que a primeira também se configura como um processo enunciativo, o que nos faz pensar sobre as razões pelas quais o ensino de escrita acaba por ser limitado em sala de aula. Nessa perspectiva, chegamos à conclusão de que há quatro grandes fatores que agem como limitadores do processo de ensino de escrita em inglês nesse curso: a instrução oral, a proposta de produção em primeira versão, o bilhete orientador e a reescrita. No Quadro 10, a seguir, podemos ver, de modo sintético, a maneira como cada uma dessas etapas limita o desenvolvimento do aprendizado em escrita.

Quadro 10 – Agentes limitadores do ensino de escrita em língua inglesa

Instrução oral	Age como limitadora do processo de aquisição da escrita quando não abre espaço para o aluno manifestar-se subjetivamente em sala de aula, o que ocasiona a incompreensão e o desinteresse pela proposta.
Proposta de produção em primeira versão	Age como limitadora quando estabelece um limite mínimo para a produção escrita do aluno, um tema a ser seguido e uma estrutura de redação escolar, o que não permite ao aluno estabelecer um diálogo mais aprofundado com o seu interlocutor.
Bilhete	Age como limitador quando apenas prescreve correções gramaticais e estruturais ao aluno. Ao insistir na noção de erro, o bilhete não ajuda na interação nem na evolução plena da escrita do aluno, fazendo-o apenas focar em inadequações superficiais e arrumá-las.
Reescrita	A partir de todo o processo que já agia como limitador do ensino de escrita em língua inglesa, na reescrita apenas temos o produto de toda essa limitação, na qual o aluno só reproduziu as estruturas, os temas e as correções gramaticais feitas pelo professor, sem o estímulo da interação e do diálogo próprios da escrita.

Fonte: elaboração própria (2020)

Uma vez que a instrução oral, a proposta de produção para a primeira escrita, os bilhetes orientadores e a reescrita agem como limitadores do processo do ensino de escrita em língua inglesa dentro da sala de aula, se faz necessária uma reflexão mais aprofundada em relação aos elementos externos à sala de aula que também influenciam o ensino e a aprendizagem do idioma. Esses elementos são aqueles relacionados ao plano de ensino da escola, ao material escolhido, às atividades selecionadas para os alunos e às concepções de língua que a instituição tem como base para o ensino.

Portanto, no próximo capítulo, será feita uma análise de três diferentes abordagens para o ensino de língua inglesa, levando-se em consideração todos os aspectos intra e extraclasse que podem vir a influenciar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, tendo como foco o ensino de escrita.

2 PLANEJAMENTO: PRESSUPOSTOS CRÍTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Neste capítulo, nos dedicaremos a analisar os elementos de outras esferas, além da aula em si, que afetam e, por conseguinte, podem limitar o ensino da escrita em língua inglesa. O foco dessa análise residirá no planejamento do ensino do idioma, uma vez que é a partir dele que são definidas as estratégias de ensino, bem como o material e as atividades que serão utilizadas em sala de aula pelo professor.

Em nossa perspectiva, o planejamento é um ponto-chave no desenvolvimento do ensino de uma língua adicional. é ele que vai guiar o professor e fornecer todas as ferramentas necessárias para que o aluno possa, dessa forma, desenvolver o aprendizado do idioma no qual almeja estar inserido. Nesse sentido, é necessário que o responsável pelo planejamento do plano de ensino de uma língua adicional leve em consideração vários aspectos, tais como a realidade dos alunos que desejam aprender a língua, o contexto no qual a escola está inserida, o desenvolvimento de todas as habilidades necessárias ao conjunto da língua (fala, escrita, compreensão e leitura), entre outros. Além disso, o planejamento do plano de ensino é a base para os objetivos que a escola deseja atingir como instituição promotora dos saberes. De acordo com Vasconcellos (1995, p. 143),

[...] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Sendo assim, um planejamento cujos objetivos não são claros ou que são mal-estruturados pode limitar o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional como um todo, afetando, mais especificamente, a aquisição da escrita. Posto isso, nos propomos a analisar diferentes propostas de planejamento para o ensino de língua inglesa, de maneira a compreender como elas estruturam o ensino de língua inglesa a partir dos seus objetivos estabelecidos, além de verificar se esse planejamento condiz com as concepções de língua inglesa adotadas por essas propostas. Ademais, pretendemos avaliar o que cada proposta abarca dos processos enunciativos de subjetividade e intersubjetividade, assim como a influência que esses dois conceitos têm sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Portanto, serão analisadas as seguintes propostas de ensino: a da escola aqui estudada, a de H. Douglas Brown (2000) e a de Margarete Schlatter e Pedro Garcez (2012), todas voltadas ao ensino de língua inglesa.

2.1 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS DE CACHOEIRINHA/RS

Na escola na qual desenvolvemos esta pesquisa, todo o planejamento foi feito de acordo com o material didático escolhido para uso nas aulas. Isso significa que a escola em questão não possui uma metodologia própria, tendo adotado como base de seu plano de ensino o material didático escolhido para os alunos, que, no caso, pertence à Universidade de Cambridge.⁷ Assim, a escola estruturou o seu plano de ensino em modalidades e níveis, baseados nos diferentes livros ofertados pela Cambridge, quais sejam:

- a) **Junior:** curso destinado a crianças de 5 a 9 anos, sendo o material utilizado orientado para esta faixa etária, perfazendo um total de oito níveis semestrais, que utilizam como material o livro *Super Minds*;
- b) **Teen:** curso destinado a pré-adolescentes de 10 a 13 anos; da mesma forma, o material didático atende à faixa etária, sendo utilizado o livro *Connect*;
- c) **Regular:** curso destinado a adolescentes e adultos, com recursos variados e material didático específico para essas faixas etárias, desde os níveis básicos até os níveis avançados, perfazendo um total de 12 níveis semestrais assim divididos: Básico 1 e 2; Pré-intermediário 1 e 2; Intermediário 1 e 2; Pré-avançado 1 e 2, Avançado 1, 2, 3 e 4. Dos níveis Básicos aos Pré-avançados, o material utilizado é o livro *Interchange*; já para os níveis Avançados, o material utilizado é o livro *Passages*;
- d) **Pós-graduação:** curso destinado a alunos que tenham se graduado nesta ou em outras escolas e que tenham como objetivo se especializar em áreas como conversação ou gramática;
- e) **Particular:** aulas destinadas a alunos com necessidades específicas e diferenciadas, como negócios, marketing, comércio exterior, jornalismo, direito, entre outros. Não há material didático definido para essa modalidade, sendo ofertada ao aluno a escolha pela adesão ou não de material didático;
- f) **VIP:** aulas semiparticulares destinadas a pequenos grupos de até três alunos com objetivos comuns e certa urgência no aprendizado da língua, recebendo, assim,

⁷ A Universidade de Cambridge oferece uma extensa e renomada opção de cursos para o aprendizado da língua inglesa, sendo uma das líderes no mercado de cursos e de materiais suplementares para o ensino de línguas adicionais.

dedicação diferenciada daquela dada aos grupos normais; da mesma forma que os alunos particulares, não há material didático definido.

- g) **Empresarial:** curso direcionado para empresas que desejam ampliar os conhecimentos de seus funcionários, tendo como base os interesses específicos da empresa ou, então, o curso regular, porém nas dependências da empresa ou em local a ser estipulado por ela para facilitar o seu acesso; o uso do material didático está condicionado à escolha da empresa;
- h) **Vestibular:** curso destinado a alunos que visam a obter sucesso nas provas de diferentes universidades, utilizando, para isso, material baseado em provas de anos anteriores com dicas que facilitem a execução das provas;
- i) **Viagem:** trata-se de um curso preparatório para as mais diversas situações que ocorrem em uma viagem sem o domínio total do idioma, como, por exemplo, o aeroporto, os primeiros contatos, as reuniões e os restaurantes, bem como situações relacionadas à solicitação de informações em locais públicos, facilitando, assim, a comunicação. Como em outras modalidades, esta não requer a aquisição de um material didático específico, ficando a cargo do professor e do aluno a melhor forma para o ensino da língua.⁸

Além da divisão do ensino em modalidades, a escola também organiza suas atividades da seguinte forma: as aulas são ministradas uma vez por semana, tendo como carga horária 2h35min, somando, ao final do semestre, entre 28 e 44 horas, carga essa que varia dependendo do número de alunos por turma. A maior parte da aula, em torno de 70%, por orientação da escola, deve ser focada no uso do material didático, podendo, no restante do tempo, ser aplicadas atividades variadas que ficam a cargo do professor.

A partir da definição das modalidades e dos níveis oferecidos pela escola, itens que compõem o planejamento geral da escola, passaremos, então, à análise das atividades desenvolvidas nesses níveis e da forma como as habilidades linguísticas são desenvolvidas, pois, nesse contexto, é possível ter uma visão mais aprofundada do modo como transcorre o ensino da língua inglesa nessa instituição.

2.1.1 A concepção de língua inglesa

⁸ As descrições das modalidades e dos níveis foram diretamente baseadas na descrição oferecida pela própria escola sobre o seu método de trabalho.

A escola não tem uma concepção clara sobre a língua inglesa em seu portfólio, dispondo apenas de objetivos e linhas gerais sobre os benefícios que quer proporcionar aos seus alunos, como podemos ver em sua propaganda disponível em sua página na internet:

O Pércutz quer ajudar você, usando uma metodologia moderna e arrojada, a comunicar-se com **fluência** e **naturalidade** nos mais diversos segmentos da sociedade.

Globalização é a palavra de ordem, cada vez mais presente no cotidiano das pessoas – informática, internet, e-commerce, viagens internacionais – todos esses e outros fatores exigem o conhecimento de outro idioma.

O ponto mais importante na estrutura da escola é a capacitação contínua de seus profissionais, que são selecionados sob critérios rigorosos. Profissionais com formação acadêmica, experiência no exterior, certificação e muita didática de ensino. Nossos profissionais possuem vínculo empregatício, garantindo exclusividade e completo envolvimento com as diretrizes da empresa, planejamento estratégico, assim como de todas as regras estabelecidas em seus manuais de procedimentos (PÉRCUTZ, 2020, grifos do autor).

A escola afirma que tem como objetivo principal o ensino de língua inglesa, no qual o aluno terá a sua disposição professores qualificados que lhe ensinarão o idioma e o ajudarão no desenvolvimento das quatro principais habilidades linguísticas: *speaking* (fala), *listening* (compreensão), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). Além disso, a escola atesta que busca formar cidadãos capazes de se comunicar em inglês com “fluência e naturalidade” (palavras constantes em seu portfólio), além de expô-los a situações de uso real da língua.

Com base nos objetivos expressos pela escola em seu site e no seu *Guia do professor* – documento que mostra os procedimentos da escola em relação ao ensino do idioma –, compreende-se que o ensino da escola é pautado na premissa de que a interação é um fator muito importante para o desenvolvimento do falante, uma vez que traz em seu discurso os processos de globalização para justificar a necessidade do aprendizado de um novo idioma. Ademais, ao participar de reuniões pedagógicas e encontros com a direção, pude perceber que em nenhum momento é abordada a concepção de língua inglesa adotada pela escola, sendo deixado a cargo de cada professor ensinar a partir da sua própria visão de língua, desde que se encaixe dentro dos procedimentos e normas impostos pela escola.

Cabe ressaltar que, apesar de não haver uma concepção de língua que pautasse o trabalho na escola, há uma ideia geral de como a língua inglesa deve ser ensinada, sempre levando em consideração o dinamismo e a realidade para que os alunos possam se desenvolver no idioma, como aponta o seguinte trecho do *Guia do professor*:

Para isso o professor tem que agir de forma dinâmica, sempre fazendo com que o aluno esteja completamente envolvido com a aula. Trazer exemplos reais ligados ao idioma, inventar histórias que estimulem os mesmos, exemplos práticos de utilização

do idioma, isto tudo envolve o aluno, prende a atenção. Trazer vocabulários que estão aí no nosso dia a dia e que muitas vezes os alunos repetem mas não sabem o que significa (PÉRCUTZ, 2018, p. 18).

Ao propor que os professores utilizem elementos reais ligados ao idioma para ensinar os alunos, a escola estabelece que, de certa forma, as aulas sejam pautadas em assuntos relevantes para os alunos, de forma a envolvê-los na aprendizagem de língua inglesa, fazendo com que não apenas repitam as estruturas, mas que tenham um aprendizado significativo. Ademais, nesse mesmo documento, a escola traz a informação de que “preza muito pela: *seriedade, profissionalismo respeito ao aluno e compromisso com a educação e cultura do cidadão de forma global*” (PÉRCUTZ, 2018, p. 29, grifo do autor). Ou seja, partindo dessa ideia, o social faz parte dos princípios da escola como instituição de ensino de línguas, bem como a construção de um cidadão consciente de sua cultura e da sociedade que o cerca.

Analisando essas instruções da escola quanto à forma como o ensino de inglês deve ser guiado, torna-se possível afirmar que a concepção de língua que mais se encaixa ao contexto da escola é o conceito sociointeracionista de língua. Tanto no seu site quanto no *Guia do professor*, há indícios de que a língua é um elemento que necessita do outro para o seu desenvolvimento, devendo ser posta em prática nos mais variados contextos sociais e culturais, sempre presumindo a presença do outro, em um contexto real de uso.

Sendo assim, para compreender melhor como se relaciona o conceito sociointeracionista com essa linha de trabalho proposta pela escola, trazemos a fala de Lisiane Schulz, Magda Custodio e Simone Viapiana (2012, p. 11)⁹, que assim explicam:

numa visão sociointeracionista, concluímos que não é apenas o insumo que é fornecido ao aprendiz o responsável pela aprendizagem da língua. É fundamental que, para aprofundar o seu domínio da língua, o aprendiz esteja engajado ativamente nesse processo. Ele precisa interagir com o insumo e usar a língua. Ao fazê-lo, o usuário e aprendiz da língua testa suas hipóteses, negocia significados, adapta a língua a diferentes contextos e reorganiza seu conhecimento linguístico na tentativa de atingir o objetivo da comunicação. É somente pela necessidade de interagir que o aprendiz usa a língua de forma espontânea. Ele é um agente social que precisa agir de acordo com seu(s) interlocutor(es) e com a situação que se impõe, e a língua, por sua vez, é entendida, nesse contexto, como instrumento cultural de mediação.

Tendo em vista essa concepção de língua inglesa como a que mais se aproxima da proposta de ensino da escola, podemos, também, afirmar que a sua metodologia se baseia no método comunicativo de aprendizagem, uma vez que tem como base o fato de que os alunos

⁹ As autoras são professoras de Língua Inglesa no Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul.

precisam interagir com a língua para aprendê-la, focando seu uso em contextos comunicativos, assim como é proposto pelo material didático fornecido pela Cambridge.

2.1.2 A sequência das atividades

As atividades propostas pela escola e que devem ser realizadas em aula são baseadas nas descrições e explicações do material didático, salvas as modalidades em que não há material definido (que normalmente são cursos de menor procura). Portanto, de acordo com o *Guia do professor*, a aula deve conter as seguintes atividades:

- a) *snapshot*: esse exercício é voltado para a exploração do vocabulário e da cultura em língua inglesa; o professor deve trazer curiosidades sobre o idioma e fazer a leitura com os alunos;
- b) *conversation*: esse exercício é voltado para a conversação; o professor deve levar o aluno a ouvir o áudio e praticar a compreensão e a interação com os colegas, com foco na parte oral, incentivando os alunos a se expressarem;
- c) *grammar*: esse exercício é voltado para a exploração de estruturas gramaticais da língua em foco no exercício de *conversation*; o professor deve explicar o tópico gramatical e exemplificá-lo;
- d) *pronunciation*: esse exercício é voltado para questões-chave de pronúncia que auxiliem o aluno no desenvolvimento da fala; o professor deve repetir palavras ou entonações importantes para a fluência no idioma;
- e) *listening*: esse exercício é voltado para a compreensão auditiva dos alunos; o professor deve tocar um áudio que os alunos buscarão compreender para preencher lacunas ou responder perguntas sobre o assunto abordado;
- f) *reading*: esse exercício é normalmente utilizado como tema de casa, sendo dividido em duas partes: o professor deve ler o texto em voz alta com os alunos elucidando qualquer dúvida que apareça em relação a vocabulário, bem como corrigir os exercícios de compreensão já feitos em casa como parte do tema;
- g) *writing*: os exercícios de escrita no livro são substituídos pelos textos que constam nos *homeworks* (temas de casa) dados aos alunos;
- h) revisão: atividade preparada pelo professor normalmente feita antes da prova final para que o aluno relembre tópicos-chave do conteúdo;

- i) atividades extra: preparadas pelo professor, podem ser vídeos, músicas, jogos ou outras atividades que o docente julgue relevante para o aprendizado efetivo dos alunos.

Os livros estabelecem um tempo determinado para cada atividade, que pode variar entre 10 e 30 minutos (normalmente, 10 minutos para *snapshots* e 30 minutos para *grammar* e *conversation*). No caso dos exercícios de *writing*, há a substituição pelo *homework*, que é entregue quinzenalmente, ao final de cada unidade do livro.

Ademais, há um cronograma para cada aula especificando quais exercícios do livro o professor é obrigado a fazer. Desse modo, não há flexibilização quanto à escolha das atividades que o professor julga importante para aquele momento, sendo a decisão sobre o que e quando fazer exclusivamente da coordenação. Apesar de o professor ter um tempo para a prática de atividades extra, mesmo que bastante reduzido, estas também precisam do aval da coordenação, que impõe certas restrições quanto ao material a ser usado (músicas, séries, vídeos, entre outros). Há também uma regulação quanto ao uso do idioma por nível, que deve ser seguido tanto pelo professor quanto pelos alunos. Esse nível aumenta de acordo com a evolução dos estudantes, como, por exemplo: em um nível Básico, o professor deve falar em inglês em 50% do tempo da aula, enquanto em um nível Avançado esse uso deve ser de 100%.

Além das atividades desenvolvidas a cada aula, os alunos também são submetidos a avaliações orais e escritas, que são realizadas duas vezes ao longo do semestre. Na primeira avaliação, os alunos devem fazer uma prova escrita com 25 questões de múltipla escolha e responder oralmente a dez perguntas; já na segunda avaliação, os alunos devem fazer uma prova escrita com 45 questões e escrever um texto, além responder oralmente a dez perguntas, ler um texto e comentar uma figura que será apresentada pelo professor no momento em que a avaliação estiver sendo realizada. Nesse sistema de avaliação, o professor ainda dá uma “nota” para a participação do aluno em sala de aula quanto a sua produção oral. Assim são dispostas as atividades em todos os módulos regulares de ensino de língua inglesa nessa escola de idiomas.

2.1.3 O desenvolvimento das habilidades de *speaking*, *listening*, *reading* e *writing*

De acordo com o portfólio da escola, as quatro habilidades básicas do idioma, ou seja, *speaking* (fala), *listening* (compreensão), *reading* (leitura) e *writing* (escrita), são

desenvolvidas de forma igualitária, devendo o aluno, já nos níveis avançados, estar apto a desenvolver-se plenamente dentro dessas habilidades no idioma aprendido. No entanto, o documento deixa claro que o compromisso principal assumido pela escola é o do desenvolvimento de *speaking*, ou seja, da fala, da comunicação verbal; todos os outros exercícios trabalhados servem para dar suporte à fala.

Ainda nesse documento consta que a *conversation* “pode ser considerado como o mais importante dentro da metodologia, visto que, a ênfase em nossa metodologia é sem dúvida a parte oral” (PÉRCUTZ, 2018, p. 6). Partindo, então, dessa afirmação, podemos dizer que as habilidades não são trabalhadas de forma proporcional, visto que todas devem dar suporte à fala. Nesse contexto, as atividades de *speaking* recebem a maior parte da atenção em sala de aula, seguidas das de *listening*, uma vez que a fala e a sua compreensão estão diretamente ligadas. Além do mais, muita ênfase é dada aos exercícios de gramática e pronúncia, para que, assim, o aluno tenha o insumo necessário para a sua produção oral.

Sendo *speaking* e *listening* as habilidades linguísticas mais trabalhadas em sala de aula, podemos inferir que *reading* e *writing* acabam por ter ensino reduzido e, conseqüentemente, não desenvolvido de forma plena em sala de aula. Essa colocação se justifica pela própria descrição dos exercícios no portfólio: sobre *reading*, consta que esse exercício “deve ser realizado em dois momentos, sendo parte dele como tema” (PÉRCUTZ, 2018, p. 8); sobre *writing*, “o exercício de escrita deve ser substituído pela redação (**tarefa domiciliar**)” (PÉRCUTZ, 2018, p. 9, grifo do autor). Ao tornar essas duas tarefas domiciliares, o ensino acaba por ser prejudicado, uma vez que, em sala de aula, os alunos terão pouco ou nenhum tempo para se habituar e desenvolver a atividade com o suporte do professor.

Sendo assim, as quatro habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas em língua inglesa acabam por não ser ensinadas de forma igualitária e deixam de proporcionar seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, a leitura e a escrita em inglês são um insumo menor para sua construção, o que acarreta deficiências nos alunos no que concerne a essas habilidades.

2.1.4 A construção da habilidade de *writing*

No intuito de desenvolver a parte escrita, está incluída na metodologia a realização de redações a partir do nível Pré-Intermediário 1. Para tal, o aluno deve entregar uma redação por

lição, nas folhas de exercícios em que estão propostos os temas de casa. O professor pode, em concordância com todos, determinar um tema específico, usar aquele proposto no exercício de *writing*, ou ainda usar o tema da lição trabalhada no livro didático. As redações, por serem obrigatórias e visarem ao desenvolvimento da escrita a longo prazo, devem ser corrigidas pelo professor, que deve comentar os “erros” por escrito, além de avaliar a estrutura, o vocabulário, a gramática, a pontuação e a visão geral. Além dos temas, na prova escrita, o aluno fará uma redação sem o uso de dicionário. De acordo com o *Guia do professor*, não há uma forma padrão para a correção, pois, na visão da escola, “não existe uma forma exata de avaliação dos exercícios, cabendo ao professor ter um critério seu baseado no bom senso e em fatores que devem ser considerados” (PÉRCUTZ, 2018, p. 11); porém, não há uma explicação mais clara sobre o que seriam esses fatores a serem considerados, o que pode vir a prejudicar a avaliação dos textos produzidos. Na Figura 3, a seguir, tem-se um exemplo do exercício de escrita proposto aos alunos.

Figura 3 – Proposta de escrita para a Lição 1 do nível Avançado 3

Write a composition of at least 20 lines about *relationship* or *friendship*:

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____
19	_____
20	_____
21	_____
22	_____
23	_____
24	_____
25	_____
26	_____
27	_____
28	_____
29	_____
30	_____

Fonte: material cedido pela escola (2020)

A partir das instruções dadas na proposta de escrita, é possível perceber que há pouco tempo destinado à produção textual, bem como pouco desenvolvimento das estruturas necessárias para que o aluno seja capaz de construir um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Ainda, a proposta não estabelece nenhum interlocutor para o aluno, alguma razão que o motive a escrever esse texto, o que torna a tarefa descontextualizada e enfadonha. A falta de uma melhor descrição sobre o que deve ser feito prejudica a forma como os alunos executam a tarefa, tornando, assim, a aquisição da escrita em língua inglesa deficitária.

Além dessa tarefa de escrita, que ocorre somente a cada duas semanas (na entrega da lição ao final da unidade), no cronograma de atividades dos níveis Avançados os professores encontram um ou dois exercícios de escrita a serem realizados ao longo do semestre. Entretanto, a orientação da coordenação pedagógica é a de que esses exercícios sejam feitos somente se houver tempo para tal, pois devem ser valorizados os exercícios de *speaking* e *listening*. As atividades de escrita propostas pelo livro *Passages*, usado nos níveis Avançados, seguem um padrão, conforme podemos ver na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Exemplo de exercício de escrita do livro *Passages*

6 **WRITING**
Developing a thesis statement

The first paragraph of a composition contains a thesis statement, which presents the main idea. The remaining paragraphs each have a single focus expressed in a topic sentence that develops the thesis statement.

A Read the composition. Underline the thesis statement in the first paragraph.

B Match each of the other paragraphs with the phrase below that best summarizes its focus.

___ why we have a close friendship ___ what we have in common ___ how we are different

1 My best friend, Eva, and I are different in many ways, but we have one important thing in common – we love to travel. Whenever I have the urge to explore a new place, I can always count on Eva to go with me. Our friendship shows that people who are very different can still have similar interests.

