

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

DIANA VASCONCELOS LOPES

**GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O ENSINO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ABUÊNDIA PADILHA P. PINTO

**RECIFE
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DIANA VASCONCELOS LOPES

**GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O ENSINO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha P. Pinto

**Recife
2010**

Lopes, Diana Vasconcelos

Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino do inglês como língua estrangeira / Diana Vasconcelos Lopes. – Recife: O Autor, 2010.

417 folhas: il., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2010.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Linguística. 2. Aprendizagem. 3. Interação social. 4. Mediação. 5. Cooperativismo. 6. Língua inglesa - Ensino. I.Título.

801 CDU (2.ed.)

410 CDD (22.ed.)

UFPE


CAC2010-121

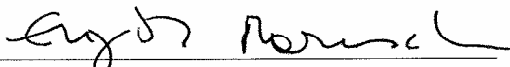
DIANA VASCONCELOS LOPES

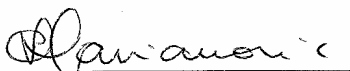
**Grupos de Aprendizagem Cooperativa e o Ensino do Inglês como Língua
Estrangeira**

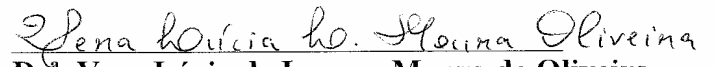
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em Linguística em 7/10/2010.

BANCA EXAMINADORA:


Prof.^ª Dr.^ª Abuêndia Padilha Peixoto Pinto
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof.^ª Dr.^ª Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE


Prof.^ª Dr.^ª Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
LETRAS - UFPE


Prof.^ª Dr.^ª Vera Lúcia de Lucena Moura de Oliveira
LETRAS - UFPE


Prof.^ª Dr.^ª Siane Góis Cavalcanti Rodrigues
LETRAS - UFPE

Aos meus pais, meu marido e minha filha.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, antes de tudo, por ter me permitido encontrar todos aqueles que, de algum modo, me ajudaram a realizar este sonho.

- À Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha P. Pinto, mais do que uma orientadora, uma inspiração para mim. Ela que, com seu exemplo, sempre me ensinou uma das mais difíceis lições: como integrar o ofício de ensinar com a missão de educar, sem jamais esquecer que tudo isso de nada vale se não for feito com amor.

- Aos meus pais, pelo constante estímulo, confiança e apoio, traduzidos em palavras de carinho.

- Ao meu marido, pelo suporte, compreensão e paciência incondicionais. Um porto seguro nas mais duras das horas.

- À minha filha, apenas por existir. A maior de todas as razões de minhas lutas.

- A todos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas fontes de conhecimento e pelos exemplos de profissionalismo.

- Às Professoras Elizabeth Marcuschi e Maria Cristina Damianovic, pelas preciosas contribuições, viabilizadas nos comentários, esclarecimentos e sugestões, de enorme valor para a finalização desta pesquisa. Auxílio e encorajamento de forma humana e solidária.

- À Professora Siane Góis, pela amizade refletida nas pertinentes orientações, oriundas da revisão textual que norteou a construção do texto final deste trabalho.

- À Professora Vera Moura, pelas palavras de incentivo e fé, que me ajudaram a continuar aprendendo.

- Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras Diva e Jozaias, pelos importantes esclarecimentos e orientações, sempre feitos de forma amigável e gentil.

- Aos meus alunos, pela inestimável colaboração, oferecida na disponibilidade em participar do projeto com boa vontade, entusiasmo e interesse. Crescemos juntos.

*The teacher is one who makes two ideas grow
where only one grew before.*

Elbert Hubbard

RESUMO

O atual contexto de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira ainda permanece, muitas vezes, restrito à mera memorização e reprodução mecânica de conteúdos gramaticais e itens lexicais por parte dos aprendizes. Essa prática de ensino de línguas em geral obriga o professor a colocar-se como o centro das ações em sala de aula. O aluno, por sua vez permanece na dependência das escolhas feitas pelo professor para a condução do processo de ensino-aprendizagem. É necessário, portanto, buscar modelos alternativos para o ensino de línguas, nas quais a ênfase da prática escolar passe a recair sobre as formas interacionistas de aprendizagem. Em vista do exposto e fundamentado, entre outros, nas teorias de Vygotsky (1984/1988), Piaget (1978) e Bakhtin (1