2 The differences between Eva and me are significant. Eva is an artist who loves to take photographs and draw pictures of the interesting things she sees. I am a marketing representative for a pharmaceutical company and spend a lot of my time estimating sales figures. Eva is a very impulsive person, and I'm very organized. She's very quiet, but I'm a very talkative person who enjoys telling stories.

3 Eva and I are both adventurous and love traveling. We discovered this shortly after we met several years ago. One day we were talking about vacations, and we found we had both visited many of the same places. We immediately made a plan to go to a nearby historical city the following weekend.

4 Although we are quite different in many ways, Eva and I have become close over the years, and we now have a very special and enduring friendship. Every time we get together, we always have so much to talk about and have the best time. One reason for this is that we share a love of travel and adventure. The other reason is that our differences complement each other, so we always get along well whenever we travel together.



C Write a composition about a close friend. Then exchange your composition with a partner, and answer these questions.

1. What is the thesis statement? Underline it.
2. Does each paragraph have a single focus? Write the focus for each in the margin of the text.
3. What else would you like to know about your partner's friend? Ask at least two questions.

LESSON A The best of friends 5

Fonte: Richards e Sandy (2015, p. 5)

Ao analisarmos a tarefa de escrita proposta pelo livro, podemos perceber que se trata de um exercício mais completo, com explicações mais aprofundadas a respeito do assunto e que mostram ao aluno como essa parte do texto, no caso, a tese de uma dissertação, deve ser estruturada. No entanto, a tarefa ainda não é atrativa ao estudante, uma vez que aborda o assunto de uma forma muito técnica, sem levar em consideração um interlocutor para que o texto tenha um objetivo claro a ser cumprido.

Comparando as duas tarefas, podemos afirmar que aquela oferecida pelo livro é mais bem estruturada do que a oferecida pela escola, porém ela ainda está abaixo do ideal. Esse ideal é promover a aquisição da escrita por parte do aluno de maneira que ele possa estabelecer a relação entre o que está aprendendo e a realidade na qual esse conteúdo se insere. Além disso, apesar de o exercício do livro ser bem estruturado, ele não é sempre utilizado em sala de aula, deixando que recaia sobre a tarefa oferecida pela escola toda a responsabilidade pela produção escrita dos alunos, o que torna o ensino de escrita e a produção textual em língua inglesa nesse ambiente ainda mais deficitários.

Visto isso, podemos perceber que a sequência das atividades proposta pela escola não condiz com a sua concepção de língua, já que não propicia ao aluno um ambiente no qual ele possa utilizar sua subjetividade, sendo, muitas vezes, apenas parte de um processo de aprendizagem que limita a sua participação a falas e a estruturas apresentadas pelo material didático. Nesse contexto, a pouca liberdade para a expressão da subjetividade limita também as relações intersubjetivas, uma vez que aluno e professor estão presos a uma sequência de atividades que, muitas vezes, não condiz com a realidade na qual estão inseridos ou com as relações interculturais que o ensino de uma língua adicional proporciona.

2.2 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE INGLÊS SEGUNDO BROWN (2000)

De acordo com H. Douglas Brown¹⁰ (2000), o planejamento para o ensino de línguas, que, neste caso, inclui a língua inglesa, deve partir da prática docente pautada em princípios que, quando organizados e planejados, produzam atividades coerentes com os diferentes contextos no qual o ensino de língua possa estar inserido. O autor defende a prática docente baseada em diferentes métodos e propostas pedagógicas, sem ficar presa somente a uma perspectiva pedagógica, mas sim produzindo um plano de ensino que contemple as necessidades dos alunos, mesmo que, para isso, seja preciso utilizar-se de diferentes métodos, abordagens ou técnicas de ensino. Para compreender essa perspectiva de planejamento, trazemos as palavras de Brown (2000, p. 54), que diz:

nós descobrimos muito sobre como ensinar uma segunda língua na sala de aula. E, embora ainda existam muitos mistérios sobre o porquê e como os alunos adquirem com sucesso as segundas línguas, é apropriado que você se concentre no que

¹⁰ A escolha do material de Brown se deve ao fato de sua metodologia para o ensino de escrita ser mundialmente certificada quanto ao ensino de língua inglesa.

sabemos, no que aprendemos e no que podemos dizer com alguma certeza sobre a aquisição de uma segunda língua. Podemos, então, ver claramente que muitas das escolhas de um professor estão fundamentadas em princípios estabelecidos para aprendizado e ensino de idiomas. Ao perceber e internalizar as conexões entre a prática (escolhas que você faz na sala de aula) e a teoria (princípios derivados da pesquisa), é provável que o seu ensino seja “esclarecido”. Você estará mais apto a ver por que escolheu usar uma determinada técnica (ou conjunto de técnicas) para a sala de aula, bem como testá-la com confiança e avaliar sua utilidade após o fato.¹¹

Diante do exposto, entendemos que Brown tem uma visão multifacetada para o ensino de línguas, que se baseia em diferentes métodos pedagógicos voltados ao ensino de línguas (como o comunicativo e o audiolingual), a fim de que se possa, assim, proporcionar ao aluno um aprendizado efetivo da língua. Para ele, o professor não deve se basear em apenas uma metodologia, mas sim buscar em diferentes fontes a melhor maneira de fazer com que o seu aluno compreenda a língua e possa desenvolvê-la plenamente.

Tendo essa premissa em vista, o autor sustenta que o ensino de línguas deve partir de princípios que, somados, formam uma abordagem para o ensino de uma segunda língua. Ele inicia a sua trajetória de exposição dos princípios necessários ao planejamento pelos princípios cognitivos, entre os quais destaca: a *automaticidade*, pois os alunos aprendem também de forma subconsciente através do uso; o *aprendizado significativo*, que será responsável por levar o aluno a fazer as conexões entre as novas informações aprendidas e os sistemas já internalizados; a *recompensa antecipada*, já que o reconhecimento pelo acerto é uma prática eficaz para o aprendizado; a *motivação interna*, pois uma das maiores recompensas é a motivação interna do aprendiz; e, por fim, o *investimento estratégico*, uma vez que muito do aprendizado depende do quanto o aluno investe nele (BROWN, 2000, p. 56-60).

Após os princípios cognitivos, Brown introduz os princípios afetivos, entre os quais estão: a *linguagem introspectiva*, pois, com a introdução de uma nova língua, o aluno pode ficar mais frágil ou defensivo em sua atitude na relação com a língua; a *autoconfiança*, que fala sobre a capacidade de os alunos acreditarem em si mesmos e sobre a diferença que essa atitude tem sobre o aprendizado; a *tomada de riscos*, já que os alunos devem estar dispostos a

¹¹ Tradução livre de: “We have discovered a great deal about how to best teach a second language in the classroom. And, while many mysteries still remain about why and how learners successfully acquire second languages, it is appropriate for you to focus on what we do know, what we have learned, and what we can say with some certainty about second language acquisition. We can then clearly see that a great many of a teacher’s choices are grounded in established principles of language learning and teaching. By perceiving and internalizing connect and between practice (choices you make in the classroom) and theory (principles derived from research), your teaching is likely to be ‘enlightened’. You will be better able to see why you have chosen to use a particular classroom technique (or set of techniques) to carry it out with confidence and to evaluate its utility after the fact.

entrarem nos novos desafios propostos pela língua; e, por último, a *conexão entre língua e cultura*, pois língua e cultura estão intimamente ligadas no ensino de uma língua (BROWN, 2000, p. 61-64).

Por fim, Brown lista os princípios linguísticos, entre os quais estão: o *efeito da língua materna*, que é definido como a influência que a língua materna exerce sobre o aprendizado de uma segunda língua; a *interlíngua*, que pode ser definida como o desenvolvimento sistemático que o aluno tem ao adquirir uma segunda língua, ou seja, aquele momento em que ele circula entre as duas línguas; e, por fim, a *competência comunicativa*, que pode ser vista como o objetivo que a aula de línguas tem a atingir naquele contexto de ensino (BROWN, 2000, p. 65-68).

Levando em consideração os princípios apresentados pelo autor, é possível perceber que, do seu ponto de vista, o planejamento para o ensino de línguas deve contemplar todos esses aspectos psicológicos e sociais dos alunos a fim de tornar o seu aprendizado efetivo. Dessa forma, todas as tarefas devem ser elaboradas e estruturadas de acordo com as necessidades dos alunos e baseadas não só em um método de ensino.

2.2.1 A concepção de língua inglesa

A língua inglesa, de acordo com a concepção de Brown (2000), assim como outras línguas, tem por objetivo estabelecer a comunicação entre os falantes, sendo, então, pautada por seu caráter social e interativo. Além disso, uma segunda língua tem como função cumprir com os propósitos comunicativos, produzindo sentidos em determinados contextos. Por essa razão, Brown (2000) afirma que o *communicative language teaching* (CLT) é uma das formas mais eficazes de se ensinar uma segunda língua, posto que essa abordagem parte da premissa social e interativa da língua para produzir um aprendizado real do idioma. Na sua concepção,

hoje continuamos nossa marcha profissional pela história. Além dos elementos gramaticais e discursos da comunicação, estamos investigando a natureza das características sociais, culturais e pragmáticas da língua. Nós estamos explorando meios pedagógicos para a comunicação “da vida real” na sala de aula. Estamos tentando fazer com que nossos alunos desenvolvam fluência linguística, não apenas a precisão que tanto consumiu nossa jornada histórica. Estamos equipando nossos alunos com ferramentas para gerar desempenho não ensinado na linguagem quando eles saem do ventre de nossas salas de aula. Estamos preocupados em como facilitar o aprendizado de idiomas ao longo da vida entre nossos alunos, não apenas com a tarefa imediata na sala de aula (BROWN, 2000, p. 42).¹²

¹² Tradução livre de: “Today we continue our professional march through history. Beyond grammatical and discourse elements in communication, we are probing the nature of social, cultural, and pragmatic features of

Para atingir o objetivo comunicativo da língua, portanto, os alunos devem ser engajados em tarefas que os levem a explorar todo o seu potencial linguístico em situações que visem a alcançar um fim específico. Nesse sentido, as tarefas que cumprem com seu propósito são aquelas que permitem ao aluno explorar todo o caráter social e interativo da língua. Dito isso, não há outra alternativa para o ensino de uma segunda língua senão aquela que parte do princípio de que a língua significa e que a aprender é aprender a se comunicar na prática; adquirir uma língua significa praticá-la em seus mais diversos contextos de situação.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a língua tem, em sua essência o preceito da colaboração, o que, segundo o Brown (2000), é um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem em sala de aula. É através da colaboração e da interação entre si e com os outros que os alunos vão poder compreender que a língua faz parte do seu contexto cultural e social.

2.2.2 A sequência de atividades

Segundo a perspectiva de Brown (2000), as atividades devem ser sequenciadas a partir dos princípios já ressaltados em sua concepção de língua, ou seja, devem sempre ser considerados os princípios cognitivos, afetivos e linguísticos, que fazem parte da realidade do aluno. A partir disso, ele afirma que todas as aulas devem ter seu planejamento baseado no objetivo que se quer atingir e nos mecanismos necessários para isso. É papel do professor, portanto, mobilizar diferentes técnicas para desenvolver bem as instruções e as tarefas como um todo, antecipar possíveis trocas malsucedidas entre os alunos e pensar na forma de avaliação para as tarefas propostas.

Além disso, ele sugere que, na medida do possível, as aulas sejam variadas no que concerne às atividades, reforçando que estas devem seguir uma sequência lógica que proporcione aos alunos um senso de continuidade, sem falar na manutenção do ritmo em sala de aula. Sobre essa questão do sequenciamento de atividades, Brown (2000, p. 153) afirma:

suas técnicas ou atividades são sequenciadas logicamente? Idealmente, os elementos de uma lição se desenvolverão progressivamente para alcançar os objetivos finais.

language. We are exploring pedagogical means for “real-life” communication in the classroom. We are trying to get our learners to develop linguistic fluency, not just the accuracy that so consumed our historical journey. We are equipping our students with tools for generating unrehearsed language performance out there when they leave the womb of our classrooms. We are concerned with how to facilitate lifelong language learning among our students, not just with the immediate classroom task”.

Aspectos mais fáceis serão geralmente colocados no início de uma lição; tarefas que exijam conhecimentos adquiridos em exercícios anteriores serão sequenciadas adequadamente.¹³

Também é necessário que o professor, no momento do planejamento, organize e proponha tarefas que façam sentido para o aluno de forma lógica. Assim, o aprendiz poderá ver o que está aprendendo e como um assunto se relaciona com o próximo. Ainda seguindo esse ponto de vista, o autor pontua a necessidade de se preparar com antecedência e de forma detalhada as instruções que serão dadas aos alunos, bem como de planejar aulas que incluam os alunos de acordo com as habilidades e capacidades de cada um. Já para a execução das atividades, Brown (2000) reforça a ideia de que o tempo de fala do professor não deve ser muito longo, pois o objetivo de uma aula de língua é fazer com que o aluno se expresse de maneira significativa em sala de aula.

Após essas recomendações, o autor traz como exemplo uma sequência de procedimentos para sala de aula. Ele lista as tarefas na forma como devem ser sequenciadas, contemplando todos os aspectos pertinentes ao aprendizado do aluno. Vejamos a seguir:

- a) *pre-listening*: atividade na qual o professor irá mostrar algum objeto ou algo que dê uma ideia aos alunos do objetivo do exercício que será realizado;
- b) *listening the first audio*: atividade na qual os alunos irão ouvir um áudio ou conversa que será introdutória para a discussão em grupo;
- c) *whole-class discussion*: atividade na qual todos os alunos serão convidados a se manifestar a respeito do assunto abordado no áudio, bem como os objetivos dessa atividade como função linguística;
- d) *schemata-building discussion*: atividade na qual os alunos reconhecem a função do recurso linguístico aprendido e o aplicam a sua própria realidade, iniciando, assim, um tópico para discussão mediado pelo professor;
- e) *listening the second audio*: nessa segunda atividade de áudio, o aluno irá completar lacunas através da inferência, uma vez que precisará compreender as outras informações do texto para entender a conversa em sua totalidade, sempre sendo guiado pelas perguntas estratégicas feitas pelo professor;

¹³ Tradução livre de: “Are your techniques or activities sequenced logically? Ideally, elements of a lesson will build progressively toward accomplishing the ultimate goals. Easier aspects will usually be placed at the beginning of a lesson; tasks that require knowledge gained from previous exercises will be sequenced appropriately”.

- f) *post-listening activity*: nessa atividade o aluno deverá trabalhar com os outros de forma a reproduzir os diálogos ouvidos de acordo com os seus gostos e com o contexto social no qual está inserido;
- g) *extra-class assignment*: nessa atividade, o aluno deverá colocar em prática os seus conhecimentos adquiridos em uma situação real de uso fora da sala de aula, que, depois, será reportada ao professor e à turma.

Ao analisarmos as tarefas propostas por Brown (2000), podemos afirmar que elas partem do princípio de que o aluno precisa de uma contextualização para poder realizar as atividades propostas. Todo o plano de aula, apesar de conter exercícios canônicos, como, por exemplo, preenchimento de lacunas, leva em consideração o aluno e o seu contexto social, propondo diferentes atividades que o levem a refletir sobre a língua e sobre as suas funções específicas, assim como a se comunicar no contexto ao qual pertence. Além disso, o conjunto de tarefas influencia o desenvolvimento da intersubjetividade ao propor atividades que façam com que o aluno tenha que atuar como sujeito com terceiros em uma situação real, o que exigirá dele o uso de todas as suas competências linguísticas, comunicativas e subjetivas.

2.2.3 O desenvolvimento das habilidades de *speaking, listening, reading e writing*

A partir da concepção de língua e do plano de ensino elaborado por Brown (2000), as habilidades linguísticas de *speaking, listening, reading e writing* são vistas de um ponto que mostra que não há outra forma de trabalhá-las senão em conjunto, como uma unidade. Em sua concepção, há propriedades dentro da própria língua que provam que essas habilidades são indissociáveis. De acordo com Brown (2000, p. 234),

1. produção e recepção são simplesmente dois lados da mesma moeda; não se pode dividir a moeda em dois;
2. interação significa enviar e receber mensagens;
3. a linguagem escrita e falada frequentemente (mas nem sempre!) mantêm um relacionamento entre si; ignorar esse relacionamento é ignorar a riqueza da linguagem;
4. para os alunos alfabetizados, a inter-relação da língua escrita e falada é um reflexo intrinsecamente motivador da linguagem, da cultura e da sociedade;
5. ao entender primariamente ao que os alunos podem fazer com a linguagem, convidamos uma ou todas as quatro habilidades relevantes para a arena da sala de aula;
6. frequentemente, uma habilidade reforça outra que aprendemos a falar, por exemplo, em parte modelando o que ouvimos, e aprendemos a escrever examinando o que podemos ler;
7. os defensores de **toda a linguagem** nos mostraram que no mundo real do uso da linguagem a maior parte de nosso desempenho natural envolve não apenas a

integração de uma ou mais habilidades, mas conexões entre a linguagem e a maneira como pensamos, sentimos e agimos (grifo do autor).¹⁴

Seguindo esse ponto de vista, podemos perceber que, para o autor, as relações entre as habilidades que desenvolvem a fala e a escrita são indissociáveis, uma vez que mobilizamos mais de uma delas por vez para nos expressarmos como sujeitos e estabelecermos uma comunicação inteligível com o outro. Desse modo, o autor concebe que tanto a língua falada quanto a língua escrita fazem parte do processo de compreensão do aluno dos fatos e da realidade que o cercam. Em outras palavras, é através da fala e da escrita que o aluno é capaz de se expressar e entender as relações por ele estabelecidas no mundo, assim como as relações entre as diferentes culturas e sociedades com as quais ele pode se conectar.

Brown (2000) propõe, então, que o ensino de línguas seja pautado na instrução das quatro habilidades juntas, mesmo que o enfoque seja mais evidente em uma delas em uma determinada tarefa. Para tal, ele indica alguns modelos de ensino que integram as quatro habilidades de forma prática, quais sejam: *instrução baseada no conteúdo*, que ocorre quando o ensino é centrado em um conteúdo específico a ser desenvolvido na língua, em um assunto que se quer que o aluno aprenda; *instrução baseada no tema*, que ocorre quando o ensino é também centrado em um assunto específico, porém esse é parcialmente desenvolvido devido ao tempo dedicado às estruturas linguísticas; *aprendizagem experimental*, que ocorre quando são ofertadas ao aluno experiências concretas de uso, nas quais ele descobre os princípios linguísticos por tentativa e erro; *hipótese do episódio*, que ocorre quando pequenos textos são apresentados de forma sequencial ao aluno, fazendo com que ele explore a língua de modo a compreender o que está sendo dito; e, por fim, *ensino baseado na tarefa*, que ocorre quando o ensino da língua se desenvolve através de tarefas bem definidas que mobilizam todas as habilidades linguísticas.

Visto isso, é possível perceber que Brown (2000) tem por princípio trabalhar as quatro habilidades linguísticas em conjunto, como parte de um processo de aprendizagem único cujo objetivo está em fazer com que o aluno seja capaz de se comunicar com o outro, representar o

¹⁴ Tradução livre de: “1. production and reception are quite simply two sides of the same coin; one cannot split the coin in two; 2. interaction means sending and receiving messages; 3. written and spoken language often (but not always!) bear a relationship to each other; to ignore that relationship is to ignore the richness of language; 4. for literate learners, the interrelationship of written and spoken language is an intrinsically motivating reflection of language and culture and society; 5. by attending primarily to what learners can do with language, and only secondarily to the forms of language, we invite any or all of the four skills that are relevant into the classroom arena; 6. Often one skill will reinforce another we learn to speak, for example, in part by modeling what we hear, and we learn to write by examining what we can read; 7. proponents of the **whole language** approach have shown us that in the real world of language use most of our natural performance involves not only the integration of one or more skills, but connections between language and the way we think and feel and act”.

mundo e compreender a cultura da qual faz parte. Nesse âmbito, de acordo com o autor, as quatro habilidades necessitam umas das outras para que possam ser assimiladas e desenvolvidas de forma que o aluno alcance os objetivos de aprendizagem.

2.2.4 A construção da habilidade de *writing*

De acordo com as noções de Brown (2000), a escrita é um processo diferente da fala, e isso precisa ser levado em consideração no momento em que for ensinada, já que sua produção resulta de uma maior reflexão seguida de esboços e reescritas que exigem habilidades diferentes daquelas necessárias à fala. Na sua visão,

o resultado da natureza composicional da escrita produziu uma pedagogia da escrita que ajuda os alunos a focar em como gerar ideias, como as organizar coerentemente, como usar marcadores de discurso e convenções retóricas para colocá-los de forma coesa em um texto escrito, como revisar o texto para melhorar o significado, como editar o texto para uma gramática apropriada e como produzir um produto final (BROWN, 2020, p. 335).¹⁵

Portanto, como a escrita não se desenvolve de forma tão natural quanto a fala, a primeira carece de maior preparação e instrução para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, é preciso fornecer ao aluno o insumo necessário para que ele compreenda como desenvolver e estruturar um texto partindo do início; é preciso que ele aprenda que língua falada e língua escrita são duas formas diferentes de enunciação e que a escrita não é uma mera reprodução da fala, tendo suas propriedades específicas que devem ser compreendidas e reproduzidas para que um texto seja inteligível.

Além disso, o autor atenta para o fato de que, apesar de não estar errado mostrar ao aluno o que se deseja de um produto final a partir de um modelo a ser seguido, a escrita deve ser considerada uma habilidade que vai muito além, sendo constituída por um processo que foque no processo de produção em si, e não somente no produto final. Para ele, é importante que os educandos, durante esse processo de aquisição de escrita, aprendam a construir seus próprios repertórios e estratégias para a construção do texto, bem como descubram o que querem dizer e de que forma. Para tanto, o autor elenca uma série de micro-habilidades que precisam ser desenvolvidas em conjunto com o aluno, como, por exemplo: reproduzir padrões

¹⁵ Tradução livre de: “The upshot of the compositional nature of writing has produced writing pedagogy that focuses students on how to generate ideas, how to organize them coherently, how to use discourse markers and rhetorical conventions to put them cohesively into a written text, how to revise text for clearer meaning, how to edit text for appropriate grammar and how to produce a final product”.

ortográficos do inglês, usar sistemas gramaticais cujos padrões são aceitáveis, usar recursos coesivos, cumprir apropriadamente as funções comunicativas propostas pelo texto, entre outros.

Além desse conjunto de micro-habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no momento da escrita, o autor propõe alguns princípios norteadores para a prática. São eles: incorporação de práticas já bem-sucedidas e apresentadas por outros escritores; equilíbrio entre a quantidade de tempo no processo de escrita e no produto final; a consciência de que os alunos ainda não conhecem todos os mecanismos da língua inglesa para a escrita, o que deve ser tarefa do professor ensinar e esclarecer qualquer dúvida que surgir; estabelecimento da conexão entre leitura e escrita, sendo uma primordial à outra; propostas de produções escritas autênticas, que levem o aluno a explorar a sua conexão com o “real”; e, por fim, exposição aos alunos de itens que envolvem a escrita como elementos relacionados às fases de pré-escrita, esboço e revisão (BROWN, 2000, p. 346-347). A partir desses pressupostos, Brown propõe uma tarefa de escrita que engloba as suas ideias em relação à produção textual, conforme se vê nas figuras 5 a 8, a seguir.

Figura 5 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown

LESSON 3

**COMPOSING
ON YOUR OWN**

In this unit you have read about the issues surrounding the predicted population explosion. You have also worked with important writing techniques such as showing and using facts and statistics. Let's now try to apply what you have learned to the writing process.

The First Draft

Choosing a Topic

DIRECTIONS: Choose one of the following topics to write about in a paragraph.

A. Explain the information introduced in the following bar graph.

B. In the final paragraphs of the article "The World's Urban Explosion," the author raises the question of what the effects of the population explosion might be in the future. Imagine your city, town, or village in the year 2025. Imagine that the population predictions did, in fact, come true. Place yourself in the scene, and describe what you see.

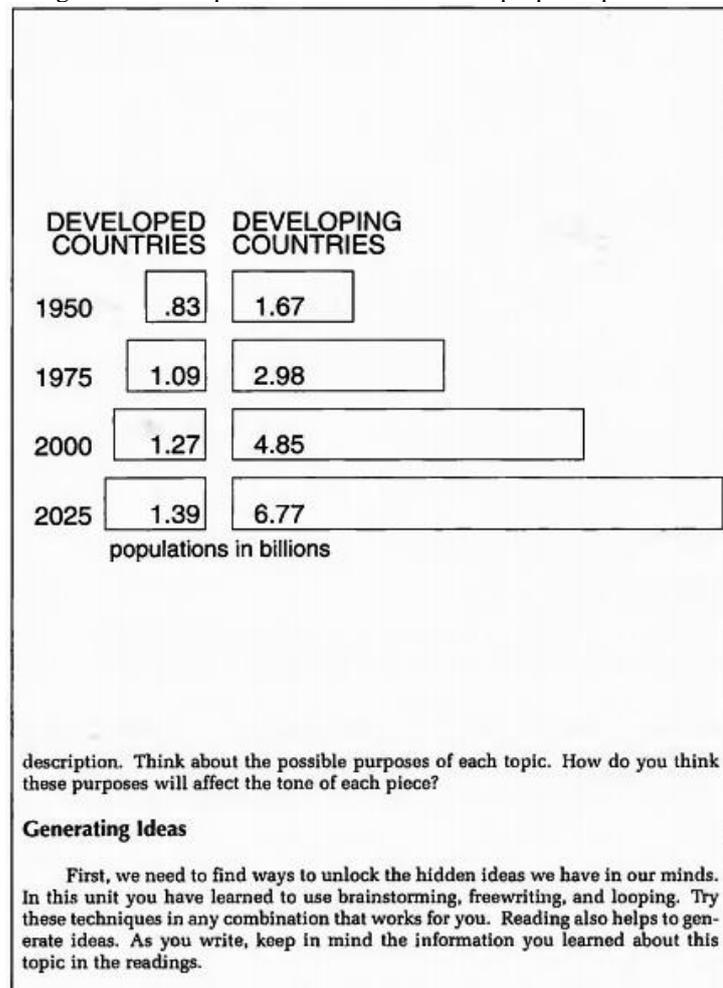
Note: Notice how different these topics are from one another. The first topic asks you to write an explanation which analyzes a graph. The second topic asks for a

(Continued)

Fonte: Brown (2000, p. 351)

Inicialmente, para que o aluno comece o seu processo de escrita se familiarizando com o ato de escrever, ele propõe *the first draft*, que é o primeiro esboço solicitado ao aluno para que ele possa escolher um assunto e, a partir dele, colocar em prática todo o conhecimento que ele tem sobre escrita, bem como exercitar o que foi ensinado e explicado pelo professor anteriormente. Essa etapa é fundamental para que o aluno possa ter um primeiro contato com a escrita no idioma, ao passo que é partir dela que o aluno será capaz de identificar todas as questões a serem melhoradas ou desenvolvidas para que a escrita seja internalizada de maneira eficaz.

Figura 6 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown



Fonte: Brown (2000, p. 352)

Concomitantemente à primeira escrita, os alunos, com o professor, fazem um *brainstorm*, ou seja, sugerem tópicos que façam parte da realidade em que vivem, gerando, assim, um ponto de partida sólido para o início da escrita. O processo de produção textual

pode se tornar menos complicado para os alunos quando eles já conhecem o assunto sobre o qual vão versar.

Figura 7 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown

Writing the First Draft

After exploring your ideas, put them into paragraph form, keeping in mind how showing and using facts and statistics makes writing powerful and convincing. Our task here is to discover how we can best express our ideas in the clearest manner possible so that our readers will receive the same message, with the same impact, that we intended.

Peer-editing

What follows is an element of the writing process that is especially important: sharing what we have written with others, our readers, to see if we have been successful in conveying our intended meaning. This step can be a fascinating adventure. We step out of our own selves, to see what we have created through the eyes of others, to discover the impact of our words on the thoughts of our readers, so that we can then use the information to improve what we have written. We call this peer-editing. Peer-editing is a true sharing process. Not only do you get feedback from your classmates, but you also give feedback to them. It is a two-way street. You learn to be a better writer and a better reader. In the following exercise you will work with several classmates, taking the roles of both reader and writer.

DIRECTIONS: Work with a group of four other classmates who chose to write on the same topic as you did.

1. Discuss the idea-generating techniques that you each used to write this composition.
2. Read each other's papers silently, and answer the following questions for each paper:
 - a. What do you like the most about the writing?
 - b. What is the main idea?
 - c. Who is the audience, and what is the purpose?
 - d. What convincing details does the writer use?
 - e. Where could the writer add details to make the piece more convincing?
 - f. What areas in the writing seem unclear?
 - g. How could the writer make the piece clearer?
3. Now, for each paper, compare your notes on the questions to help the writer think of ways to improve the piece.

Revising

You have gotten feedback about your composition from several classmates. Now you can use what you learned about your writing to improve it, to make it clearer and more convincing. Writers call this step of the process revising. All good writers go through several steps of revision because they want to make their writing the best it can be. At this point they reconsider what they have written, get feedback from others, and then make changes.

Fonte: Brown (2000, p. 353)

Na sequência, os alunos partem para a produção de seu primeiro esboço, que dará a eles uma noção de como um texto deve ser e, para o professor, dará insumo para que ele possa auxiliar os alunos a desenvolverem produções futuras. É nesse esboço inicial que o aluno pode colocar todo o seu conhecimento prévio em relação ao assunto, de mesma forma que poderá colocar em prática a língua em um ato enunciativo.

Figura 8 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Brown

Review your notes from your peer-editing session. Think about the comments made by your peer readers; in particular, comments they agreed on. If you agree with them, you can revise the piece. Remember, however, that you are the final judge as to what you want to include or eliminate in your writing.

Make corrections directly on your first draft. Do not be afraid to mark up this paper. You can scratch out unnecessary or irrelevant information, squeeze ideas that you want to add into the margin, and even cut up and repaste your paper to change the order or make additions. You might be surprised to see the revising process of professional writers. Their drafts will often be illegible to anyone but themselves!

The Second Draft

Writing the Second Draft and Proofreading

Once you have made the necessary changes in your paper, you can rewrite it legibly. As you are rewriting, you may think of more changes that you would like to make. Do not hesitate to continue revising during this step. Writing takes time and a lot of thought, so take advantage of this stage to keep improving what you have already done. After you have rewritten your paper, go over it carefully to see if the language sounds correct and if your message seems complete and understandable. Finally, submit your paper to your teacher.

Using Your Teacher's Feedback

When your paper is returned to you, spend time examining the comments your teacher made. This is a good time to compare your classmates' responses to your teacher's, taking into account the changes you made between the original draft and the revised paper. Did you improve on the parts of your original paper that your classmates encouraged you to work on? Did your teacher comment on aspects of your paper that your classmates did not comment on? Share this information with the classmates you did peer-editing with. For each paper you looked at, compare the comments you made to the teacher's comments. Keep in mind the ideas you and your teacher had in common about each paper. Also, notice comments that your teacher made that you missed. This is valuable information. You'll use it the next time you write and the next time you do peer-editing.

Keeping a Journal

In this unit we read about population growth, about changes that we expect to take place in the future that will affect our lives. For a moment, reflect back in time. Try to visualize a place from your distant past, any place that sticks out in your mind. Now roll the clock back up to the present. If the place looks very different in the present, you've found your journal topic. If not, start again until you come up with a scene that has changed over a period of time. When you've found this place that has changed, write about it. You can choose to describe it as it was in the past, in the present, or you can do both. You might want to write about how the changes in the place have affected you. Whatever aspect of the place you choose to write about, make sure that you have a single purpose, a central focus, and try to include detail that helps to develop that main point only. Remember that when you choose to write about something that is familiar and important to you, the task of writing is easier and more pleasurable.

Fonte: Brown (2000, p. 354)

Após esse primeiro momento, o autor sugere uma etapa chamada *peer-editing*, que seria a troca de textos entre os próprios alunos. Nessa atividade, a intersubjetividade se torna uma peça-chave, uma vez que a percepção do outro em relação à produção textual pode ter um efeito positivo no desenvolvimento da escrita por auxiliar o seu autor a compreender o que pode ser melhorado. Tendo como base perguntas de apoio, os alunos debatem os textos dos colegas e os ajudam a ter um novo olhar sobre o seu processo de produção, instaurando, assim, o processo enunciativo do *eu-tu*, nesse momento nos papéis de *escritor-leitor*.

Para dar continuidade à proposta de atividade escrita, Brown sugere que, a partir da discussão dos textos com os colegas, seja feita uma tarefa de *revising*. Trata-se da revisão que

os alunos deverão fazer no texto levando em consideração os comentários que os colegas fizeram no momento da troca dos textos. Essa tarefa encerra o ciclo da escrita em primeira versão, que vai servir de base para que o aluno possa reescrever o seu texto e, dessa forma, melhorar a maneira como escreve em língua inglesa.

Ao encerrar a produção textual em primeira versão, o autor recomenda que seja iniciado o processo de reescrita com a tarefa chamada *proofreading*. Espera-se que o aluno, após ter revisado o seu texto, o reescreva fazendo todas as modificações necessárias para o seu entendimento, bem como acrescentando ou retirando trechos que considere não apropriados ou relevantes ao sentido do texto. Além disso, é nessa fase que o aluno age como leitor do próprio texto, usando de sua subjetividade para refletir a respeito dele de forma que faça sentido.

Por fim, Brown sugere as duas últimas etapas do processo de escrita: *the teacher's feedback* e *the journal*. Na primeira etapa, ele aconselha que o aluno também tenha o professor como um interlocutor, use seus comentários para melhorar a sua escrita e, desse modo, estabeleça um processo intersubjetivo que pode auxiliar no desenvolvimento do processo de escrita. Na segunda etapa, o autor apresenta a ideia da criação de um diário, ou seja, um caderno de anotações no qual os alunos continuariam a desenvolver o processo de escrita e reescrita sobre o assunto escolhido, o que faz com que o aluno continue exercitando as suas noções de texto, bem como tudo o que aprendeu em relação à escrita em língua inglesa.

A proposta de produção escrita de Brown (2000) tem por objetivo fazer com que o aluno desenvolva as suas habilidades de forma prática, tendo a cooperação e a reescrita como bases para o fortalecimento da aquisição da escrita. Nesse sentido, o autor busca fazer com que cada educando reflita sobre o seu próprio processo de escrita e interaja com os colegas, estabelecendo, assim, processos intersubjetivos que auxiliam não só no crescimento pessoal da escrita, com a internalização das estruturas feitas de forma individual, mas também no seu desenvolvimento como coletivo, no qual, em conjunto, os alunos assimilam os conteúdos abordados. O autor também fornece, através da tarefa, insumos para que o aluno possa compreender o que dele é esperado e, assim, complete a tarefa de acordo com o seu objetivo. A tarefa aqui proposta integra um ciclo que visa a fazer com que o aluno escreva um texto, reflita sobre o que escreveu e o reescreva – processo esse fundamental para o pleno desenvolvimento da escrita tanto em língua inglesa quanto em qualquer outra língua adicional.

2.3 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE INGLÊS SEGUNDO SCHLATTER E GARCEZ (2012)

Diferentemente da escola de língua inglesa anteriormente citada, o planejamento segundo Margarete Schlatter e Pedro Garcez¹⁶ (2012) se modifica quanto à estrutura, visto que se aplica a uma escola regular de ensino, e não a um curso de idiomas. Porém, como ambos tratam do ensino de língua inglesa, se faz pertinente a sua análise neste estudo.

Schlatter e Garcez, em seu livro *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês* (2012), trazem um planejamento para o ensino de língua inglesa pautado na interdisciplinaridade, fazendo com que os alunos reflitam sobre o uso da língua nas diferentes realidades às quais ela pode ser aplicada. Além disso, esse planejamento parte da ideia de que a língua integra a construção do aluno como cidadão e que o ensino deve estar ligado diretamente a sua realidade cultural e social.

Essa proposta tem dois eixos temáticos: Ambiente e Identidades – eixos esses citados em documentos que estabelecem diretrizes para o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares oferecidos por diferentes estados. Para cada um desses eixos, foram levantados conceitos e problemáticas que concernem à escola, conforme ilustra a Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Conceitos e problemáticas que compõem o fazer docente



Fonte: elaborado com base em Schlatter e Garcez (2012)

¹⁶ A escolha de Schlatter e Garcez se deve ao fato de sua proposta ser voltada para o ensino de Língua Inglesa em um contexto brasileiro em que os aprendizes não têm esse idioma como língua materna.

A partir desses quatro componentes, que devem ser a base para a confecção das atividades de ensino, os autores apresentam os eixos da seguinte forma:

- a) Ambiente: pode ser definido como um local de conhecimento geral e de importância social cuja problematização é de interesse dos alunos e do currículo;
- b) Identidades: está relacionado a um assunto que compõe o coletivo, que faz parte da composição social dos alunos.

O planejamento de Schlatter e Garcez (2012) parte de um desses eixos e engloba diferentes aspectos de diferentes componentes do currículo, como podemos ver na explicação dada por eles:

a percepção do que precisa ser aprendido estabelece determinados pontos de chegada para diferentes componentes curriculares, anos escolares e períodos do calendário escolar. Como você poderá notar, no eixo temático **Ambiente** o esforço coletivo dos autores desta coleção reuniu todos os componentes curriculares: partindo do mesmo eixo temático, foram selecionados uma mesma problematização (“Saneamento básico: qual é o nosso papel nesse debate?”) e um texto como ponto de referência comum (o curta-metragem *Ilha das Flores*). Em **Identidades**, a parceria se estabeleceu entre alguns componentes curriculares (Educação Física, Línguas Adicionais e Língua Portuguesa e Literatura), que optaram por discutir a questão a partir do futebol como eixo temático comum e da construção coletiva de problematização [...] (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 70, grifos dos autores).

Como se percebe nesse trecho, o planejamento dos autores não é centrado apenas no ensino de língua inglesa; ele dialoga com as outras disciplinas do currículo, explorando, assim, vários assuntos pertinentes ao aprendizado dos alunos e instigando sua subjetividade como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Todos os conteúdos partem da necessidade coletiva, do social, e visam a alcançar o mesmo objetivo. As atividades propostas por cada disciplina convergem para atingir esse objetivo partindo de uma mesma problematização e tendo em vista o uso de gêneros do discurso, de forma a dar suporte ao aluno no momento de sua produção escrita e/ou falada.

2.3.1 A concepção de língua inglesa

Schlatter e Garcez (2012) referem-se à língua inglesa em sua proposta como língua adicional, pois os autores acreditam que as línguas aprendidas na escola vêm a somar-se àquelas que o educando já domina. Além disso, para eles, a língua adicional é um recurso muito importante para o despertar do ser social do aluno, do reconhecimento da sua e de outras sociedades através da língua. Cabe ainda ressaltar que, nessa proposta de ensino, as línguas adicionais estão a serviço da comunicação entre diferentes culturas, o que configura o

inglês como uma língua adicional, e não estrangeira. Ao categorizar o inglês como uma língua adicional, os autores assim afirmam:

[...] assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras;

[...] reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes, estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo portanto possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37).

Nessa perspectiva, portanto, os autores concebem a língua inglesa como uma forma de trazer para os alunos situações reais em que o uso do idioma será feito de uma maneira significativa, a partir de questões presentes no cotidiano dos educandos. Ademais, a língua tem como função propiciar a expansão da visão de mundo dos alunos, assim como modificar a forma como esse busca informações e compreende o que está a sua volta. Ainda nesse sentido, a língua auxilia o aluno a se expressar e a compreender os diferentes aspectos que permeiam as culturas nas quais essas línguas estão inseridas. Sobre esse papel das línguas adicionais, o que inclui o inglês, Schlatter e Garcez (2012, p. 39) explicam:

para garantir algo de grande valia para o cidadão e para a própria empregabilidade dos nossos educandos, a educação linguística que promove esse tipo de encontro com a língua adicional no sistema regular de ensino não precisa formar falantes capazes de interagir nessa língua em qualquer contexto. Afinal, em princípio, eles não irão atuar somente em inglês. A educação linguística em línguas adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos estiverem capacitados a usar o que aprenderam na aula de Inglês para participar dos discursos que se organizam também em inglês. Uma vez que estiverem fazendo isso na própria aula de Inglês, eles podem entender afinal por que tanto dizem por aí que inglês é importante.

A partir do exposto, podemos compreender que a visão de língua inglesa apresentada pelos autores é permeada pelo social, partindo da ideia de que o aluno precisa se identificar com o tópico a ser discutido, da mesma forma que precisa estabelecer uma conexão entre o que está aprendendo e o mundo que o cerca, de modo que o aprendizado faça sentido. Para Schlatter e Garcez (2012), o aluno não é obrigado a estar a par de todos os aspectos do idioma, mas sim daqueles que farão parte de seu contexto, daqueles que serão, de alguma forma, úteis à comunicação.

2.3.2 A sequência de atividades

Na proposta apresentada por Schlatter e Garcez (2012), foram introduzidos dois projetos: um para o eixo temático Ambiente e outro para o eixo temático Identidades. Nesse momento, traremos aqui a sequência de atividades proposta para o eixo Identidades, uma vez que esta contempla diretamente a língua inglesa.

A proposta se divide em diferentes objetivos e atividades dependendo do ano para o qual é ofertada, sendo adaptada às necessidades dos alunos e a sua capacidade de compreensão. As propostas têm basicamente a mesma estrutura, porém as atividades propostas e os gêneros do discurso abordados variam entre o 6.º e o 9.º ano do Ensino Fundamental.

Todas as atividades são norteadas por uma problematização que faz parte do eixo temático. Neste caso, os alunos precisam responder às seguintes perguntas: “Quais identidades que podem trazer problemas no cotidiano social? Quando a identidade é um problema?” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 70). A partir desse início, a proposta tem como objetivo promover a reflexão crítica sobre diversos assuntos, como identidades de gênero, raça, valores, entre outros – tudo com base em um assunto em comum: o futebol.

A proposta que será apresentada a seguir foi direcionada ao 6.º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo suscitar a reflexão sobre as dimensões do mundo do futebol e as relações que podem se dar entre esse esporte e a vida dos alunos. Ainda, a proposta pretende desenvolver nos alunos as competências que se relacionam ao autoconhecimento, ao letramento e à interdisciplinaridade, a partir da produção de comentários, do uso de estratégias para compreensão e da leitura e escrita de textos em português e inglês.

As tarefas procedem de uma contextualização sobre o portal da FIFA na internet, que os alunos devem acessar em inglês. Inicialmente, eles são instigados a discutir sobre o seu propósito, sua organização e o seu valor simbólico. Após esse primeiro momento, os alunos são levados a explorar o site e falar sobre o que conseguem ou não entender, bem como o que querem ver, ler e aprender. Como primeira produção para essa tarefa, os alunos são solicitados a criar um avatar no site da FIFA.

Na sequência, são propostas aos estudantes tarefas de preparação para a leitura que tenham como foco o texto e as questões que dele podem surgir. A intenção é contribuir para o estudo de gêneros do discurso como páginas da internet, notícia, comentário e apresentações em PowerPoint. Após o embasamento dos conhecimentos do aluno acerca do tema, são iniciadas as tarefas que o auxiliem a obter os recursos linguísticos necessários para a construção de sua produção textual, partindo sempre de exercícios que não só reproduzam

regras gramaticais, mas que também expliquem a função da regra ou palavra. Por exemplo, como afirmam os autores, não basta apenas saber quais são os adjetivos; é preciso saber que é necessário conhecê-los para poder emitir uma opinião sobre um assunto, bem como concordar ou discordar de algo. Nesse contexto, todas as estruturas aprendidas precisam ser consideradas sob o ponto de vista do seu significado para a produção oral ou escrita.

Após a construção do conhecimento necessário para a produção textual, os alunos são convidados a produzir as tarefas de escrita que estejam relacionadas ao objetivo do projeto, que nesse contexto é a produção de um comentário concordando ou discordando da escolha do melhor jogador do mundo no ano de 2010, quando o projeto foi desenvolvido. Em seguimento à produção escrita, os alunos são levados a repensar o seu texto de acordo com o que aprenderam e compreenderam sobre o assunto e sobre as estruturas linguísticas necessárias à escrita, para, então, proceder à reescrita do seu texto para a publicação dos resultados. Por fim, há uma retomada dos conteúdos aprendidos a fim de que o educando reflita sobre o seu aprendizado e sobre o impacto deste em sua vida.

Com base no exposto, podemos dizer que a construção dos saberes é pautada na promoção de contato significativo com textos orais e escritos na língua inglesa, o que viabiliza a participação dos alunos. Todas as tarefas aqui propostas buscam fazer com que o aluno compreenda a sua relação com a língua e a relação desta com o mundo que o cerca. Além disso, as tarefas são construídas a partir de avaliações sistemáticas que auxiliam o aluno não só a captar o que lhe é ensinado, como também a melhorar a sua produção. Sendo assim, as diferentes tarefas de leitura e compreensão propostas ao longo do projeto vão além daquelas relacionadas ao preenchimento de lacunas e à repetição, buscando a compreensão completa do aluno através de práticas como a identificação de palavras e estruturas que servirão como suporte para que sua comunicação seja bem-sucedida.

2.3.3 O desenvolvimento das habilidades de *speaking, listening, reading e writing*

No planejamento de Schlatter e Garcez (2012), as habilidades de *speaking, listening, reading e writing* são desenvolvidas de forma a suprir as necessidades dos alunos quanto aos conhecimentos que eles precisam mobilizar para que atinjam o objetivo da proposta. Assim sendo, cada habilidade é desenvolvida de acordo com a sua necessidade na construção dos saberes. Nesse sentido, as habilidades linguísticas ficam a serviço das “habilidades para relacionar o texto em foco com o aqui-agora e com a realidade social” (SCHLATTER;

GARCEZ, 2012, p. 77); e os mecanismos linguísticos de fala, leitura e escrita trabalham em conjunto, como uma estrutura para a compreensão e produção de sentidos.

Nessa perspectiva, os alunos farão uma tarefa de *speaking* não com a obrigação de usar uma determinada estrutura gramatical aprendida, mas com o intuito de produzir sentidos na língua inglesa a respeito de um determinado assunto que faz parte de seu cotidiano, que faz parte da sua cultura e da sua sociedade. Aqui, não há uma categorização de exercícios que dividem as habilidades em exercícios fragmentados; há, isto sim, exercícios que mobilizam todas essas habilidades de uma vez de forma a pôr em produção o fazer linguístico. Para que se compreenda melhor como funcionam essas habilidades em conjunto, trazemos a fala dos autores:

na proposta que fazemos aqui, entretanto, a apresentação (ou não) de formas e estruturas linguísticas dependerá das demandas surgidas no enfrentamento dos textos e atividades de resolução de problemas em projetos de ensino e de aprendizagem. Assim, essas formas e estruturas linguísticas são vistas como recursos expressivos para fazer isso ou aquilo. Quando isso ou aquilo surge como demanda, saberemos como apresentar os recursos linguísticos relevantes. A apresentação e o estudo desses itens terão razão de ser não porque sabemos que eles são constituintes da língua, mas porque nossos alunos vão vê-los como recursos necessários para executar as tarefas que propomos para enfrentar os textos relevantes e assim dar conta dos temas que acordamos com eles serem interessantes (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 68)

Dito isso, podemos concluir que as habilidades linguísticas, nesse contexto, agem como um suporte para o desenvolvimento das habilidades sociais. Em outras palavras, a língua é o fio condutor para a constituição do aluno como cidadão, como sujeito capaz de utilizar a língua para se posicionar criticamente em diferentes contextos sociais e culturais.

2.3.4 A construção da habilidade de *writing*

Assim como já mencionado na construção das habilidades, o desenvolvimento do *writing* parte de um contexto de letramento em que o aluno precisa produzir um texto para um determinado fim. Nesse sentido, todas as tarefas solicitadas têm por preceito atingir um objetivo de escrita pautado na construção do fazer social, ou seja, no desenvolvimento do aluno como sujeito crítico, questionador da realidade que o cerca.

Os exercícios de escrita propostos em cada projeto são interligados, o que contribui para o produto final. A escrita aqui provém da interação com os colegas e com outros textos, ou seja, com a leitura e a compreensão de outros contextos que serão trazidos para a sua produção textual. A sequência de exercícios para a escrita engloba uma gama diferente de

estruturas, perpassando diferentes gêneros do discurso, como, por exemplo, o comentário, a legenda, a notícia, o formulário, as narrativas, os textos dissertativos, entre outros. Essa gama de atividades envolvendo diversos gêneros auxilia o aluno a compreender que a escrita não se restringe apenas ao padrão de dissertação escolar; ela atende a diferentes contextos e propósitos. A forma como a escrita é estruturada no projeto pode ser vista na Figura 10, a seguir, retirada do projeto do eixo temático Ambientes, cujo tema é “saneamento básico”.

Figura 10 – Exemplo de exercício de escrita proposto por Schlatter e Garcez

IV – A ÁGUA NA NOSSA LOCALIDADE

Vamos agora confeccionar uma coletânea de fotos da turma. Vamos circular pelas redondezas da escola e tirar fotos!

1 Preparando o álbum da turma: reúnam as fotos em uma pasta no computador da escola. Explique para os colegas as fotos que você tirou. Em conjunto, escolham quais fotos são mais significativas para revelar ao mundo os problemas enfrentados e as soluções encontradas em relação à água na sua comunidade.

2 Em duplas, vamos elaborar legendas para as fotos. O que vocês acham que seria importante dizer sobre a foto? Discutam as sugestões com os colegas e façam suas escolhas.

a) Preparando as legendas: você lembra das definições e das imagens do filme *Island of Flowers*? Com o colega, voltem para as definições e analisem as questões abaixo.

→ Construindo definições

- Quais são os verbos usados?
- Quais são algumas palavras que são usadas com o artigo *a/an*?
- Quais são algumas palavras que não têm artigo?

b) Em duplas, consultem também as anotações que vocês fizeram de palavras e expressões do *site* da United Nations e de legendas do Flickr. E construam as legendas.

Fonte: Schlatter e Garcez (2012, p. 126)

Nessa tarefa, os autores propõem as atividades de escrita embasadas em um dos eixos anteriormente mencionados, o eixo Ambiente, uma vez que fala do local no qual os alunos estão inseridos. Partindo desse princípio, a tarefa é dividida em duas partes: a escolha das fotos para o projeto e o desenvolvimento da escrita para a legendagem das fotos.

Na primeira parte da tarefa, os alunos são convidados a compartilhar suas fotos com os colegas, mostrando a eles a sua visão a respeito do assunto abordado. Em seguida, todos do grupo, juntos, devem decidir quais fotos farão parte do álbum para a postagem. Essa etapa da tarefa incentiva a tomada de decisão e a negociação nos alunos, pois precisarão usar de todo o seu poder de argumentação para convencer uns aos outros sobre a foto é mais adequada.

Ademais, temos aqui a presença dos processos enunciativos intersubjetivos, posto que os alunos, ao explicar as suas fotos, se colocam como sujeitos perante os colegas, que, nesse momento, se tornam seus interlocutores, suscitando a troca de experiências e informação entre todos.

Já na segunda parte da tarefa, os alunos são convidados, em duplas, a refletir sobre as fotografias escolhidas para que possam, assim, criar a produção textual que irá ilustrá-las. Nesse momento, a tarefa inclui também todas as habilidades linguísticas que os alunos precisarão para construir o texto. Para tal, pede aos alunos que, primeiramente, reflitam sobre legendas vistas no documentário tema do projeto, a fim de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre a questão; depois alunos são levados a pensar nas estruturas gramaticais e de vocabulário usadas para a construção de uma legenda, fazendo com que eles se atentem para o sentido que essas estruturas têm na língua e, por conseguinte, tragam o sentido para a sua aprendizagem. A partir do momento em que os alunos compreendem o sentido que determinada estrutura gramatical ou vocabular tem no uso da língua, se torna mais fácil entender por que estão aprendendo aquilo e, por conseguinte, como incorporar isso a sua vida.

Na terceira e última parte da tarefa, os alunos precisam produzir o texto em si para as legendas, que faz parte do produto final do projeto antes da postagem das fotos. Nesse momento, os estudantes são solicitados a produzir legendas para as fotos escolhidas a partir de tudo o que aprenderam sobre as funções da língua e sobre o conteúdo específico de vocabulário para falar sobre o assunto, como adjetivos para a criação de descrições. Além disso, eles ainda são incentivados a pesquisar em diferentes meios eletrônicos a mesma estrutura, para ver como ela funciona em um ambiente real de uso. Tendo mais esse reforço sobre os sentidos que os conteúdos aprendidos suscitam, fica mais claro para o aluno o que fazer e para que fazer, tornando o seu aprendizado mais efetivo.

Posto isso, podemos notar que as tarefas relacionadas à escrita propostas por Schlatter e Garcez (2012) buscam fazer com que os alunos sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem e usem de sua subjetividade para questionar e refletir sobre a realidade na qual estão inseridos. Os processos intersubjetivos se fazem presentes nas trocas entre os próprios alunos e o professor, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o educando, uma vez que ele poderá entender que o conteúdo que está aprendendo tem uma finalidade em seu dia a dia. Sendo a escrita aqui apresentada como um exercício contextualizado a partir de uma problemática que interessa ao aluno, o seu ensino se torna mais objetivo e o seu aprendizado mais efetivo.

2.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Ao analisarmos as três propostas aqui apresentadas, percebemos que, em todos os casos, o ensino de escrita parte da premissa de que essa é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do aprendizado em língua inglesa como um todo e que a sua prática deve ser realizada de forma diferenciada da fala, visto que não estamos tratando de estruturas iguais, mas sim complementares dentro de um conjunto de habilidades a serem exploradas em sala de aula. No entanto, nem todas as propostas alcançam esse objetivo. Apesar de terem ciência sobre a necessidade do ensino de escrita, as tarefas ofertadas para tal não exploram a escrita em todo o seu potencial nem dão o suporte necessário para que o aluno tenha o material que precisa para desenvolver as suas habilidades na escrita, como ocorre na proposta de produção textual desenvolvida pela escola de idiomas.

Apesar de ter um material com uma proposta de produção mais voltada para a realidade do aluno (ainda que não ideal por não considerar muitos dos aspectos subjetivos do aluno), a escola de idiomas opta por manter um padrão de escrita estrutural e pouco atrativo ao aluno, além de não fornecer maiores explicações sobre como fazer a tarefa ou para quem endereçá-la, o que torna a proposta sem sentido. Além disso, a tarefa oferecida pela escola pouco inclui o aluno na discussão de sua produção, não dando a ele o protagonismo necessário ao autor de um texto.

Por outro lado, as propostas apresentadas por Brown (2000) e Schlatter e Garcez (2012), apesar de diferentes entre si no que se refere à abordagem, incluem o aluno no processo de aquisição da escrita e o fazem refletir sobre isso, levando em consideração o contexto de produção no qual esse aluno está inserido. Nesse sentido, ambas as propostas almejam que os alunos aprendam fazendo, mas dando-lhes todas as ferramentas necessárias para tal, além de propiciar a interação com o outro, peça-chave para a reflexão sobre o fazer da escrita e para o início da reescrita – esta indispensável ao bom desenvolvimento do processo de escrita, uma vez que o aluno precisa ter o trabalho de olhar novamente para sua produção e, assim, perceber o que pode ser melhorado ou desenvolvido.

Analisando essas perspectivas, notamos que os autores convergem com as ideias de Benveniste, que afirma que a língua é um sistema significativo cujas estruturas individuais não têm sentido senão em um conjunto, tendo como objetivo exercer uma função. Em relação a essa característica da língua, assim afirma o linguista:

isso é o que faz com que a língua seja um sistema em que nada signifique em si e por vocação natural, mas em que tudo signifique em função do conjunto; a estrutura confere as partes a sua “significação” ou a sua função. Isso é também o que permite a comunicação indefinida: como a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo as regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aquele que os percebe pois o mesmo sistema está estabelecido nele (BENVENISTE, 1976, p. 24).

Vemos que Benveniste já mostrava esse caráter significativo e funcional da língua, segundo o qual ela só é capaz de significar quando organizada em conjunto com outras estruturas que produzirão o sentido que o sujeito deseja expor. As propostas de Brown (2000) e Schlatter e Garcez (2012) vão ao encontro dessa ideia de língua ao ensiná-la como um objeto de significação, que produz sentidos, e não somente uma forma a ser reproduzida. Entretanto, essa mesma concepção não é contemplada na proposta de ensino da escola de idiomas, pois o que mais é reforçado em sala de aula não é o sentido, e sim a forma e a estrutura da língua inglesa.

Ainda nesse âmbito, é possível perceber que as propostas para o ensino de escrita em língua adicional de Brown (2000) e Schlatter e Garcez (2012) também trabalham com a recriação/representação da realidade do sujeito que está aprendendo a língua, trazendo aos alunos assuntos relacionados ao seu cotidiano, assim como Benveniste atesta ser a realidade da língua.

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. [...] A linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o a sua própria organização (BENVENISTE, 1976, p. 26).

Sendo assim, a língua é o meio pelo qual se representa a realidade. É através dela, portanto, que os alunos podem representar a sua realidade e, assim, produzir sentidos por intermédio da fala e da escrita. Nessa lógica, Brown e Schlatter e Garcez utilizam-se do ensino para propiciar essa reprodução da realidade aos alunos, trazendo a eles assuntos relevantes para a sua vida – o que, novamente, não vemos na proposta de ensino elaborada pela escola de idiomas, já que a grande maioria dos temas propostos para a aula ou para a escrita são distantes da realidade dos alunos, tornando muito difícil a reprodução dessa realidade em um texto, seja ele oral ou escrito.

Cabe ressaltar ainda que as propostas de produção textual apresentadas pelos autores também se aproximam do conceito de intersubjetividade proposto por Benveniste, pois

consideram o desenvolvimento da escrita um processo de interação no qual a troca é fundamental para que haja a produção. Assim ocorre na enunciação: um locutor precisa instituir um alocutário para poder produzir sentidos por intermédio de seu enunciado. Desse modo, ao estruturarem as suas propostas a partir do contexto dos alunos, ou seja, do seu *aqui- agora*, os autores disponibilizam ferramentas para que o estudante seja capaz de pensar sobre a realidade que o cerca, propondo-se como sujeito enunciativo da sua produção textual, o que não ocorre com a proposta da escola de idiomas, dado o seu caráter limitante e de baixa instrução.

No entanto, apesar de as duas abordagens posicionarem o aluno no centro do aprendizado de escrita, de levarem em consideração a realidade do aprendiz no momento da produção textual e de incluírem as relações intersubjetivas no processo de aquisição de escrita, dado o seu caráter fundamental à língua, a proposta de Schlatter e Garcez (2012) é a que se destaca como a mais apropriada ao ensino de inglês em uma escola de idiomas, pois apresenta um conjunto de atividades que visam ao aprendizado de forma significativa e efetiva para o aluno. Ainda que a proposta apresentada por Brown (2000) procure tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem e mostrar como a troca entre os colegas (intersubjetividade) pode ser rica para a produção textual, ela não abarca a totalidade da subjetividade do aluno em sala de aula. Em outras palavras, ela não explora todos os sentidos que o aluno pode produzir em sua escrita ao estar em contato com uma realidade mais próxima da sua, já que não contempla essa individualidade de cada um ao propor um assunto mais genérico, que não está tão ligado à realidade dos alunos (expansão urbana). Ao contrário, Schlatter e Garcez (2012) trazem um assunto diretamente ligado à realidade dos alunos (futebol e saneamento básico), algo que faz sentido para eles, uma vez que vivem esse contexto.

Além disso, ao selecionar assuntos que eles conhecem e com os quais se identificam, a proposta de Schlatter e Garcez (2012) proporciona aos alunos a oportunidade de expressarem toda a sua subjetividade na escrita, dialogando com diferentes contextos de enunciação. De mais a mais, a abordagem presente nas atividades implementadas por esses autores oportuniza ao aluno a consciência do que ele está aprendendo, pois, passo a passo, ele constrói o seu conhecimento baseado em conceitos reais, em estruturas reais, que ele reconhece no uso em seu dia a dia. Nesse sentido, tudo o que o aluno aprende parte de um fato concreto, de uma estrutura cujo uso faz sentido para ele, posto que a identifica em seu cotidiano, como ocorre na produção das legendas para a foto e nos comentários sobre futebol. A identificação das

funções da língua é fundamental para que o aluno possa, a partir disso, estabelecer relações entre os fatos sociais que o cercam e, assim, se constituir como sujeito. Nessa perspectiva, Diego Titello (2016, p. 166)¹⁷ afirma que

atualmente é de conhecimento compartilhado o fato de que quanto mais capazes formos de usar nossa língua, maior será a possibilidade de ocupar um lugar singular, refletido e significativo na sociedade. Seguindo tal concepção, desenvolver a proficiência do aluno em língua materna equivale a capacitá-lo para, nas diversas trocas enunciativas, produzir textos adequados aos variados contextos de interlocução, originando diferentes efeitos de sentido.

Apesar de Titello se referir à língua materna, podemos aplicar as palavras do autor ao aprendizado de escrita em uma língua adicional, pois é a língua, seja ela materna ou não, que dá as ferramentas para que o aluno possa se constituir como sujeito em diferentes culturas e contextos. Na proposta de Schlatter e Garcez (2012), podemos atestar esse uso contextualizado da língua, que propicia ao estudante a possibilidade do desenvolvimento de sua proficiência em inglês, para que se comunique de maneira efetiva tendo em vista os objetivos que deseja cumprir ao fazer uso da língua inglesa.

Ainda levando em consideração o ato de significar suscitado pela proposta de Schlatter e Garcez (2012), é importante salientar que, além de estabelecer uma relação entre o aluno e a sua realidade, e fazê-lo pensar sobre o mundo que o cerca através da língua, os autores levam o educando a refletir sobre os elementos individuais da língua, sobre a sua estrutura e sobre as relações que esta última constitui com o nosso pensamento, com o que queremos dizer. Sobre essa relação entre a língua, a escrita e o pensamento, Benveniste (2014, p. 131) afirma que

não há apenas essa etapa de tomada de consciência da língua; há esta descoberta de que, quando falamos, nos servimos de palavras. Ora, falamos em totalidade e essa totalidade se realiza por meio de segmentos. Não há somente a existência de palavras individuais, recorrentes, o que está em questão é a relação entre o que escrevemos e o que pensamos.

Sob esse prisma, podemos afirmar que a sequência de atividades elaboradas e implantadas por Schlatter e Garcez (2012) cumprem de forma mais eficaz a função de fazer com que o aluno desenvolva a sua escrita em língua inglesa, pois mostra a ele que a produção textual pode ser significativa e desempenhar um importante papel em sua constituição como sujeito e cidadão consciente de sua e de outras culturas, auxiliando-o a refletir sobre todo o processo de aquisição da escrita, desde o pensamento sobre o assunto até a compreensão das estruturas necessárias para a sua veiculação. Por essa razão, a proposta apresentada por

¹⁷ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Schlatter e Garcez é a que mais se adequa ao ensino de escrita em língua inglesa, já que visa não somente a fazer com que o aluno compreenda a forma da língua, mas também que ele veja sentido e função em seu conteúdo.

É dessa reflexão, portanto, que partimos para, no próximo e último capítulo, elaborar uma proposta voltada ao ensino de escrita em inglês que contemple as necessidades do aluno ao iniciar a sua trajetória na produção textual, tendo em vista o caráter intersubjetivo dessa língua. Para tal, abarcaremos nossa produção e reflexão sobre a teoria da enunciação, da qual provém a nossa concepção de língua.

3 PROPOSTA PARA O ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Partindo, então, do princípio de que temos o Inglês como uma língua adicional, ou seja, uma língua que serve primordialmente para comunicar, para significar sem levar em considerações diferentes aspectos geográficos ou características individuais do aluno, o ensino de escrita nessa língua em um ambiente como o de um curso de idiomas, como pudemos observar em nossa análise, se mostrou pouco eficaz e limitante da maneira como está sendo desenvolvido ao não incluir o aluno como sujeito em seu processo de aquisição da escrita em cada etapa. Nessa escola, o ensino de escrita já se mostra deficitário desde a instrução oral, quando a professora não abre espaço para que os alunos se manifestem a respeito da tarefa, iniciando uma sequência de atividades igualmente limitadoras para a aquisição da escrita, como a proposta de produção que não constitui uma relação com a realidade ou com os interesses dos estudantes. Ademais, os bilhetes orientadores pouco ajudam a melhorar essa situação, já que a professora não se aprofunda nos aspectos subjetivos da relação entre o aluno e a escrita, atendo-se mais aos aspectos estruturais do gênero, o que reflete diretamente na reescrita do texto, ou seja, no produto final do processo de escrita.

Esse modelo de ensino de escrita no qual está inserida a língua inglesa não é exclusivo da escola estudada, sendo perpetuado em diferentes cursos de idiomas, posto que faz parte de um sistema de ensino que prioriza a fala, relegando a escrita a um segundo plano, por ser considerada uma habilidade não tão essencial como a fala em uma língua adicional. Esses sistemas de ensino normalmente são elaborados em forma de livros, como o adotado pela escola aqui analisada, e dividem as habilidades linguísticas (*speaking, listening, reading e writing*) de acordo com essa ideia de que a fala é o foco da aprendizagem na língua. A fim de compreender como se dá essa estruturação do ensino da escrita nesses sistemas, trazemos à discussão as ideias de Marília Ferreira (2011, p. 75-76):

pode-se observar, pela experiência em sala de aula, que o ensino de línguas negligencia essa habilidade, na medida em que ela é relegada aos momentos finais da aula e às partes finais da unidade do LD e dada como atividade extraclasse, não sendo merecedora de um momento da aula para ser trabalhada detalhadamente. Possivelmente, esse é um dos motivos pelos quais os alunos acabam desenvolvendo uma visão deturpada da escrita. Ela é concebida como prática gramatical ou vocabular (GAFFURI e MENEGASSI, 2009; RAIMES, 1991; WARSCHAUER, 2000), na qual noções como audiência e objetivos sociais vinculados ao ato de escrever não são abordados e portanto, desconhecidos mesmo pelos alunos mais proficientes. O ensino da escrita acaba sendo regido pelo princípio tácito de que o conhecimento da leitura conduzirá à aprendizagem da escrita; ou ainda, essa habilidade não é necessária, já que escrever pode ser um dom (BONINI, 2002 apud

ROJO, 2009). Portanto, a escrita não é vista como uma atividade social realizada discursivamente.

A partir dessa reflexão, podemos confirmar a ideia de que, para os sistemas de ensino *comodificados*, como os apresentados por esses livros que “vendem” o aprendizado como um produto, a escrita é considerada uma forma de explorar a gramática da língua, deixando de lado o seu objetivo principal, que é comunicar algo, pois, assim como a fala, a escrita pressupõe um interlocutor e uma mensagem a ser transmitida.

Além disso, para corroborar a ideia de que a escrita em língua inglesa recebe um lugar de menor importância recorrentemente em cursos livres, ressalta-se o fato de que, quando o ensino remoto foi instaurado em virtude da pandemia do coronavírus, as produções textuais foram simplesmente excluídas do planejamento por parte da coordenação da escola aqui analisada. Tal decisão mostra que o ensino de escrita, nesse ambiente, não é considerado primordial ou parte importante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Cabe ressaltar também que a adoção das aulas remotas ocasionou desmotivação nos alunos de uma maneira geral, visto que, em sua grande maioria, eles não estavam acostumados com essa modalidade de ensino. Assim, ensinar inglês de uma forma geral, e a escrita especificamente, se tornou uma tarefa bastante desafiadora, que carece de reflexão e de um grande planejamento para que os alunos possam assimilar a língua de maneira significativa.

Partindo, então, da concepção de que o ensino de escrita em língua inglesa é negligenciado pelos cursos de idiomas, principalmente quando estes adotam livros didáticos como fonte de ensino, faz-se necessária uma revisão da maneira como a escrita é abordada nesses contextos, focando em novas estratégias de planejamento. O que encontramos na escola em foco não se trata de um planejamento em si, mas da aplicação de uma série de atividades estabelecidas de acordo com um produto despersonalizado que pode ser aplicado a qualquer cultura quando se trata do ensino de inglês. No entanto, o ensino de escrita em língua inglesa precisa ser baseado em uma proposta que contemple todos os seus aspectos comunicativos e intersubjetivos. Para que seja possível a construção dessa proposta, a seguir faremos uma reflexão a respeito da escrita em si e de diferentes propostas de planejamento já existentes que venham a auxiliar no desenvolvimento do nosso plano de ensino.

3.1 COMO ORGANIZAR O PLANEJAMENTO: DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS EXISTENTES

Para que possamos planejar o ensino de escrita, precisamos, primeiramente, conhecer as diferentes características da escrita, abarcando todos os aspectos fundamentais à sua compreensão e ao seu desenvolvimento. É importante ressaltar que a escrita aqui é concebida como uma prática social, como um ato comunicativo que pressupõe um interlocutor, uma vez que todo texto é escrito para outrem, com o objetivo de comunicação. Ademais, assim como a fala, a escrita também tem as suas especificidades¹⁸, que devem ser respeitadas em seu aprendizado. Nesse sentido, afirmamos que a escrita é também uma forma *complexa do discurso*, como explica Valdir Flores (2013, p. 174-175):

a escrita, entendida como uma das *formas complexas do discurso*, tem um estatuto próprio na enunciação: o quadro formal da realização da escrita – o ato, a situação, os instrumentos – é-lhe muito específico.
O ato da escrita supõe locutor e alocutário, mas de estatuto diferenciado ao dessas figuras na enunciação falada. Na escrita, locutor e alocutário são autor e leitor.
A situação de realização da escrita também é muito diferenciada se a compararmos com a enunciação falada. E essa diferença deve-se à temporalidade que a caracteriza: a enunciação falada desfruta de uma simultaneidade temporal estranha à da enunciação escrita. O tempo de realização da escrita supõe o tempo da leitura (grifo do autor).

Essa singularidade da escrita ressaltada pelo autor estar presente no planejamento de seu ensino e ser levada em consideração ao longo de todo o processo de produção textual. A todo o momento deve-se trazer a situação em que ela é produzida, bem como a presença do outro, aquele que irá ler a produção, para quem é escrita. Desse modo, o planejamento deve levar em consideração o conceito de *intersubjetividade*, ou seja, o fato de que, para a escrita existir, deve haver um outro indivíduo, aquele a quem quer se comunicar algo, uma vez que uma produção textual sem um interlocutor a ser destinada não passa de um mero exercício gramatical.

Nesse paradigma, cabe analisarmos como a noção de *intersubjetividade* se desenvolve nesse processo de aquisição da escrita como *forma complexa do discurso*, como mencionou Flores (2013). Para que possamos compreender como funciona essa relação entre intersubjetividade e escrita, faz-se necessária uma reflexão acerca dessas formas complexas do discurso, que podem ser compreendidas a partir da relação constituída entre locutor e

¹⁸ Klinkenberg (2018) e Klock-Fontanille (2018), professores das Universidades de Liège e de Limoges, respectivamente, afirmam que a escrita é um código semiológico distinto da fala, não sendo apenas uma transcrição desta. Eles apontam que a escrita tem sua própria organização interna, o que a torna um sistema independente que precisa ser analisado de maneira a contemplar essas características próprias de seu uso, como o seu caráter visual que se entrelaça ao aspecto verbal.

interlocutor, de modo que cada interação projetada entre ambos pode construir uma nova forma de comunicação, como afirma Benveniste (1989, p. 87):

o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.

Esta característica coloca necessariamente que se pode denominar quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação (grifos do autor).

Essa *acentuação* à qual o autor se refere está ligada à forma como o locutor enxerga o seu interlocutor e como este vai ser constituído na interação. A interação é, portanto, construída com o outro a partir da forma como o locutor o projeta, ou seja, podendo esse ser *real, imaginado, individual* ou *coletivo*. São essas quatro formas que vão instituir a maneira como o locutor se comunica com o outro, gerando, assim, as formas complexas do discurso.

Se o interlocutor for real, o diálogo vai se apresentar de uma forma; porém, se o interlocutor for imaginado, esse diálogo terá uma nova configuração. De maneira análoga, isso ocorrerá com as formas *individuais* e *coletivas* do discurso. Cada ato enunciativo está ligado diretamente à maneira como o locutor vê o seu interlocutor, pois, em determinadas situações de comunicação, não há diálogo ou interação de fato, apenas uma troca de palavras sem significação própria. A respeito disso, Benveniste (1989, p. 90) explica:

a situação, em seu todo, consiste no que acontece linguisticamente. Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação.

Estamos aqui no limite do “diálogo”. Uma relação pessoal criada, mantida, por uma forma convencional de enunciação que se volta sobre si mesma, que se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadores. A análise formal desta forma de troca linguística está por fazer.

Ao analisarmos as colocações de Benveniste, podemos inferir que nem todo enunciado visa a transmitir uma mensagem. Em muitos casos, não há essa “ligação” entre o locutor e o outro, criando, assim, uma falsa ideia de intersubjetividade. Para que um ato enunciativo possa ser considerado como tal, em pleno exercício de seu caráter subjetivo, é preciso que a língua seja vista como um modo de ação cujo objetivo é significar, construir uma relação de troca de sentidos e de experiências com o outro. Além disso, o autor ressalta que há de se analisar de formas diferentes a enunciação falada e a enunciação escrita, uma vez que “esta se

situa em dois planos: quem escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90).

Dito isso, podemos transpor esses conceitos suscitados pelas formas complexas do discurso para a relação entre professor e aluno dentro da enunciação escrita, para a maneira como eles interagem a partir das produções textuais e dos bilhetes orientadores que, nesse caso, também são atos enunciativos na relação intersubjetiva entre professor e aluno. Partindo dessas colocações, podemos dizer, que entre professor e aluno podem ocorrer diferentes formas de acentuação discursiva, que transitam entre as formas reais, imaginadas, individuais e coletivas do discurso, dependendo do modo como cada um dos componentes dessa relação vai enxergar o outro.

Às formas reais do discurso – que, normalmente, têm a aparência de um diálogo, de uma enunciação, mas não seu sentido – podemos associar o quadro enunciativo hoje perpetuado no ensino de escrita em língua inglesa em cursos de idiomas: produções textuais que simulam a existência de um *tu*, que, nesse caso é o professor, somente na forma, mas cujo sentido é irrelevante, visto que o aluno não está produzindo a sua noção de sentido, mas aquela que ele acredita que o professor quer. Do mesmo modo, ao “responder” o texto do aluno, o professor também se atém somente à forma do enunciado, ignorando a constituição da interação na enunciação escrita.

Nesse ponto, Silvana Silva (2013) explica como funciona essa dinâmica de escrita entre professor e aluno, cujo foco é voltado para a forma, e não para o sentido:

A conjugação unipessoal em “há” – com inexistência atual das formas em primeira e terceira pessoa – marca, por si só, a noção gramatical de sujeito: “há” uma determinação de conteúdo sem determinação de ocupação de uma “forma” no espaço-tempo.

Em outras palavras: o professor indica ao aluno um problema, seu conteúdo, mas não indica de que “forma” deve resolvê-lo nem como essa resolução tem consequências em sua “forma” de escrever. Ao aluno não é facultado o direito de saber qual é o espaço, o tempo, ou seja, o ponto de vista linguístico que deve tomar sobre a intervenção indicada pelo professor. A “não-pessoa” é, nesse sentido, um “não-índice”, uma “não-orientação”, uma “não reescrita”.

O que este “qualquer” quer dizer? O aluno, cuja intervenção em seu texto é realizada por meio de formas reais do discurso, pode operar a modificação que quiser, pois “qualquer que seja”, o professor não poderá “avaliar” em que medida essa alteração revela um engajamento pessoal do aluno no “ensino” do professor (ou não) (SILVA, 2013, p. 24).

Com base nessas afirmações, entendemos que as formas reais do discurso não são capazes de promover uma efetiva troca entre professor e aluno. Nesse caso, ambos estão focados na forma do enunciado, e não em seu significado, o que, como já vimos no atual

ensino de línguas, não tem contribuído para o desenvolvimento do ensino de escrita em língua inglesa, pois os mesmos padrões de escrita vêm se repetindo semestre após semestre, ano após ano.

De maneira análoga, as formas coletivas do discurso também incidem de uma maneira pouco produtiva sobre o desenvolvimento da escrita em língua inglesa. O ato de escrever e os problemas levantados a partir desse ato não são tratados de forma individualizada em sua grande maioria, fazendo com que o professor aplique sempre o mesmo tipo de proposta e o mesmo tipo de correção para todos os alunos, o que, é sabido, não funciona em um contexto de ensino heterogêneo como o de um curso de idiomas, como afirma Silva (2013, p. 48):

embora o professor atue individualmente nos problemas de redação de cada aluno, a incidência de correção é feita sobre os “mesmos” erros para “todos” os alunos a partir de um comando implícito comum: “acrescente”, “substitua”, “desloque”. Temos a forma coletiva em mais alto valor de subjetividade, a “promoção”: “eu, professor, olho pro teu problema, mas eu digo o que é melhor para ‘nós’”.

Cientes de que as formas reais e coletivas do discurso estão presentes no atual ensino de escrita em inglês e que esse ensino não tem se mostrado satisfatório em relação ao aprendizado dos alunos, partimos para a análise das formas imaginadas e individuais do discurso a fim de compreender como elas influenciam (ou influenciariam) o ensino de escrita nesse contexto.

Passemos, então, à análise das formas imaginadas do discurso. A partir dessas formas, torna-se possível a instituição de uma relação intersubjetiva entre professor e aluno, pois, aqui, a relação *eu-tu* se torna mais estreita, dado o fato de que, ao se enunciar, o locutor tem em mente um interlocutor específico a quem quer transmitir algo. Nesse contexto, temos o *eu-aluno*, que imagina o *tu-professor*, a quem pretende significar através da escrita. Entretanto, essa ideia de troca entre professor e aluno pode não ser plena, uma vez que o professor, ao responder o texto do aluno, através de um bilhete ou de um comentário, o compele a fazer o que o *eu-professor* acha que deve ser feito, e não o que o *eu-aluno* acha que deve ser feito, como atesta Silva (2013, p. 32):

o traço que distingue os três valores internos à forma imaginada do discurso é a natureza da predicação, ou seja, a relação entre sua forma sintática e seu sentido, entre a forma e a condição figurativa eu-tu/ele. O bilhete pode conter inúmeras perguntas, “simular” sintaticamente um valor de alta subjetivação ao tu, mas o conteúdo de tais perguntas pode indicar um valor de baixa subjetivação. Se podemos dizer que a predicação é o traço definidor da forma imaginada do discurso, o mesmo não pode ser afirmado da pergunta: a pergunta apenas “pode ser” um indicador de alta subjetivação.

Ao explorarmos as afirmações da autora, vemos que as formas imaginadas do discurso proporcionam um melhor desenvolvimento da intersubjetividade entre professor e aluno, visto que ajudam este último a constituir, inicialmente, a ideia de um interlocutor para o seu texto. Porém essa interação, esse esboço de intersubjetividade iniciado pelo texto do aluno, pode ser prejudicada, ou até mesmo interrompida, pelo bilhete orientador emitido pelo professor, dependendo de como ele vai conduzir o diálogo com o aluno. É a resposta dada pelo professor que vai definir se a produção textual do aluno será dele mesmo ou somente uma reprodução dos marcadores e indicadores gramaticais destacados pelo professor. Por essa razão, as formas imaginadas do discurso podem funcionar como uma base para o ensino de escrita em língua inglesa, no entanto, para garantir o seu caráter de intersubjetividade, o professor deve estar sempre atento à forma como irá responder ao aluno, sem transformar as suas produções textuais em reproduções de sua própria visão acerca do que deveria ser um bom texto.

Visto isso, passemos, então, à análise das formas individuais do discurso. Como seu nome sugere, aqui temos a expressão máxima do *eu*, daquele que assume o seu papel como locutor para produzir sentidos a um *tu*, buscando uma troca de conhecimentos e de informações, mas sem se deixar influenciar pelo outro. Nesse sentido, Silva (2013) indica que as formas individuais do discurso são aquelas capazes de promover a subjetividade em sua forma plena, como explicado no seguinte trecho:

a “inversão” da relação forma-sentido em sentido-forma é própria do processo de transcendência do “eu”. Assim, as formas individuais do discurso são aquelas em que o “eu”, aluno, transforma a forma de correção do professor em outra “forma” para manter o “sentido” de uma correção.

Se na forma imaginada do discurso, o traço essencial é a predicação, na forma individual do discurso, o é a enunciação subjetiva. “Ao dizer eu creio, eu converto em uma enunciação subjetiva o fato asseverado impessoalmente, a saber, o tempo vai mudar, que é a verdadeira proposição” (Dessons, 2006, p. 103 apud Benveniste, p. 264, tradução nossa). É bem lembrado: a enunciação subjetiva tem uma “forma”, aquela que não se diz de antemão, que se estabelece por diferença em relação ao outro. A forma individual do discurso não é uma “forma sem forma” – uma contradição – mas uma “forma reformada” ou “forma deformada” ou “forma informada” ou “forma subformada” ou todas essas características juntas. A forma individual do discurso acontece no encontro do “pensamento” do “indivíduo” com a “língua” do “locutor”. É uma forma que permite aposições, comentários, queixas, sentimentos, é uma forma heterogênea de discurso (SILVA, 2013, p. 52).

Levando em consideração o que foi dito, temos então as formas individuais do discurso como aquelas capazes de promover os processos de (inter)subjetividade no ensino de escrita em língua inglesa. É através delas que o aluno toma plena consciência de sua condição de sujeito da enunciação e se apropria do que lhe é passado pelo professor, seja em forma de

instrução oral ou de bilhete orientador, para construir a sua escrita e, assim, produzir os sentidos que deseja em seu texto.

Entendemos, diante disso, que as formas imaginadas e individuais do discurso devem ser consideradas conceitos-chave para o ensino de escrita em língua inglesa, pois é através delas que se torna possível transformar o aluno em um sujeito capaz de estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro, seja este o professor ou algum colega, mas reproduzir ou sem se deixar influenciar pela fala do outro. Na sua individualidade, o aluno se torna capaz de produzir sentidos únicos que realmente refletem a sua escrita, o seu modo de entender o mundo e o outro, sem a interferência, as generalizações ou os limites impostos pelo professor.

Além dos conceitos relacionados à intersubjetividade e às formas complexas do discurso que permeiam a escrita, vale ressaltar que, assim como vimos nas propostas para o ensino da escrita feitas por Brown (2000) e Schlatter e Garcez (2012), a escrita, além de individual, também é uma prática que está diretamente ancorada no social, na ideia de que o aluno precisa estabelecer uma troca de conhecimentos tanto com o professor quanto com os colegas, de forma a melhorar a sua escrita e de se constituir como sujeito crítico capaz de se comunicar através do texto em diferentes situações de uso. Sendo assim, o social também é um componente importante dentro do planejamento para o ensino de escrita.

Considerando os conceitos analisados características primordiais para o ensino da escrita e que, dada a sua importância, devem ser norteadores de seu planejamento, se faz necessário, neste momento, seguirmos a revisão das diferentes propostas de planejamento que têm sido utilizadas para o ensino de escrita, seja de língua materna ou de língua estrangeira, quais sejam: sequências didáticas, projetos pedagógicos, projetos didáticos de gênero e projetos de letramento. Cada uma dessas propostas de planejamento sugere atividades para o ensino de leitura e escrita que proporcionam aos alunos um significado em seu aprendizado, para que, de alguma forma, o conteúdo que eles vão aprender faça sentido.

É pertinente definir, em um primeiro momento, o que são esses projetos e como eles operam em relação ao ensino de escrita. Um projeto é composto por um conjunto de atividades previamente definidas pelo professor que, juntas, funcionam como um “andaime”, impulsionando o aluno em seu aprendizado etapa por etapa. Sobre isso, Adriane Sartori (2019, p. 117) afirma que

a palavra “projeto” tem acepções diferentes, que englobam tanto a intenção de realizar algo no futuro, quanto a descrição detalhada de um empreendimento a ser concretizado. Os dois sentidos sempre estiveram presentes em propostas envolvendo

ensino; na verdade, desenvolver projetos como prática pedagógica em escolas não é um assunto novo. [...] Essas propostas se organizaram, ao longo do tempo, para concretizar escolas alternativas, ou experiências educativas que pouca relação tem com a concepção hegemônica de escola atual [...].

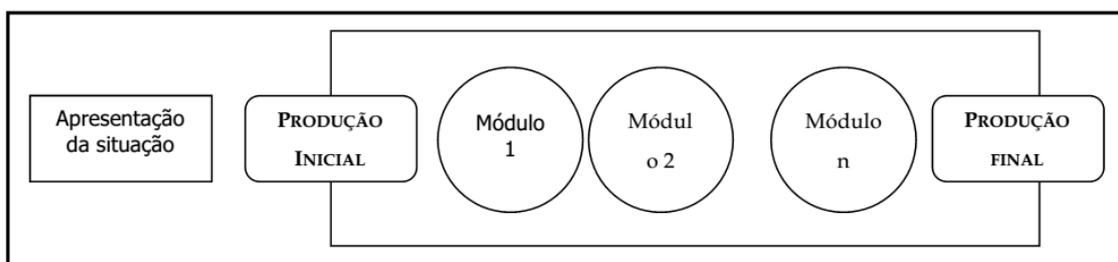
Dito isso, é importante ressaltar que esses projetos/planejamentos são alternativas ao modelo-padrão de ensino de língua vigente atualmente tanto nas escolas regulares quanto nas escolas de idiomas. É através dessa modalidade de ensino que, apesar de não ser nenhuma novidade, se torna possível explorar diferentes temáticas e diferentes maneiras de abordar conteúdos essenciais ao crescimento linguístico dos alunos. Sendo assim, passaremos a uma breve reflexão sobre esses tipos de projeto/planejamento que constituem atualmente o ensino de línguas no país.

3.1.1 Sequências didáticas

A sequência didática, como planejamento de ensino, se tornou um dos modelos mais difundidos, estudados e aplicados por professores no Brasil. De forma geral, em uma sequência didática o conteúdo a ser ministrado é dividido em pequenos módulos, que são organizados em torno de um gênero estruturante presente e relevante para o aprendizado do aluno. Nessa sistemática, as estruturas linguísticas são apresentadas passo a passo, sempre levando em consideração a sua importância para aquele gênero e para o desenvolvimento daquele que o aprende. Em suma, portanto, uma sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A partir dessa ideia geral, uma sequência didática se divide em etapas bem características, cujo objetivo é auxiliar o aluno a compreender o processo de construção de cada gênero em partes. Sua estrutura é ilustrada na Figura 11, a seguir.

Figura 11 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Na apresentação da situação, o aluno tem um vislumbre do que irá produzir na forma de texto, seja este oral ou escrito. Nesse momento ele é apresentado ao gênero textual norteador de sua produção. Logo após, o estudante é convidado a construir um texto com base nos conhecimentos que adquiriu ao entrar em contato com esse gênero textual. Na sequência estão os módulos propostos, que podem variar em quantidade e tipos de atividade, sempre levando em consideração o gênero a ser abordado e a forma como o professor fará isso. Nesses módulos, serão trabalhados todos os aspectos linguísticos relevantes para a produção do aluno em segunda versão, a fim de aprimorar o texto anteriormente escrito e, assim, chegar a um produto final para a sequência.

Vale ressaltar ainda que os gêneros selecionados para cada sequência são baseados em situações que os alunos podem ou não conhecer, agregando-as ao seu conhecimento linguístico. Conforme Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 97),

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados (voltaremos à questão da escolha dos gêneros no próximo item). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Dessa forma, uma sequência didática se torna um instrumento fundamental para a organização e para o ensino de gêneros orais e escritos em sala de aula. É por intermédio delas que se torna possível a organização sistemática dos conteúdos, de uma forma lógica que os alunos sejam capazes de compreender. Além disso, essa sistemática pode ser utilizada no ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, sendo amplamente utilizada no ensino da escrita.

3.1.2 Projetos pedagógicos

Partindo da ideia inicial proposta pelas sequências didáticas, os projetos pedagógicos se aprofundam no assunto ao afirmar que os professores devem não só organizar os conteúdos em torno de um gênero textual, mas também criar condições reais de uso para essa produção, a fim de que o aprendizado ocorra da maneira mais significativa possível para o aluno. Sobre os projetos pedagógicos, Sartori (2019, p. 123) diz que “é tarefa do professor criar condições

para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos em situações de comunicação real”.

Um projeto pedagógico, então, deve levar em consideração a aplicabilidade e a relevância do aprendizado de determinados gêneros textuais em aula, pois nem todos os gêneros podem auxiliar o aluno na construção da sua escrita, sendo mais apropriados para projetos de leitura. Além disso, nessa modalidade de ensino, a escrita é vista como um desdobramento da leitura, sendo imprescindível a sua presença no projeto, uma vez que as características de um gênero podem ser assimiladas através do contato com seus textos. Sobre a organização de um projeto pedagógico, Sartori (2019, p. 124) esclarece que

a leitura de gêneros na escola não pressupõe sempre a produção escrita, mas esta pressupõe sempre atividades de leitura, para que os alunos se apropriem das características do gênero a ser produzido.

Nessa perspectiva, propõe que um projeto pedagógico em língua materna deva sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura [...], tendo como ponto de partida a definição de qual o objetivo do projeto, envolvendo o gênero que será proposto e para qual público-alvo.

Um projeto pedagógico, portanto, deve ir além de uma sequência didática e estabelecer um objetivo claro quanto à produção escrita, ou seja, para quem esses textos serão escritos e por quê. Desse modo, a escrita adquire um caráter mais particular, uma vez que os gêneros estudados serão relacionados de forma direta com a realidade do aluno e terão um propósito para sua produção, como, por exemplo, um projeto de escrita que pressupõe a produção de um cartaz sobre um assunto de relevância para a comunidade escolar que, posteriormente, será exposto na escola. Nesse caso, todas as atividades executadas nesse projeto, módulo a módulo, visam ao desenvolvimento de uma produção textual para a divulgação, servindo aos interesses dos alunos e da escola como um todo.

3.1.3 Projetos didáticos de gênero

Seguindo a mesma lógica do ensino por sequências, como visto nas sequências didáticas e nos projetos pedagógicos, os projetos didáticos de gênero (PDG) propõem módulos em que a produção textual se inicia a partir da leitura de materiais pertencentes ao gênero estudado. Porém, diferentemente dos outros planejamentos, este pressupõe o trabalho de leitura e escrita englobando mais de um gênero textual ao projeto, que será desenvolvido por mais tempo, como um bimestre inteiro, por exemplo. Além disso, as produções textuais

propostas nesse âmbito são pautadas em práticas sociais de relevância para os alunos. Para Sartori (2019, p. 126-127),

as características essenciais de um PDG são as seguintes: estar organizado em oficinas ou módulos, ocupando várias aulas; trabalhar a leitura, incluindo também material não verbal; focar, no máximo, dois gêneros, em um trabalho que abordará a estrutura composicional, abrindo para questões gramaticais que ajudem a produção do enunciado em questão.

Sendo assim, um projeto didático de gênero integra práticas sociais importantes aos alunos através de gêneros textuais que façam parte de sua realidade. Esses textos, por sua vez, serão os veículos pelo quais os alunos poderão compreender a importância dos componentes linguísticos e das suas funções para o desenvolvimento de uma escrita coesa, capaz de atingir o seu objetivo dentro da proposta feita no projeto. Em um PDG, temos a união do conteúdo linguístico e da produção escrita às práticas sociais que norteiam a vida dos alunos.

3.1.4 Projetos de letramento

Diferindo dos planejamentos até aqui apresentados, os projetos de letramento estão intrinsecamente ligados às práticas sociais, sendo elas as norteadoras dos projetos de escrita. Nessa perspectiva, a escrita é construída a partir de uma necessidade dos alunos, focando em seu desenvolvimento como sujeitos em um determinado contexto discursivo. Nos projetos de letramento, a escrita só pode ser concebida como uma prática social que desenvolve no aluno habilidades ou competências de forma gradual, até que ele atinja um nível satisfatório de leitura e escrita, tendo em vista seus próprios fins. A relação entre letramento e o seu caráter social pode ser confirmada na fala de Angela Kleiman (2007, p. 4), a seguir:

assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...] Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (grifo da autora).

Conforme exposto, temos os projetos de letramento como uma forma de promover a proficiência linguística dos alunos em diferentes contextos de situação, levando em conta a necessidade de aprender determinado gênero textual. O letramento aqui reside não apenas na

forma linguística, mas também na importância que essa forma tem para quem a está aprendendo e na sua aplicação. Ainda de acordo com a autora, o letramento não deve ficar reduzido a uma sequência de atividades na qual a prioridade é a forma como o conteúdo sobre escrita vai ser organizado; é necessário focar no significado que essa prática de escrita tem para o aluno e em quais objetivos ele pretende alcançar com ela. Um projeto de letramento é, então, um modo de fazer com que o aluno compreenda a forma a partir de sua função, dentro de um contexto específico de uso que será significativo para ele.

3.1.5 Abordagem enunciativa para o ensino de escrita em Inglês

A partir da apresentação das principais formas de planejamento utilizadas para o ensino de escrita, buscamos planejar o ensino de escrita em língua inglesa de maneira que contemple a *intersubjetividade* e as *formas imaginadas e individuais do discurso* como peças-chave para o desenvolvimento dessa habilidade. Em vista disso, torna-se pertinente ressaltar características próprias de cada forma de planejamento, que, juntas, podem formar um novo planejamento adequado à escola analisada nesta pesquisa.

Cabe ressaltar que não temos a intenção de apresentar um método rígido para o ensino de escrita, mas sim uma abordagem para o ensino de escrita que parte de conceitos provindos de diferentes planejamentos, a fim de consolidar o aprendizado sobre escrita. Nesse sentido, aplicamos aqui a noção de ensino eclético de língua¹⁹, isto é, não utilizaremos apenas uma metodologia de ensino, mas diferentes aspectos dos planejamentos apresentados que julgamos relevantes à nossa abordagem para o ensino de escrita.

É fundamental lembrar que o público-alvo do planejamento que será apresentado a seguir é composto por estudantes de língua inglesa de nível avançado, o que, supostamente, indica que eles já dominam de modo satisfatório as estruturas da língua. Ademais, devemos levar em conta o fato de que esses alunos têm diferentes formações sociais e idades, o que torna a tarefa de planejar o ensino da escrita ainda mais desafiadora.

¹⁹ Mwanza (2019), Billah (2015), Suleman e Hussain (2016) e Suparman *et al.* (2017), a partir de estudos etnográficos e de caso realizados na Ásia e no Oriente Médio, apresentam uma proposta para o uso do ensino eclético de idiomas, ou seja, o ensino que não usa apenas uma metodologia, mas mescla diferentes aspectos de cada método e/ou abordagem que são mais eficazes para o aprendizado tanto da língua como um todo como especificamente da escrita. Tais estudos comprovam que os alunos submetidos ao ensino eclético para a escrita tiveram um aproveitamento significativamente superior aos dos alunos submetidos a somente uma metodologia de ensino. Isso nos leva a crer que o uso de uma abordagem eclética para o ensino de escrita terá um efeito positivo na aprendizagem dos alunos em foco neste estudo.

O planejamento para o ensino de escrita, como já havia sido mencionado, dá a ideia de que todo texto é um enunciado produzido com o objetivo de comunicar ao outro, de estabelecer uma relação de troca de informação, sendo a presença de um interlocutor indispensável ao processo de escrita. Assim, o ensino de escrita deve ser configurado de modo que contenha os seguintes elementos, conforme explicam Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio (2010, p. 22):

o enunciador (Qual o papel social a adotar para escrever?); o objetivo comunicativo a atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve o texto que produzo? Quais são as expectativas?); o destinatário (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?); o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?).

Levando em consideração as colocações dos autores quanto aos elementos necessários à escrita, ressaltamos três que servem como base de nosso planejamento: o enunciador; a quem se dirige o texto produzido; e para que serve o texto em questão. Partindo desses três princípios, iniciamos o planejamento tendo em vista a ideia apresentada pelos projetos de letramento, uma vez que essa proposta de ensino parte sempre do que é relevante ao aluno, ou seja, do enunciador. Escolhemos os projetos de letramento como um dos componentes dessa abordagem para o ensino de escrita em virtude do fato de que, apesar de estarmos lidando com alunos de um curso de idiomas, e não de uma escola regular, eles pouco conhecimento têm de escrita e de suas funções sociais. Além disso, os projetos de letramento, em sua composição, colocam o aluno e suas necessidades em foco, buscando que este aprenda a escrever a partir de um contexto que lhe faça sentido e com o qual ele possa ter contato dentro de sua realidade. Desse modo, o planejamento, aqui elaborado, parte do aluno, de uma profunda pesquisa acerca de suas necessidades em escrita e, posterior a isso, dos gêneros textuais que farão seu aprendizado mais significativo e consistente.

O conceito de *intersubjetividade* também se faz presente nesse processo. Ao descobrirmos as necessidades do aluno e definirmos os gêneros que serão trabalhados, automaticamente instituímos o outro, aquele a quem essa produção textual será destinada, aquele que irá interagir com o aluno para cumprir com o objetivo comunicativo da produção textual. A existência do outro, do interlocutor, é fundamental para que o processo de escrita cumpra com o seu propósito, já que uma proposta de produção perde toda a sua razão de ser se não houver um “para quem” escrever, alguém com quem interagir.

Nesse ponto, faz-se pertinente ressaltar como funcionam os conceitos de subjetividade e intersubjetividade dentro do ato enunciativo. Sobre tal questão, Benveniste (1976, p. 286) afirma que

[...] é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não passa de um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa subjetividade [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que[m] diz *ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa” (grifos do autor).

Aqui, vemos que *subjetividade* e *intersubjetividade* são indissociáveis, já que, ao tomar essa consciência do *eu*, o sujeito necessariamente precisa instituir um *tu*, em outras palavras, *ego*, ao denominar-se uma pessoa dentro do discurso, precisa, automaticamente, instituir um outro, a quem irá se dirigir com o intuito de comunicar algo. Desse modo, a partir do momento em que o sujeito passa a ser *eu*, torna-se possível a constituição do diálogo com um *tu*, uma vez que este último só pode ser concebido a partir do contraste. Assim, a intersubjetividade parte da subjetividade, sendo construída com base na existência do eu e na sua capacidade de reversibilidade, na qual *tu*, depois de ser instituído por eu, pode igualmente se constituir como eu ao responder ao outro.

Outro conceito importante a ser salientado é o de *interação*, que, neste contexto, aproxima-se do conceito de intersubjetividade, ancorando-se também no ato enunciativo e da ideia de diálogo, não o físico, mas aquele relacionado ao plano do pensamento. Nesse sentido, a interação aproxima-se do conceito de dialogismo, sobre o qual Flores e Teixeira (2009, p. 147) discorrem que “Tal axioma promove a enunciação como centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, o evento que institui o sujeito na interação viva com vozes sociais. Isto é, a perspectiva bakhtiniana não concebe o estudo da língua a não ser na enunciação”. Sendo assim, temos a interação como um fato constituinte da enunciação, visto que ela faz parte do processo intersubjetivo, ao colaborar para o desenvolvimento da comunicação entre os indivíduos.

Além disso, Flores e Teixeira (2009, p. 150) ainda destacam que “A ideia de intersubjetividade aparece nitidamente no capítulo 7 de MFL (1995, p. 131), na definição de compreensão como uma forma de diálogo, o que implica o reconhecimento da interação entre locutor e interlocutor no processo de construção do sentido”, o que reforça ainda mais essa

ideia de que a interação é parte constitutiva da produção de sentidos, assim como na intersubjetividade.

Após o estabelecimento da ideia central que irá conduzir o planejamento, da escolha do gênero a ser estudado, dos interlocutores existentes e dos objetivos a serem alcançados nesse contexto social, passamos à forma como ele será estruturado quanto à organização das tarefas. Nesse contexto, faz-se necessário o uso dos pressupostos de organização contidos nas sequências didáticas, conceitos esses utilizados também no desenvolvimento de projetos pedagógicos de gênero. Ambos os tipos de planejamento apresentam um modo de coordenar as atividades que, no contexto de ensino de idiomas, se tornam uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento da escrita, visto que os alunos precisam ter uma sensação de continuidade nas tarefas que estão fazendo, bem como o professor precisa estruturar essas tarefas dentro do período de aula, que é dividido com outros conteúdos que não a escrita.

Este planejamento para o ensino de escrita terá como ponto de partida as necessidades dos alunos e dos interlocutores, que, a todo momento, estarão em debate em sala de aula, em uma releitura da “apresentação da situação” elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Após essa etapa, a ser realizada nas primeiras aulas, o professor, com a participação dos alunos, estabelecerá cada passo das atividades, organizando-as de forma que se possa atingir o objetivo comunicativo final, ou seja, a produção textual.

Dessa forma, desde o princípio das aulas, os alunos estarão em contato com diferentes textos relevantes para a sua realidade e, a partir deles, serão propostas atividades que os auxiliarão a compreender a língua com base em sua função; em outras palavras, com base no que representam dentro do texto. Por conseguinte, todas as tarefas serão estruturadas em torno do produto final, passando por etapas de primeira versão, leitura, análise textual, diálogo/debate, reescrita, entre outros, até que se chegue ao texto definitivo para o gênero. Seguindo esses estágios, pretende-se, ao final dessa sequência de atividades, fazer com que os alunos tenham obtido a proficiência para o uso do gênero textual aprendido.

Para que se possa visualizar de forma mais clara como será desenvolvida a nossa proposta, apresentamos a Figura 12, a seguir.

Figura 12 – Proposta para o ensino de escrita em uma escola de idiomas



Fonte: elaborado com base em Kleiman (2007) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A Figura 12 representa a união entre características pontuais dos projetos de letramento e das sequências didáticas que formarão a proposta para o ensino de escrita em uma escola de idiomas. A seguir, portanto, mostramos como será estruturado o ensino de escrita a partir dos princípios da teoria da enunciação, bem como todas as atividades que serão propostas a fim de que a escrita seja desenvolvida de forma não limitante, ou seja, de forma que os alunos possam assimilá-la e fazer de seu uso uma prática igualmente importante como a fala.

3.2 PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS: PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS

A partir da abordagem adotada para o planejamento do ensino de escrita em língua inglesa em uma escola de idiomas, apresentaremos os princípios que orientam o planejamento das atividades e das tarefas a serem desenvolvidas com os alunos a fim de promover a aquisição da escrita em inglês. O primeiro princípio a ser levado em consideração na construção dessa proposta é o de que a linguagem tem por característica primária a *comunicação*, visto que

a linguagem, sem dúvida, se encontra de fato assim empregada porque os homens não encontraram um meio melhor nem mesmo tão eficaz para comunicar-se. Isso equivale a comprovar o que se queria compreender. Poderíamos também pensar em

responder que a linguagem apresenta disposições tais que a tornam apta a servir de instrumento: presta-se a transmitir o que lhe confio – uma ordem, uma pergunta, um anúncio –, e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado (BENVENISTE, 1976, p. 284).

Se a linguagem tem por função comunicar, podemos dizer que ela o faz de diferentes formas, não somente pela língua falada. Nesse sentido, quando falamos em enunciado, não nos referimos somente à fala, mas também ao ato em que “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1989, p. 84). Assim, é possível inferir que esse ato de apropriação da língua pelo locutor pode se fazer por diferentes maneiras, seja por meio da fala, de um gesto ou da escrita. Nessa perspectiva, nos deteremos nesta última forma de comunicar da língua: a escrita. Cabe ressaltar que, aqui, concebemos a escrita não como uma mera representação da língua falada, mas como um sistema independente que tem suas próprias regras de funcionamento e que, por isso, precisa ser estudado de forma diferente, ou seja, a o seu ensino deve considerar o fato de que não se pode aprender a escrita da mesma forma que se aprende a fala. Sobre essas particularidades da escrita, Benveniste (2014, p. 129) diz que,

com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa – como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças.

Seguindo essa ideia, devemos ter em mente que a escrita parte de uma realidade diferente daquela produzida pela fala. A escrita não existe por causa da fala, para representá-la; trata-se de um sistema cuja aquisição se faz de modo separado da fala e cujas características, muitas vezes, se tornam mais complicadas de serem assimiladas pelo indivíduo. Assim, como ressalta Benveniste (2014, p. 130),

toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação.

Mais uma vez, o autor enfatiza essa necessidade que o locutor tem de se desatrelar da ideia de que a língua falada é a única capaz de estabelecer uma comunicação entre locutores. A escrita, nesse contexto, também é uma forma de comunicação entre locutor e alocutário,

visto que, por fazer parte da língua, também se constitui em situação de diálogo, porém, como reforça Benveniste, torna-se difícil analisar a escrita por esse viés comunicativo, uma vez que sempre fomos condicionados a ver a escrita como uma representação direta da fala e, por conseguinte, menos importante para o desenvolvimento da comunicação.

Sob essa perspectiva, vemos a escrita, aqui, como expressão da língua, como uma situação de comunicação que pressupõe o diálogo, ou melhor, é constituída por ele. Sendo assim, cabe trazer à discussão novamente o conceito de *intersubjetividade*. Pelo fato de a escrita ser vista como um diálogo, ela pressupõe o outro, instaurando, dessa maneira, uma relação de troca entre *eu* e *tu*, uma relação intersubjetiva, assim como também ocorre, embora de forma diferente, na fala. Logo a intersubjetividade se faz presente em qualquer ato enunciativo, independentemente da forma como ele é constituído. Para corroborar tal afirmação, trazemos, novamente, as palavras de Benveniste (1976, p. 84), que diz: “mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário”.

Sendo a intersubjetividade uma característica inerente ao ato enunciativo, independentemente da maneira como este se constitua, a escrita, assim como a fala, é permeada pela intersubjetividade. Porém ela pouco é percebida pelo aluno quando este passa a ser o locutor capaz de mobilizar a língua para significar, pois ele ainda não consegue fazer todas as abstrações necessárias à escrita, ou seja, essa dissociação dos elementos presentes na língua falada. De acordo com Magali Endruweit e Daniela Netto (2020), o aluno/locutor enfrenta diversas dificuldades ao escrever porque ainda não é capaz de compreender todas as abstrações que a língua escrita pressupõe, quais sejam:

(1) a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar para alguém; (2) a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço; (3) o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém; e, por fim, (4) o processo de aquisição da escrita, que procede de uma linguagem interior. Tais abstrações apartam a escrita da fala, trazendo, por isso, questões pontuais – específicas da escrita – que devem ser levadas em conta ao se tratar de ensino (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 321).

A partir dessas colocações, podemos inferir que o processo de aprendizagem da escrita se torna mais tortuoso porque o aluno não consegue se desvencilhar da ideia de que língua falada e língua escrita estão sempre ligadas uma à outra, nem mesmo enxergar que na escrita

também há a possibilidade do diálogo, que a escrita é tão subjetiva quanto a fala. Nesse paradigma, é imperativa uma proposta de ensino que mostre ao aluno que a escrita é permeada de subjetividade e que, apesar de não presente, ela tem um interlocutor, alguém com quem será estabelecida uma conexão baseada em um contexto constituído por aquele que escreve. Para reforçar essa ideia de que a escrita é, de fato, um ato enunciativo, trazemos a fala de Vera Mello (2012, p. 87):

Se, para Benveniste, toda a língua está submetida à enunciação e se, conseqüentemente, todo ato enunciativo implica uma troca linguageira entre interlocutores, é preciso, então, ultrapassar o estágio da análise de marcas formais da enunciação e considerar que outros expedientes no interior das línguas servem para exprimir a subjetividade. Se o texto, como definimos anteriormente, é resultante de um ato de enunciação, ele constitui, na sua globalidade, um índice de subjetividade.

Conforme o exposto, o texto pode ser entendido como o enunciado que, assim como a fala, parte de um contexto, estabelece um interlocutor e visa à comunicação, porém ele o faz de uma maneira diferente, e isso deve ser abordado de forma clara no ensino de escrita, uma vez que é necessário que os alunos entendam que a escrita é um sistema significativo tal qual a fala, mas com outro funcionamento. Ao abordar a escrita em sala de aula, o professor deve fazer com que o aluno reflita a respeito dessa condição da escrita e a assimile a partir de suas características, a fim de entender como se constrói a relação locutor-alocutário, escritor-leitor. Para ilustrar como podemos fazer com que o aluno chegue a esse entendimento e reflita a respeito da escrita, Carmen Costa Silva (2020, p. 5) propõe o seguinte:

transpostas essas noções para a sala de aula, considero interessante o professor convocar o aluno a redescobrir a sua língua em seus usos textuais e gramaticais e de outros produtores de textos, com reflexões como as seguintes: “Como o locutor, aquele que se apropriou da língua, faz a passagem para sujeito?”; “Como deixa suas marcas no texto e como implanta o seu interlocutor?”; “Qual a referência do texto (sentido global)?”; “Como essa referência é construída (modos como as formas se relacionam para produzirem sentido) para possibilitar ao outro correferir?”; “Como o locutor se inclui no discurso e se situa na sociedade?”.

Segundo as considerações de Costa Silva (2020), para que o ensino de escrita seja efetivo, tanto em língua materna quanto em língua adicional, é necessário que o aluno seja levado a refletir a respeito do processo de escrita como um todo, como um ato enunciativo no qual a significação é foco, e não somente uma estrutura vazia. O aluno precisa entender que a escrita é sim uma forma de diálogo e que este será estabelecido com o leitor que, mesmo imaginado, está ali e se faz necessário para a construção do texto. Além disso, o ensino de escrita em língua inglesa é uma forma de fazer com que o aluno reflita sobre os usos da língua

e sua relação com os contextos sociais dos quais faz parte. A partir da escrita, o aluno pode acessar diferentes culturas e, assim, repensar sua forma de ver a língua; é pela escrita que o aluno pode refletir a respeito da língua como forma, como fonte de diferentes significados. A esse respeito, trazemos novamente as palavras de Costa Silva (2020, p. 12) para ilustrar essa relação entre o aluno, a língua e a escrita:

assim, considerar, no ensino-aprendizagem de língua materna, os discursos presentes em sala de aula em relação à sociedade, com seus valores culturais, é também refletir sobre os modos de enunciação presentes em distintas relações espaço-temporais. Pensar como esses modos de enunciação se constituem pelo estabelecimento de relação forma-sentido e via maneiras próprias de constituir referência e relação intersubjetiva pode oportunizar ao aluno a se instaurar em novos saberes: sobre língua, sobre discurso e sobre relação com outros na sociedade.

Mesmo que a autora se refira ao ensino de língua materna, as relações por ela estabelecidas podem se aplicar às línguas como um todo. Assim, por meio das relações intersubjetivas, o aluno se torna capaz de compreender a língua como um sistema composto por forma e sentido, que tem por característica o poder de comunicar, de significar, e a escrita como uma forma de estabelecer relações entre a língua, as diferentes culturas e a sociedade.

3.2.1 Concepção de língua e de escrita

Para a nossa proposta de ensino de escrita, concebemos a língua como um sistema significativo cuja essência reside na comunicação e na interação entre os indivíduos, pois a língua só se constitui como tal quando posta em funcionamento. A língua, nesse sentido, não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma parte constituinte do ser humano sem a qual seria impossível qualquer tipo de significação, visto que o homem e a língua/linguagem são indissociáveis, sendo um necessário à existência do outro. A fim de compreender melhor essa relação entre homem e língua/linguagem, trazemos a seguinte explicação de Benveniste (1976, p. 285):

a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

A partir dessa colocação, compreendemos que o homem só é capaz de se entender como tal quando reflete sobre sua condição, e essa reflexão só é possível quando atingimos a linguagem. Imaginar o homem sem a linguagem é algo impossível, uma vez que, para a elaboração de qualquer pensamento, ela se faz necessária. Não há nenhum momento em que nos vemos fora da linguagem, sendo ela parte constituinte e, ao mesmo tempo, formadora do sujeito.

E se a linguagem é constitutiva do sujeito, ela também é constitutiva da sociedade, pois o homem só se constitui como tal ao se apropriar da linguagem. Nesse ato, automaticamente, ele constitui a imagem do outro, fato imprescindível para a enunciação.²⁰ Se a enunciação é um fato que usa a linguagem para instituir o outro e colocá-lo como parte fundamental do discurso, podemos, então, inferir que a linguagem tem uma parte social, parte essa já abordada por Ferdinand de Saussure em seu *Curso de linguística geral*.²¹ Nesse sentido, vale dizer que, além de termos a linguagem, ou, mais especificamente, a língua, como parte constituinte do indivíduo, a concebemos como um construto social, como uma forma de interação entre os diferentes *eus* que fazem parte da sociedade, como afirmam Schulz, Custodio e Viapiana (2012, p. 10-11):

a linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito, que não é mais considerado passivo, como no behaviorismo, nem somente ativo, como no cognitivismo, mas interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento.

Ademais, é a partir do social que o homem se torna capaz de exteriorizar o seu pensamento por meio de associações com o meio em que vive, para, assim, produzir novos sentidos ou para ressignificar os objetos que o cercam. É através da linguagem/língua que o homem pode compreender a sua cultura e a do outro, bem como usar esse meio para expressar as suas ideias em relação às instituições e aos códigos sociais que fazem parte de sua realidade.

Já que o homem se utiliza da linguagem para significar, podemos entender que ele pode fazê-lo por meio de diferentes sistemas de significação, como a fala ou a escrita. Nesse

²⁰ De acordo com Benveniste (1989), o outro, ou seja, o locutário, é parte primordial para a enunciação. Logo não há a composição do *eu* sem essa oposição ao *tu*, isto é, a quem é dirigido o enunciado, seja ele real ou imaginado.

²¹ Saussure traz em seu *Curso de linguística geral* uma explicação detalhada acerca da natureza da língua. A partir de suas colocações, somos apresentados aos seus dois aspectos essenciais: o seu caráter individual e o seu caráter social. De acordo com ele, ambas as partes são indissociáveis, visto que a língua necessita da parte individual para a sua produção e veiculação, mas também precisa do social, já que toda língua parte de um acordo coletivo pertencente a cada sociedade em particular (SAUSSURE, 2012).

sentido, assim como um locutor pode utilizar-se da fala para materializar o seu pensamento, ele também pode utilizar-se de outro sistema semiótico para tal, como a escrita, que, nesse caso, se transforma no veículo para a exteriorização do pensamento, como Benveniste (2014, p. 131-132) esclarece:

não há somente a existência de palavras individuais, recorrentes; o que está em questão é a relação entre o que escrevemos e o que pensamos.
 Pois o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada. A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da “língua” para assimilar o mecanismo da conversão em escrito.

Como o autor ressalta, a escrita é entendida como essa forma de expressar a linguagem inerente ao indivíduo, que dele faz parte. A escrita é um ato enunciativo que organiza o pensamento e o converte em enunciado material, em significação à mensagem direcionada do *eu* para o *tu*, do escritor para o leitor. Exemplificando esse caráter significativo da escrita, Benveniste (2014, p. 157) ainda atesta que

da sua função instrumental desprende-se a sua função representativa, cujo instrumento é a escrita. Ora, a escrita muda de função: de instrumento para iconizar o real, ou seja, o *referente*, a partir do discurso, ela se torna, pouco a pouco, o meio de representar o próprio discurso, logo os elementos do discurso, logo os elementos desses elementos (sons/letras) (grifos do autor).

Sendo assim, a escrita assume aqui o papel de representante do pensamento, bem como representante do referente, ou seja, do contexto social em que se encontra o locutor. Nessa perspectiva, o locutor usa a escrita para significar e, assim, representar a sua visão do mundo, o seu parecer a respeito do que o cerca. Dito isso, consideramos, então, a escrita uma forma de significar, de mobilizar a língua em um determinado contexto discursivo, dado o seu caráter social.

3.2.2 A integração da escrita com as outras habilidades

Tendo em vista que a escrita é, aqui, considerada um sistema semiótico capaz de significar da mesma forma que a fala, o seu ensino, ao ser integrado com outras habilidades, no que concerne à língua inglesa, deve ser equiparado à fala quanto ao tempo de abordagem em aula. Portanto, o mesmo tempo que é dedicado à fala em aula deve ser dedicado à escrita, visto que seu processo de aprendizagem é, por muitas vezes, demorado e requer muita dedicação para seu desenvolvimento, tanto por parte do professor como por parte do aluno.

O ensino de escrita, por exigir um nível de abstração muito grande por parte do aluno, se torna mais difícil. O aprendiz não consegue perceber que a escrita tem uma estrutura diferente, que é um movimento que parte direto do pensamento para a materialidade, sem fazer alusão à língua falada. Nesse sentido, Benveniste (2014, p. 132) explica:

a linguagem interior é rápida, incoerente, pois sempre se compreende a si mesmo. É sempre uma língua *situada*, em um contexto presente, que faz parte da condição de linguagem, portanto, inteligível para o falante e apenas para ele. Porém, transferir essa linguagem interior – condicionada pela relação do locutor consigo mesmo em uma experiência e uma circunstância únicas, mutáveis – em uma forma inteligível a outros, e que perde, sob seu aspecto escrito, toda relação *natural* com a ocasião que foi a da linguagem interior, é uma tarefa considerável e que exige uma atitude inteiramente diferente da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita (grifos do autor).

Essa linguagem descrita pelo autor é a realidade do aluno. E fazê-lo compreender que a aquisição da escrita não vem da fala, mas diretamente do pensamento, dessa linguagem interna que todos temos e que passamos para o papel é um processo demorado. Por isso se torna tão difícil escrever. Sempre entendemos o que queremos dizer; a nós parece tudo claro e óbvio, porém, para o leitor, não é. Assim, conscientizar o aluno de que é necessária uma organização específica para que o leitor compreenda o que ele quer significar e que essa organização depende de componentes linguísticos e contextuais é uma tarefa árdua, como descreve Vigotski (1991, p. 70):

diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música.

Nesse trecho, o autor ressalta que, para que o ensino de escrita seja efetivo, é necessário muito trabalho, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Logo deve-se ter cuidado para que a produção textual não se torne apenas uma reprodução das palavras do professor, ou seja, palavras vazias, que não significam realmente, que não partem do pensamento do aluno, mas apenas reproduzem a fala do professor.

Para que não se corra o risco de cair nessa “reprodução” sistemática de padrões de escrita sem significação, é necessário que a escrita esteja integrada às outras habilidades da

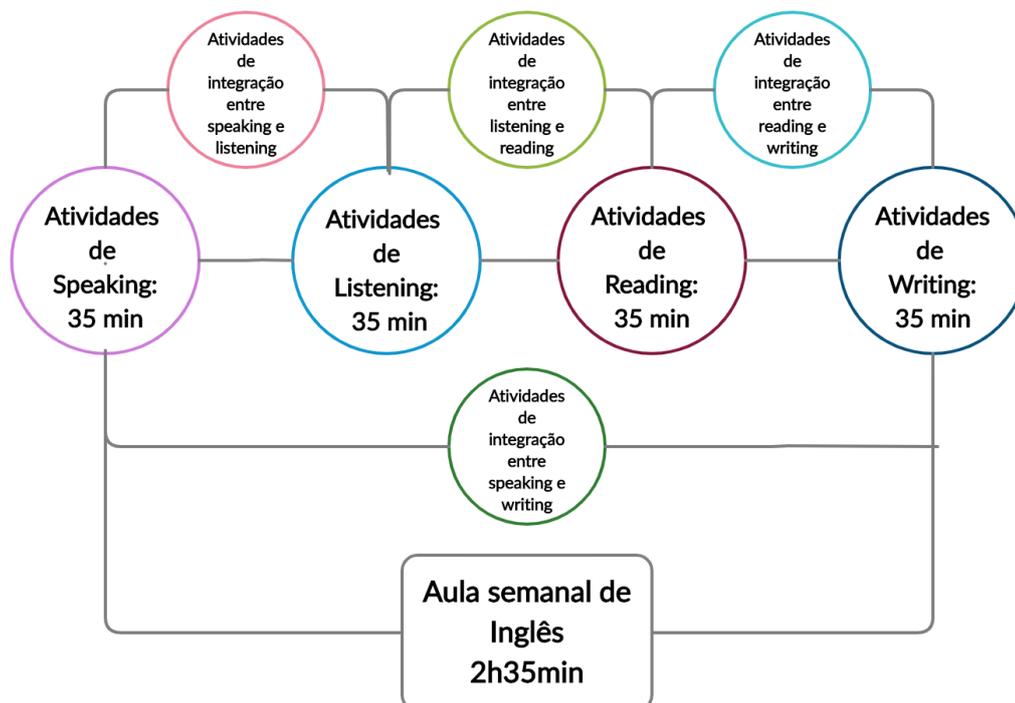
língua, principalmente àquela que a complementa: a leitura. A experiência como leitor é fundamental para a compreensão de que devemos nos colocar no lugar do interlocutor para refletirmos sobre a nossa produção textual.

A partir desse ponto começamos a perceber que, para construir um bom texto (e um bom texto é aquele que tem buracos) a condição primeira é ser capaz de fazer leituras que enxerguem alguns buracos; leituras que mexam na suposta ordenação sem falhas do texto e desloquem sentidos. Essas serão leituras “mobilizadoras”, porque mobilizarão outros sentidos e novas configurações em oposição a leituras dogmáticas, que cerceiam a interpretação. Assim, penso que para tratar de uma escrita em que se promova a implicação com o saber, é preciso adotar também (e antes) a leitura: realizar e promover leituras que trabalhem nos buracos, que desloquem sentidos e proponham outras interpretações, em oposição a leituras definitivas porque não deixam espaço à contribuições do leitor (GRIGOLETTO, 2011, p. 94)

Sendo assim, leitura e escrita estão intimamente e subjetivamente ligadas. Para que o locutor possa enunciar ao escrever, é necessário que ele saiba interpretar e ressignificar outros textos por meio da leitura. Do mesmo modo, para que um aluno possa se desenvolver de forma plena na aprendizagem da língua inglesa como um todo, é preciso que as quatro competências sejam tratadas de modo igual no que diz respeito ao seu ensino.

Por exemplo, o espaço de tempo de uma aula de inglês em um curso de idiomas – digamos, 2 horas e 35 minutos, como ilustra a Figura 13 – deve ser dividido de forma igualitária entre as competências. Para que o aluno desenvolva a sua fala, ele precisa ter um tempo de escuta em sala de aula, da mesma forma que, para a escrita, ele precisa de um tempo de leitura. É importante, então, que cada uma dessas etapas seja respeitada dentro da aula de língua inglesa, para que o aluno possa, de fato, obter sucesso na aprendizagem dessas habilidades. Por fim, ressalta-se que a integração dessas habilidades deve ocorrer gradativamente em cada aula, e cabe ao professor mostrar aos alunos que elas fazem parte de um todo, sendo igualmente importantes para que a aprendizagem da língua cumpra com o seu propósito: o de produzir sentidos.

Figura 13 – Disposição do tempo e integração entre as quatro habilidades



Fonte: elaboração própria (2020)

Essa divisão igualitária propicia ao professor uma oportunidade de trabalhar as quatro habilidades proporcionalmente, mostrando aos alunos que, a partir de uma atividade de escrita, podemos trabalhar também a leitura ao propormos uma atividade que envolva um relato, por exemplo. Da mesma forma, a partir de uma atividade de compreensão, podemos trabalhar a escrita ao sugerirmos uma atividade de legendagem em um vídeo ou de criação de um *podcast* ou uma *playlist*. Ao equilibrarmos o tempo dedicado ao ensino das quatro habilidades, fazemos com que os alunos percebam o quanto elas estão interligadas e que, por isso, é fundamental o seu desenvolvimento de forma uniforme e individualizada.

3.2.3 O sequenciamento das atividades

Como dito anteriormente, nesta proposta, escolhemos trabalhar não com um método, mas com uma abordagem eclética de ensino, que, nesse caso, usa características de diferentes métodos de ensino amplamente utilizados. Dessa maneira, temos aqui o modelo de sequenciamento, como visto nos modelos de sequências didáticas, dentro de um projeto de letramento. Nesse caso, a escrita está sendo entendida como um processo intersubjetivo que visa à produção de sentidos, ou seja, à compreensão e apropriação da língua escrita como

forma de comunicação em diferentes contextos. De acordo com Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 14)

essas diversas práticas textuais (leitura, escrita, comunicação oral e suas interações) estão no centro de todos os novos planos de estudo para o ensino de línguas. Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como objetivo central do ensino de línguas.

Partindo dessa noção de que as práticas textuais são centrais para a aprendizagem de uma língua, pensamos a escrita como uma forma de o aluno representar a sua realidade e aprender sobre a cultura que o cerca, sobre o funcionamento da sociedade como um todo. É através da escrita que o aluno pode transitar entre diferentes contextos e aprender a sua relevância e funcionalidade dentro de diferentes culturas. Sobre esse papel social desempenhado pela escrita, mencionamos novamente as ideias de Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 16):

forma de expressão de si e de criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal ao jogo da linguagem, à liberdade da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si. [...] Essas atividades contribuirão para desenvolver a reflexão e a cultura, pois os alunos constroem referenciais culturais comuns, compartilhados, sobre a escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

Sendo assim, a escrita se torna uma forma de refletir a respeito da relação entre a língua, seu funcionamento e o contexto social e cultural em que o aluno se encontra, o que faz com que a sua abordagem em sala de aula seja considerada sob o ponto de vista dele e de sua realidade. De fato, as atividades de escrita devem sempre ser propostas a partir do ponto de vista do estudante, daquele que está aprendendo a escrita em uma língua adicional. Por essa razão, nossa proposta de ensino de escrita parte de uma apresentação da situação na qual, com os alunos, em sala de aula, será decidido o que é relevante para eles em seu contexto social.

Para decidirem seus passos iniciais no aprendizado da escrita, o professor irá propor uma discussão aos alunos partindo das seguintes perguntas: a) O que a escrita representa em minha realidade?; b) Quando, por que e o que eu escrevo?; c) Para quem eu escrevo?; d) Quais respostas eu espero obter com a minha escrita? A partir desses questionamentos, os alunos terão uma visão social da escrita, na qual eles poderão perceber que a escrita não é um mero movimento de reprodução da língua falada ou um exercício vazio de sentido que visa à compreensão da gramática. Com essa discussão, pretende-se fazer com que o aluno veja o ato de escrever como um movimento capaz de promover sentidos, um movimento que institui um

diálogo entre um locutor e um interlocutor, que cria uma referência, uma ligação com o mundo, como afirma Mello (2012, p. 88-89):

Toda enunciação implica referência à determinada situação, pois falar consiste sempre em falar de. Ao contemplar a frase como expressão da língua em funcionamento, Benveniste dá relevo à referência, afirmando que a frase relaciona-se à situação de discurso, isto é, às coisas fora da língua. [...]

A referência, intimamente ligada ao sentido, é, de acordo com a citação de Benveniste, o conjunto singular de circunstâncias do qual decorre a frase. Nessa perspectiva, a referência deve ser interpretada em sua singularidade a cada instância discursiva. [...] A referência é atribuída pelo locutor, que não referencia diretamente o mundo extralinguístico, mas o seu mundo: quando o locutor toma a palavra, ele fala de si e do seu mundo, estendendo-o ao mundo do colocutor, cuja existência promove.

Para a autora, a frase, que também pode ser entendida como um texto²², estabelece uma ligação com o mundo, uma referência que cria os sentidos que serão divididos entre locutor e alocutário. Desse modo, através dessa discussão inicial, dessa apresentação da situação, pretende-se fazer com que o aluno perceba que a escrita significa e que ela é responsável por permitir o seu acesso a outras culturas e a outras realidades sociais, além de também ser a responsável por exteriorizar os sentidos produzidos pelo próprio aluno em relação ao seu contexto de produção. Em meio a essa reflexão, os alunos serão questionados a respeito de um gênero textual de maior recorrência em sua realidade e, a partir daí, será iniciada a odisséia da escrita.

Em sequência, após essa discussão inicial acerca da escrita, os alunos serão apresentados à materialidade do gênero. Para isso, eles serão convidados a ler diferentes produções escritas relacionadas a esse gênero que produzirão, bem como ler ou falar sobre as suas experiências anteriores com esse tipo de texto, posto que, como já vimos, para se tornar um escritor, antes é necessário ser um bom leitor, capaz de perceber os sentidos (ou a falta deles) que um texto pode suscitar, assim como defende Marisa Grigoletto (2011, p. 94):

tal posicionamento perante a leitura de textos revela aspectos de uma postura mais ampla frente ao saber. Nessa concepção, o saber não é uma soma de teorias ou concepções a serem tomadas com reverência tão grande que qualquer modificação ou crítica seja rechaçada e abandonada. Uma postura frente ao saber que seja consequente com a crença de que os bons textos têm “buracos” e que não dizem tudo deve permitir um trabalho produtivo do leitor sobre o texto: um trabalho que ofereça novas interpretações e que produza novas redes significantes.

²² De acordo com Mello (2012), ao usar a palavra *frase*, Benveniste não se refere somente à unidade separada de seu texto, mas a ele como um todo, uma vez que suas dimensões podem variar de acordo com o seu contexto de produção.

Nessa perspectiva, deve-se fazer com que o aluno desmistifique a ideia de que existe texto “perfeito” e, assim, compreenda que a produção textual é uma constante, pois o texto nunca estará “pronto” e sempre haverá novos sentidos ou elementos a serem explorados em seu interior. Através da leitura, o aluno será capaz de perceber esses “buracos” em textos considerados excelentes, o que o auxiliará na sua produção textual, de modo a encorajá-lo a escrever.

Visto, então, que a leitura é um modo de preparar o aluno para a sua transformação em locutor-escritor, a fim de prepará-lo para sua produção individual, a ele será solicitado que componha, com os colegas, um texto coletivo, de forma a ajudá-lo a compreender as características do gênero que serão trabalhadas através da produção. Ao montar o texto de maneira conjunta, antes de produzirem de forma individual, os alunos poderão tirar as suas dúvidas quanto ao que estão aprendendo. Ademais, através da escrita coletiva os alunos também podem trocar ideias entre si, constituindo uma relação intersubjetiva que os auxiliará em suas produções solo.

Na escrita coletiva também serão trabalhados os elementos linguísticos necessários para que os estudantes possam escrever, visto que, para que essa tarefa obtenha sucesso, os alunos precisam ter insumos sobre os mecanismos de produção da língua. Nesse sentido, todos os componentes linguísticos relacionados à produção textual serão apresentados a partir de sua função no conjunto, ou seja, a partir de sua finalidade. Assim, os alunos poderão perceber o porquê de se utilizar determinada estrutura linguística em um determinado contexto.

No próximo módulo, será solicitado aos alunos que façam a sua primeira produção textual individual, sendo essa realizada depois de todas as reflexões a respeito da escrita e dos seus componentes linguísticos. Nessa ocasião, os alunos serão levados a pensar na escrita como ato enunciativo que impescinde de um interlocutor, o que os fará refletir a respeito do outro e dos sentidos que desejam provocar com base em sua escrita. Assim, a produção escrita deverá ser apresentada aos alunos como uma situação de interlocução, como aponta Flávia Silva²³ (2020, p. 93):

para que um texto constitua escrita, é necessário saber prolongar a fala pelos signos gráficos, postulando um alocutário, implicando-se no que escreve, veiculando ideias de modo a empregar a língua, não apenas formas isoladas. Nesse sentido, podemos dizer que a escrita pode configurar-se como texto, mas nem todo texto como escrita. Alguns textos não passam de um uso ordinário da língua escrita. Como

²³ Flávia Santos da Silva é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.

consequência, o conceito de texto tem relação com a materialidade linguística na qual se configura a escrita, ao passo que o conceito de escrita tem relação com o funcionamento do sistema semiótico.

De acordo com as colocações da autora, a escrita proposta ao aluno deve ser aquela que cria sentidos, e não aquela que o aluno faz somente para atender ao pedido do professor, aquela que apenas reproduz padrões sem sentido próprio, que apenas se constitui como um aglomerado de frases sem visar à constituição de um diálogo. A escrita deve sempre levar em consideração o contexto cultural do aluno, assim como aquele a quem ele vai se dirigir, constituindo, desse modo, um ato enunciativo no momento em que estiver em aula.

Seguindo essa perspectiva de escrita permeada pela intersubjetividade, após essa primeira produção, os alunos serão incentivados a compartilhar suas produções com os colegas, a fim de trazer o olhar do outro para dentro de seu texto. A troca estimula o aluno a repensar o seu texto levando em consideração as colocações dos demais colegas, que trarão colocações baseadas em seu olhar como um interlocutor externo ao diálogo instituído pelo locutor e seu alocutário principal, seja esse imaginado ou real. A partir dessa primeira reflexão, o aluno irá olhar para o seu texto tendo em mente as considerações feitas pelos colegas e, dessa forma, acatará (ou não) em seu texto as observações de seus colegas. Essa opção de assimilar ou não as observações dos colegas faz parte do jogo do diálogo, do ato enunciativo, assim como quando, em um diálogo na língua falada, não levamos em consideração o que o outro diz, mantendo e repetindo nosso discurso inicial.

Após esse momento, seguimos ao próximo módulo, que é a entrega dessa primeira produção depois dos primeiros movimentos de reflexão sobre o texto. A partir daqui, o professor assumirá o papel de interlocutor-analista do texto do aluno, visando a compreender como ele constituiu o seu texto a partir das relações intersubjetivas que construiu com seu alocutário e com as referências ao seu contexto de produção. Em resposta ao aluno, o professor procederá à revisão do texto e o devolverá a ele com considerações e observações próprias de um leitor atento, de um interlocutor em resposta ao seu locutor. A correção feita pelo professor será focada no sentido, com algumas considerações em relação às estruturas linguísticas quando necessário. Essas considerações servirão de suporte para que o aluno promova a reflexão sobre o seu texto e, assim, mobilize novamente os recursos linguísticos dos quais dispõe para a produção da reescrita.

Por fim, procederemos ao último módulo, ou seja, ao produto final, que será composto pela reescrita do texto de cada aluno. A reescrita, nesse momento, representa todo o processo

de leitura e reflexão feita pelo aluno a respeito de sua própria produção, sendo sempre construída de seu ponto de vista sociocultural e intersubjetivo. Esse movimento surge da necessidade de uma atualização do leitor como sujeito subjetivo em relação aos outros enunciados que por ele passaram. A reescrita é uma resposta a esse interlocutor a partir das novas experiências e das novas referências do locutor. Assim, a reescrita se torna um novo ato enunciativo, e não apenas uma reprodução do mesmo texto antes escrito. Sobre a concepção da reescrita como ato enunciativo, Aline Juchem (2012, p. 144) afirma:

com base nesses princípios metodológicos gerais, tomaremos o texto escrito e reescrito como discursos, produtos da enunciação, com vistas ao ato de enunciação, à medida que constitui a expressão da ideia relativa à situação de discurso à qual ela se reporta e à atitude do locutor face ao outro, o que, ao nosso ver, contempla uma análise translinguística do texto que considera a transversalidade enunciativa.

Ao reescrever o seu texto, o aluno recoloca o seu ponto de vista para o seu interlocutor, alterando o que julga necessário ao entendimento e estabelecendo novas referências, sempre partindo de seu contexto. Para que seja estabelecido esse diálogo entre locutor-alocutário, entre *eu-tu*, é preciso que haja um assunto, uma referência que estabeleça essa conexão entre ambos. E a construção dessa referência sempre parte do locutor, como afirma a autora:

com base nessas passagens, podemos depreender que o papel da referência está, antes de tudo, em garantir a enunciação enquanto ato intersubjetivo, desqualificando qualquer aceção solipsista da teoria da enunciação, porque uma vez que a situação de discurso institui a referência, ela pressupõe locutor e alocutário no uso da língua, por meio da qual “falamos sempre de”. Toda relação à referência, na língua em emprego, depende assim da suirreferência; a referência está na dependência do eu que enuncia/escreve, visando a um tu, numa dada situação de enunciação. Dizer isso requer considerar que a referência é parte integrante da enunciação e, portanto, constitutiva da relação intersubjetiva (JUCHEM, 2012, p. 146).

Sendo assim, para que a reescrita feita pelo aluno se constitua como um ato enunciativo intersubjetivo, é preciso que ele defina para quem está falando e sobre o que está falando. Isso significa, sobretudo, escrever sobre algo que realmente faça sentido para o aluno, sobre algo com o qual ele se identifique, que faça parte de sua vida e nela tenha uma função importante.

Tendo em vista o exposto, torna-se fundamental ressaltar que a escrita e as atividades propostas partem de uma ideia geral de letramento. A escrita, aqui, será desenvolvida com base em sua relevância social, com base no interesse e na necessidade dos alunos. Dessa forma, toda a escrita e todas as tarefas a ela relacionadas são pautadas nas demandas externas,

nas experiências e formações sociais dos alunos, sempre levando em conta que o objetivo do ensino de escrita é fazer com que o aluno se torne proficiente no gênero que lhe interessa ou que lhe é necessário na realidade de seu contexto social.

Como no curso de idiomas em foco nesta pesquisa as aulas são semanais e têm 2 horas e 35 minutos de duração, cada ciclo de aprendizagem terá em torno de nove semanas, respeitando todas as etapas para que o aluno possa aprender de maneira proficiente a escrever dentro do contexto apresentado, levando em conta o seu objetivo. Assim sendo, cada ciclo de aprendizagem da escrita terá as seguintes etapas:

- a) discussão acerca da escrita, do que ela representa na vida dos alunos e de como eles fazem uso dela; qual é a função da escrita na vida deles e quais objetivos eles pretendem alcançar através da escrita;
- b) definição do tema e do gênero a serem desenvolvidos a partir das práticas sociais nas quais os alunos estão engajados, de forma a ajudá-los a compreender a função social da escrita ou a inseri-los em novos contextos enunciativos;
- c) leitura e discussão de textos do gênero relevantes para os alunos, a fim de situá-los sobre o contexto de produção;
- d) produção coletiva para compreensão do texto e de seus elementos, criando e resolvendo problemas de escrita com os alunos;
- e) produção do texto em primeira versão em sala de aula;
- f) troca dos textos produzidos pelos alunos visando à promoção do debate e da interlocução entre eles, de modo a enriquecer cada produção a partir das colocações dos outros;
- g) produção do texto em segunda versão, tendo em vista as considerações dos colegas, a ser realizada de forma individual em casa;
- h) entrega do texto produzido em casa para a devolutiva do professor;
- i) reescrita do texto a partir do que foi colocado pelo professor no bilhete orientador, cujo objetivo é fazer com que o aluno reflita sobre a sua produção e sobre os propósitos que deseja atingir com a escrita;
- j) entrega da reescrita para a postagem no meio social, no qual irá cumprir com a sua função, construindo o diálogo com o outro e com o mundo.

Cabe destacar que, nessa proposta, a escrita estará integrada às outras habilidades linguísticas. Portanto, será trabalhada em cada etapa por si só ou juntamente com a leitura, a fala e a compreensão oral. Além disso, a proposta leva em consideração o fato de que a escola

exige o uso de um material didático, que é adquirido pelo aluno. Considerando isso, elaboramos O Quadro 12, que contém a proposta detalhada.

Quadro 11 – Proposta de ensino de escrita em inglês para uma escola de idiomas

Módulo 1 – Semana 1: Aula 1 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> e <i>writing</i> – 1h10min)	Discussão sobre a escrita em língua inglesa, sobre a sua relevância na vida dos alunos e sobre os usos que eles fazem dela.
Módulo 2 – Semana 2: Aula 2 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> e <i>writing</i> – 1h10min)	Escolha do tema e do gênero a serem trabalhados, bem como a problematização a seu respeito, levando o aluno a compreender qual é a sua função no contexto social e quais objetivos se pretende atingir com seu uso.
Módulo 3 – Semana 3: Aula 3 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> , <i>reading</i> e <i>writing</i> – 1h10min)	Leitura e discussão de textos relevantes sobre o gênero e sobre sua função para que os alunos já consigam se inserir no contexto de produção social ao qual o gênero faz parte.
Módulo 4 – Semana 4: Aula 4 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> , <i>listening</i> e <i>writing</i> – 1h45min)	Produção coletiva para a compreensão dos elementos linguísticos e discursivos que compõem o gênero, criando e resolvendo os problemas acerca da escrita que venham a fazer com que o aluno compreenda os mecanismos e os objetivos do gênero estudado.
Módulo 5 – Semana 5: Aula 5 (habilidades trabalhadas: <i>writing</i> – 35min)	A partir da produção coletiva, os alunos procederão à escrita individual em sala de aula. Nessa escrita, eles deverão levar em conta o interlocutor do seu texto e o objetivo que desejam alcançar com essa produção em seu contexto social.
Módulo 6 – Semana 6: Aula 6 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> , <i>reading</i> e <i>listening</i> – 1h45min)	Troca dos textos produzidos na aula anterior com os colegas. Nessa troca, os alunos farão uma leitura atenta do texto do colega, pontuando questões de ordem do sentido da escrita e se colocando como o outro, como o interlocutor do colega.
Módulo 7 – Semana 6: Em casa (habilidades trabalhadas: <i>writing</i>)	Os alunos serão convidados a repensar a sua escrita a partir das colocações dos colegas a respeito de seu texto, a fim de aprimorar a sua produção dentro do contexto no qual está inserido.
Módulo 8 – Semana 7: Aula 7 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> , <i>listening</i> e <i>writing</i> – 1h45min)	Entrega do texto produzido em casa e discussão relacionada às dúvidas que surgiram ao longo do processo de escrita entre os alunos.
Módulo 9 – Semana 7: Em casa (habilidades trabalhadas: <i>reading</i> e <i>writing</i>)	<i>Feedback</i> do professor através dos bilhetes orientadores. Nessa ocasião, o professor fará uma leitura atenta do texto do aluno e responderá sobre os sentidos por ele suscitados. Assim, o bilhete agirá como uma resposta ao texto do aluno, são somente como uma correção dos conteúdos gramaticais.
Módulo 10 – Semana 8: Aula 8 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> , <i>listening</i> e <i>reading</i> – 1h45min)	Devolução dos textos aos alunos com os bilhetes orientadores. Nesse momento, os alunos farão a leitura dos bilhetes e, se tiverem alguma dúvida em relação às colocações do professor, aproveitarão esse período da aula para tirar as suas dúvidas.
Módulo 11 – Semana 8: Em casa (habilidades trabalhadas: <i>writing</i>)	Produção da reescrita tendo como base o bilhete orientador entregue pelo professor junto ao texto anteriormente produzido.
Módulo 12 – Semana 9: Aula 9 (habilidades trabalhadas: <i>speaking</i> , <i>listening</i> e <i>reading</i> – 1h45min)	Entrega dos textos reescritos, ou seja, os textos que procederão para a construção do produto final coletivo dos alunos.

Fonte: elaboração própria (2020)

3.2.4 Acompanhamento e revisão das atividades

As atividades propostas serão revisadas e desenvolvidas a partir de questões norteadoras relacionadas à intersubjetividade e aos objetivos linguísticos que os alunos desejam alcançar com base em suas produções. Para isso, cada módulo terá a sua própria forma de avaliação, que servirá de base para o próximo e assim por diante, até que os alunos atinjam o objetivo com o seu produto final. Vejamos, a seguir, os módulos a forma como eles serão trabalhados:

- a) **Módulo 1:** a discussão a respeito da escrita será pautada no que os alunos entendem por escrita, buscando compreender qual é a sua visão sobre essa habilidade e que lugar ela ocupa em sua vida, bem como em que lugares e/ou ocasiões eles a usam. Para tal, criaremos uma nuvem de palavras relacionadas à escrita, a partir da ferramenta Mentimeter, para analisar quais conceitos surgem dessa discussão, buscando, assim, mostrar aos alunos a importância da escrita em língua inglesa como uma forma de interação essencial em diferentes contextos sociais e discursivos.
- b) **Módulo 2:** considerando a nuvem de palavras criada na aula anterior, os alunos, agora que já têm uma melhor noção do que a escrita é na verdade, ou seja, da escrita como forma de interação, e pensando nos usos que eles fazem dela, escolherão o gênero a ser trabalhado com base nos seguintes questionamentos: 1) Onde uso a escrita em inglês com mais frequência?; 2) Para quem escrevo e o que escrevo?; 3) Sobre o que frequentemente gosto de escrever?; 4) Quais sentidos desperto quando escrevo?; 5) Quais dificuldades encontro quando escrevo em inglês? Partindo dessas questões, eles decidirão, com o professor, qual gênero textual será desenvolvido ao longo dessa proposta, bem como pensarão em exemplos práticos desse gênero para a discussão na aula seguinte.
- c) **Módulo 3:** após a definição do tema e do gênero que serão trabalhados, os alunos farão a leitura de textos trazidos pelo professor e por eles mesmos e discutirão, em língua inglesa, os seguintes tópicos: 1) Este texto trata do tema que estamos discutindo?; 2) Quais objetivos o(s) locutor(es) quis alcançar com este(s) texto(s)? São eles explícitos ou implícitos?; 3) Este texto está representando algum determinado aspecto social ou cultural?; 4) Este texto é adequado para mim? Eu consigo entendê-lo e formular uma ideia a seu respeito?; 5) Quais características são constantes nesses textos? Com base na leitura e na discussão dos textos, os

alunos poderão formar uma concepção do gênero que irão aprender a partir do tema que escolheram, o que lhes dará maior suporte para proceder a sua escrita.

- d) **Módulo 4:** tendo em mente a reflexão sobre o tema e sobre o gênero feita na aula anterior, os alunos serão convidados a produzir um texto de forma coletiva e colaborativa usando o software Google Docs, que pode ser usado inclusive em seus smartphones. Nessa escrita, os alunos problematizarão sobre o tema a ser tratado e sobre a forma como irão desenvolver a escrita tendo como suporte a estrutura do gênero já discutido. Além disso, poderão tirar as dúvidas que forem surgindo a partir do uso das estruturas sintáticas e semânticas, vendo, assim, a língua em funcionamento, e não somente estruturas soltas sem sentido. Ao final da produção, o professor dará o *feedback* a respeito do texto como um todo, e este será inserido no portfólio dos alunos, que fará parte do produto final.
- e) **Módulo 5:** em sequência à produção coletiva, os alunos produzirão seus textos de forma individualizada, levando em consideração as etapas anteriores, o contexto social e cultural no qual estão inseridos, o seu interlocutor e os sentidos que desejam promover partindo do gênero estudado. Esse texto será produzido em aula e ficará com o professor para que, na aula posterior, os alunos façam a troca e uma análise intersubjetiva a seu respeito.
- f) **Módulo 6:** os alunos procederão à análise dos textos dos colegas pautados em questionamentos como: 1) Meu colega considerou um interlocutor ao escrever este texto? Se sim, de que forma consigo ver isso?; 2) Ele tem objetivos claros com a sua escrita? Consigo entender aonde ele quer chegar?; 3) Este texto serve ao seu propósito?; 4) Meu colega foi capaz de estabelecer uma relação com o contexto social no qual este texto está inserido?; 5) Os elementos sintáticos e semânticos estão de acordo com os sentidos que ele quer produzir? Se sim, como consigo ver isso em seu texto? Feitas a troca e a discussão a respeito dos textos, os alunos devolverão os textos aos colegas que os escreveram para que estes possam fazer as alterações necessárias, se assim concordarem.
- g) **Módulo 7:** em casa, no intervalo entre uma semana e outra de aula, os alunos refletirão sobre as colocações dos colegas a respeito de seu texto para, depois, reescrever o texto para a entrega ao professor.
- h) **Módulo 8:** em aula, antes que os textos sejam entregues, o professor abrirá um espaço para que os alunos tirem suas últimas dúvidas em relação ao que

escreveram, visto que, ao longo da semana, várias delas podem ter surgido, dando, assim, tempo em aula para que os alunos reescrevam aquilo que julgam não estar de acordo ou que não tenham incluído no texto original por não terem certeza durante a escrita. Após esse momento, o professor recolherá os textos para a sua análise.

- i) **Módulo 9:** na semana em que os alunos entregaram os textos, o professor procederá à leitura individual de cada texto e escreverá um bilhete como resposta, investido do papel de interlocutor, de forma a dialogar com ele e, assim, promover sentidos. Para tanto, o professor deve levar em consideração: 1) se no texto do aluno há um interlocutor bem definido, seja ele imaginado ou real; 2) se o texto está inserido dentro do tema escolhido; 3) se os sentidos produzidos pelo aluno estão claros e fazem parte do contexto social e cultural no qual ele está inserido; 4) se locutor e interlocutor partilham da mesma referência e podem, dessa maneira, manter o diálogo produzido pelo texto; 5) se o aluno mobilizou de forma competente os elementos linguísticos necessários ao gênero e ao sentido como um todo. Após essa análise, o professor escreverá um bilhete orientador para cada aluno, dialogando com ele sobre sua escrita e argumentando tanto sobre os pontos fortes quanto sobre os pontos fracos, de maneira que os alunos reflitam acerca de seu texto.
- j) **Módulo 10:** o professor entregará a cada aluno, em aula, o seu texto acompanhado do bilhete e solicitará que eles o leiam de forma atenta para que, caso tenham alguma dúvida sobre o que foi colocado, perguntem em aula para o professor antes de partirem para a reescrita. Além disso, caso o professor considere pertinente, pode fazer a discussão em aula trazendo questões comuns a todos os textos e que precisem ser revisadas de modo mais incisivo com os alunos.
- k) **Módulo 11:** com base nos bilhetes entregues em aula, os alunos farão, em casa, a reescrita do seu texto tendo em vista a publicação como produto final. Para essa reescrita, eles serão indagados a repensar a sua prática de maneira subjetiva. Ao receberem o bilhete com as colocações do professor, também serão convidados a pensar no texto como enunciado marcado pelo *aqui* e *agora*, cujas circunstâncias foram alteradas em virtude dos novos enunciados colocados pelos interlocutores (colegas e professor). Dessa forma, o aluno deverá olhar para si e para dentro do seu texto e, assim, refletir sobre os seguintes questionamentos: 1) Minha perspectiva a respeito do assunto abordado mudou a partir das colocações dos meus

interlocutores?; 2) Quais marcas ou elementos do meu texto levaram meus colegas a responder dessa forma?; 3) Usei todos os recursos linguísticos necessários para me fazer entender no que diz respeito à significação?; 4) Quais novos sentidos quero produzir a partir do que meus interlocutores colocaram? Qual resposta quero dar a eles? Considerando esses questionamentos, o aluno reescreverá o seu texto.

- 1) **Módulo 12:** após a entrega dos textos, o professor os organizará para a montagem do portfólio relacionado ao produto final, que os alunos construirão de forma conjunta.

Para encerrar, então, esse ciclo de atividades, no qual os alunos foram levados a refletir sobre a sua prática de escrita em inglês, eles passarão a última etapa desse processo: a construção do produto final.

3.2.5 Produto final

Considerando toda a reflexão dos alunos em relação à escrita em língua inglesa e o fato de que essa é uma forma de expressão e de comunicação tão significativa quanto a fala, o produto final também deve ser voltado para a interação e para a troca de conhecimentos e de sentidos. Nesse sentido, é importante que os alunos compartilhem o conhecimento adquirido ao longo do ciclo de atividades com as outras pessoas que fazem parte da comunidade da escola, para que, assim, os alunos de níveis mais básicos possam já entrar em contato com diferentes formas de comunicação em inglês e assimilar traços importantes relacionados à sociedade e às culturas que a língua inglesa representa.

Para essa interação entre professores e alunos nessa escola de idiomas, os alunos irão criar um mural virtual para a discussão de se seus textos sobre os temas que serão abordados nos diferentes ciclos que essa proposta pode promover. Esse mural será construído no aplicativo Padlet, que permite que os alunos postem os textos e comentem sobre as produções dos outros usando não só a escrita, mas também outras mídias como áudios e vídeos. Desse modo, os alunos provocarão outras enunciações a partir de seus textos, criando, assim, novas leituras e novas produções de sentido que podem trazer consigo o início de uma nova escrita.

Essa proposta de ensino de escrita em língua inglesa visa a fazer com que o aluno, ao longo de cada atividade, perceba como todas as habilidades linguísticas estão integradas e que, assim como falar e ouvir, escrever também é uma forma de se comunicar com o outro, de trocar ideias e de discutir diferentes assuntos. Com a postagem do produto final no Padlet, os

alunos terão a oportunidade de experienciar na prática essa comunicação, uma vez que vão poder compartilhar os seus textos e, assim, dialogar com os colegas. Ao final de todo esse processo, espera-se que o aluno tenha consciência sobre a importância da escrita como troca de saberes, assim como a sua importância como diálogo que põe a língua em funcionamento. Através da escrita em língua inglesa, os alunos se tornarão capazes de refletir criticamente sobre a sua própria produção e sobre os aspectos culturais e sociais que fazem parte de seu contexto de produção.

3.2.6 Síntese da proposta

A fim de sintetizar a nossa proposta para o ensino de escrita em língua inglesa em um curso de idiomas, elaboramos o Quadro 13, a seguir, no qual buscamos mostrar as principais etapas do processo de ensino-aprendizagem da escrita intersubjetiva, que promove os sentidos.

Quadro 12 – Síntese da proposta de ensino

Modulo 1 – Apresentação da situação	Momento em que professor e aluno conversarão sobre a escrita como um todo, sobre a sua representação na sociedade e na vida do aluno, bem como sobre os tipos de texto que fazem parte de sua realidade, com os quais ele mais se identifica em situações comunicativas.
Módulo 2 – Escolha do tema e do gênero textual	Nessa etapa, o professor irá propor aos alunos que reflitam acerca das temáticas que fazem parte da sua vida e os afetam de alguma forma. A partir desse debate, um tema será escolhido para a proposta de escrita. Partindo dessa escolha, os alunos debaterão sobre o gênero textual que será desenvolvido tendo como base esse gênero textual.
Módulo 3 – Leitura e discussão sobre o tema e o gênero textual	Leitura de outros textos do gênero para que o aluno tenha uma visão mais apurada do que vai desenvolver, visto que a leitura precede a escrita e é a partir dela que se criam as bases para a produção textual.
Módulo 4 – Produção coletiva	Produção de texto coletivo para a discussão que promove a aprendizagem acerca dos componentes linguísticos e estruturais do gênero, pois é através da produção que os alunos conseguem visualizar a língua em funcionamento e, assim, compreender o porquê dos usos de determinados elementos linguísticos.
Módulo 5 – Produção individual	A partir das leituras prévias e da produção coletiva, o aluno deverá produzir o seu próprio texto, visando a estabelecer o diálogo com o seu interlocutor, de modo a produzir sentidos, de comunicar.
Módulo 6 – Reflexão e diálogo	Após a sua primeira produção individual, aos alunos será proposto que troquem os textos com os colegas, para, assim, trazer o olhar do outro, outros interlocutores para dialogar acerca do que quer dizer, de modo que o aluno possa refletir sobre sua própria produção antes da entrega ao professor.
Módulo 7 – Produção individual	Em casa, os alunos irão repensar e reescrever os seus textos a partir das colocações feitas pelos colegas em aula.
Módulo 8 – Momento para discussão dos textos em aula	Após a escrita individual de cada texto, os alunos irão trazê-los para a sala de aula e, antes da entrega ao professor, discutirão as dúvidas que surgiram ao longo do processo de produção.
Módulo 9 – Bilhete orientador	Sendo um dos interlocutores do aluno, o professor deverá continuar o diálogo com o aluno de forma a instigá-lo a repensar a sua produção, e não apenas corrigi-lo no que diz respeito à forma. É papel do professor fazer com que o aluno se engaje na escrita

	ao responder sua produção textual.
Módulo 10 – Reescrita	Tendo em vista o bilhete-resposta do professor a sua proposta, o aluno deverá partir para a reescrita, refletindo sobre os sentidos que promoveu e que deseja promover a partir das considerações de todos os seus interlocutores.
Módulo 11 – Produto Final	Considerando a aprendizagem do aluno, o produto final parte de sua reescrita, devendo ter uma aplicação no contexto cultural e social do aluno.
Módulo 12 – Entrega e postagem do produto final	No aplicativo Padlet, os alunos, com o auxílio do professor, farão a postagem dos textos e os compartilharão com a comunidade escolar.

Fonte: elaboração própria (2020)

A partir dessa proposta pretendemos fazer com que o ensino de escrita em língua inglesa seja repensado, considerando-a uma forma de interação subjetiva que leva o aluno a refletir sobre sua produção e sobre os sentidos que deseja promover enquanto *eu*. O que queremos aqui é fazer com que o aluno perceba a escrita não como uma tarefa impossível de ser aprendida, mas como um momento de significação, um momento em que ele utilizará a língua para se inserir em um determinado contexto, para entendê-lo ou para descobrir novas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no percurso que fizemos até aqui nos ajuda a lembrar de tudo o que devemos abandonar no que se refere à prática pedagógica para que possamos adotar uma nova forma de produzir sentidos através da escrita em sala de aula. Portanto, voltemos ao primeiro capítulo, no qual pudemos analisar o quanto o ensino de escrita em inglês é limitado em escolas de idiomas. Ao observarmos as aulas, vimos o quanto o ensino de escrita é considerado de pouca importância, sendo relegado a pequenas e mal elaboradas práticas de escrita. Além disso, todo o processo de ensino dessa habilidade deixa a desejar, visto que desde a instrução oral os alunos são desestimulados à prática, dado o fato de que a professora os interrompe constantemente ou não lhes dá espaço para que se expressem quanto à tarefa que lhes foi dada. Como consequência disso, os alunos acabam por não se manifestar sobre a tarefa, buscando apenas reproduzir o que lhes foi pedido, refletindo a visão da professora sobre o que deveria ser o texto, e não a sua.

Além da instrução oral já tornar o processo de desenvolvimento da escrita deficitário, as etapas que a seguem são igualmente insatisfatórias. Os temas abordados pelas propostas de produção pouco interessam aos alunos, já que não fazem, na maioria das vezes, parte de suas vidas ou de suas realidades, o que os desencoraja a produzir um texto no qual realmente terão a oportunidade de apropriação da língua para a produção de sentidos reais que engajem o outro e criem, assim, um diálogo, uma relação intersubjetiva. Ademais, os limites impostos por números mínimos e máximos de linhas a serem preenchidas com texto reprimem toda a liberdade criativa do aluno e o obriga a escrever o que não quer, o que não sabe, tornando, desse jeito, a aquisição da escrita um ato penoso, cansativo e desgastante.

Outro ponto analisado que ressaltamos nesse momento é o bilhete orientador escrito pela professora aos alunos, que, nesse contexto, não conseguiu cumprir com o seu objetivo principal: o de promover a reflexão para que o aluno possa proceder à reescrita. Nos bilhetes orientadores que analisamos, não há uma troca de saberes entre professor e aluno, visto que, apesar de tentar instituir um tímido diálogo com os alunos, esse se detém em um nível bastante superficial, centrado mais na estrutura sintática do texto do que nos sentidos que ele deveria produzir, não induzindo o alunos a refletir sobre o texto que escreveram – algo crucial para o bom desenvolvimento da escrita, posto que a escrita, sem uma reflexão sobre o próprio ato de escrever, não está completa.

Então, para investigar de que maneira poderíamos mudar essa realidade relacionada ao ensino de escrita em língua inglesa nesse curso de idiomas, decidimos propor uma nova abordagem para seu ensino, tendo como base o fato de que a linguagem tem como objetivo a produção de sentidos e de que ela só existe quando dentro de uma interação, ou seja, a partir de uma troca em há um indivíduo que se apropria dessa linguagem para se dirigir ao outro, em uma relação intersubjetiva. Por essa razão, adotamos como alicerce dessa pesquisa a teoria da enunciação, que nos forneceu o suporte necessário para que pudéssemos pensar a escrita como forma de expressão da língua, como forma de veiculação do pensamento, não subordinada à fala, mas que contém um sistema próprio de constituição e que, por isso, necessita de um ensino que leve essas características em consideração.

Com base nos conceitos de Émile Benveniste pudemos repensar esse lugar da escrita dentro da língua e, mais especificamente, dentro do ensino da língua inglesa. De acordo com o autor, “a ‘escrita’ começa a ser ‘signo da realidade’ ou da ‘ideia’, sendo *paralela* à língua, mas não o seu *decalque*” (BENVENISTE, 2014, p. 137, grifos do autor). Portanto, essa ideia de que a escrita não é uma representação da fala nos impulsionou a repensar o seu ensino e a transformá-lo em um modelo que expresse toda essa significação da realidade à qual ele se refere. Ao propormos essa abordagem para o ensino de escrita, pensamos em fazê-lo de uma forma que levasse os alunos compreender a sua importância e o seu potencial de produzir sentidos a partir dos contextos sociais e das culturas nos quais eles estão inseridos, bem como acessar outras culturas ao redor do mundo. Nosso intuito é fazer com que os alunos entendam que não é só a fala que pode fazê-los acessar novas realidades, mas a escrita também. Dessa forma, fazer com que os alunos reflitam sobre a sua produção escrita a partir de seus contextos de produção e torná-los sujeitos capazes de mobilizar a língua para essa reflexão e para a promoção de novos sentidos é o nosso objetivo principal com essa pesquisa.

Tendo isso em vista e pensando em como iríamos construir nossa proposta de ensino de escrita para esse curso de idiomas, procuramos verificar como funcionavam outras propostas para o ensino de escrita em inglês, especialmente com uma abordagem clara e mais eficiente para a produção textual. Dessa maneira, no segundo capítulo, analisamos três abordagens de ensino: a da própria escola de idiomas, a proposta por Brown (2000) e a proposta por Schlatter e Garcez (2012). Ao examinarmos as três propostas, percebemos que, de forma contrastante ao ensino de escrita oferecido pela escola de idiomas, a proposta de Schlatter e Garcez revela um plano bem estruturado para o desenvolvimento da escrita, mostrando que é possível elaborar uma abordagem que ajude os alunos a compreender o

funcionamento da língua escrita e a gostar de escrever, o que não ocorre com a escola em que desenvolvemos este estudo.

Cabe ressaltar também que a proposta apresentada por Schlatter e Garcez (2012) nos mostra que os alunos aprendem melhor se os conteúdos forem abordados de uma maneira contextualizada, se os assuntos e as estruturas linguísticas que eles estiverem estudando fizerem sentido a partir de sua realidade, do seu lugar de fala. Para que o aprendizado seja significativo, a proposta de ensino precisa significar algo para o aluno, e a proposta dos autores nos ajudou a refletir a respeito da significação. Além disso, através da análise de outras propostas para o ensino de escrita, fomos capazes de olhar de uma maneira mais crítica para as práticas que estavam se perpetuando na escola de idiomas e, assim, compreender que devem ser reprogramadas para que os alunos de fato aprendam a escrever e desmistifiquem essa ideia de que escrever é “chato” ou “uma tarefa impossível”.

Após analisarmos o ensino proposto pela escola e outras propostas de ensino de escrita para diferentes contextos, partimos para a construção de nossa *abordagem*. Chamamo-la assim porque não queríamos criar um método, pois métodos são, geralmente, engessados e não abrangem de forma substancial todas as habilidades linguísticas que os alunos precisam, ou não consideram o seu contexto social, o que torna o aprendizado enfadonho para eles. Aliás, métodos normalmente são como “moldes”, nos quais o conteúdo é colocado e reproduzido até a exaustão em diferentes culturas e cenários, e não queríamos isso.

Buscamos criar uma proposta que partisse da necessidade real em escrita dos alunos, que considerasse a sua opinião e que os tornasse protagonistas de seu processo de aprendizagem, fazendo com que eles se posicionassem como sujeitos críticos e se apropriassem da língua para produzir sentidos. Aqui, mais uma vez, buscamos os conceitos postulados por Benveniste, que nos ajudou a compreender o fato de que a língua não existe fora de um contexto, de uma interlocução, que constitui sentidos únicos a cada vez que é posta em funcionamento. Dessa forma, pudemos constatar que, para que o ensino de escrita em inglês seja de veras significativo, é necessário que consideremos não só o conteúdo a ser ensinado, mas todo o universo que a sala de aula compreende. É preciso considerar as singularidades do aluno como sujeito e as trocas entre todos os sujeitos, alunos e professor, para que a escrita realmente transmita a visão do aluno, e não somente um aglomerado de palavras vazias.

Pensando nisso, procuramos com nossa proposta trazer o aluno para o protagonismo de seu aprendizado, abrangendo todas as singularidades da sala de aula e dos alunos para que

a aquisição da escrita transcorra de uma maneira natural e significativa. Desse modo, nosso intuito é fazer com que o aluno considere a escrita não uma tarefa chata e impossível, mas uma forma pela qual ele pode acessar diferentes culturas, assim como expressar aquilo que está em seu pensamento, as suas opiniões a respeito daquilo que o cerca. Nessa perspectiva, propusemos atividades que enfatizem esse protagonismo do aluno, de forma a fazer com que ele descubra as suas próprias capacidades como escritor e que reflita sobre o lugar da escrita na língua e na sua vida. Queremos, com essa proposta de ensino, fazer com que cada aluno veja que a palavra escrita está em tudo e que é essencial olharmos para ela de forma atenta e subjetiva.

Considerando o exposto, o estudo que aqui fizemos nos ajudou a repensar o nosso percurso como professoras. Ao analisarmos práticas pedagógicas, como as da escola de idiomas e de outros contextos, pudemos ver como o ensino de uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do sujeito, a escrita, era pouco produtiva. Essa realidade nos fez refletir não só sobre o ensino de escrita, mas principalmente sobre o ensino de língua inglesa como um todo. Com esse estudo pudemos perceber o quanto nossas práticas, às vezes, não contemplam o maior interessado: o aluno; e que essa atitude tem por consequência a criação de um círculo vicioso em que o professor diz que os alunos não sabem escrever e que os alunos dizem que escrever é muito difícil.

Enfim, essa pesquisa nos fez compreender que mudar a abordagem para o ensino de escrita é necessário para que esse círculo vicioso seja quebrado; para que, ao invés de dizer que os alunos não sabem escrever, o professor procure alternativas que viabilizem a esses indivíduos a oportunidade de aprender a escrita; e para que, ao invés de dizer que escrever é muito difícil, o aluno possa compreender que a escrita vai muito além de um modelo representado em livros, não sendo esse ideal impossível que eles pensam ser. Dessa forma, pretendemos, com essa pesquisa, ajudar professores e alunos a pensar na escrita como um ato subjetivo capaz de produzir sentidos²⁴. Além disso, com essa abordagem, propomos uma alternativa ao ensino tradicional defasado de escrita em inglês, contemplando toda a singularidade que cada sala de aula traz consigo.

²⁴ Endruweit (2006) já abordou anteriormente a produção subjetiva dos sentidos na escrita em sua tese de doutorado *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-289.
- BAZARIN, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 19-39.
- BECK, C. G.; CUNHA, L. H. H. As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 53, n. 1, p. 136-147, 2017.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 284-293.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989, p. 81-90.
- BENVENISTE, E. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 19-33.
- BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BILLAH, M. **Eclectic approach to teaching language**. The daily observer. Fev, 2015. Acesso em 01 de Agosto de 2020.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. London: Pearson, 2000.
- BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido no texto do aluno. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 120-132.
- COSTA SILVA, C. L. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna? **ReVEL**, v. 18, n. 34, p. 1-22, 2020.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ENDRUWEIT, M. L.; NETTO, D. F. O não saber que faz a escrita. **ReVEL**, v. 18, n. 34, p. 312-322, 2020.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 2, p.143-164, 2009.

GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. *In*: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 91-105.

HELLER, M. The comodification of language. **Annual Review of Anthropology**, Toronto, n. 39, p. 101-114, 2010.

JUCHEM, A. **Por uma concepção de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLINKERBERG, J.M. **Entre dépendance et autonomie. Pour une définition de l'écriture dans les sciences du langage et du sens**. Signata, Paris, n. 9, p. 103-129, dez. 2018.

KLOCK-FONTANILLE, I. **Lorsque la langue ne rencontre pas l'écriture**. Signata, Paris, n. 9, p. 193-212, dez. 2018.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *In*: BAZARIN, M.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Interação, gênero e letramento: a reescrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2013.

MACHADO, V. O professor e a situação do discurso na sala de aula de L2. *In*: CAVALHEIRO, J.; SILVA, S. **Atualidade dos estudos enunciativos**. Curitiba: Ed. Prisma, 2016, p. 249-264.

MARCUSCHI, L. A. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, V. H. D. **A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto**. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MWANZA, D.S. **The Eclectic Approach to Language Teaching: Its Conceptualisation and Misconceptions.** IJHSSE, v. 4, n. 2, p. 53-67, fev. 2017.

NUNES, P. A.; FLORES, V. N. **A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos.** Desenredo (PPGL/UPF), v. 8, p. 235-252, 2012.

OKAIGUSIKU, A. E; GRANDE, G. C.; VILAÇO, F. L. Planejamento de aulas para contextos diversos: translinguagem, multiletramentos e os letramentos críticos. **Entreletras**, Araguaína, v. 9, n. 3, p. 290-308, dez. 2018.

PÉRCUTZ. **Guia do professor.** Cachoeirinha: 2018.

PÉRCUTZ. Website. Disponível em: <https://www.percutz.com.br/>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

RICHARDS, J.C; SANDY, C. **Passages 2.** Londres: Cambridge University Press, 2015.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** 1998. 2v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

SARTORI, A. T. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **Pensar Línguas Estrangeiras**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul. 2012.

SILVA, F. S. **A correção de textos escolares em uma perspectiva enunciativa.** 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, S. **O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita.** 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. C. Sistemas de ensino: produção discursiva de sentidos sobre a educação e o trabalho do professor. *In*: FANTI, M. G.; BARBISAN, L. B. **Enunciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 117-132.

SULEMAN, Qaiser; HUSSAIN, Ishtiaq. **Effects of Eclectic Learning Approach on Students' Academic Achievement and Retention in English at Elementary Level.** Journal of Education and Practice, v. 7, n. 16, 2016.

SUPARMAN at all. **The effectiveness of eclectic method in teaching writing english of recount text for the eight grade students of smpn 1 keruak.** Jurnal Studi Keislaman dan Ilmu Pendidikan, v. 5, n. 1, 2017.

TINOCO, G. Usos sociais da escrita + Projetos de Letramento = Ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. *In*: BAZARIN, M; GONÇALVES, A.V. **INTERAÇÃO, GÊNEROS E LETRAMENTO. A (re)escrita em foco.** São Carlos: Pontes Editores, 2013, p. 150-168.

TITELLO, D. V. Por uma concepção enunciativo-cultural de texto: implicações para a pesquisa e para a docência. *In*: CAVALHEIRO, J.; SILVA, S. **Atualidade dos estudos enunciativos.** Curitiba: Ed. Prisma, 2016, p. 163-182.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.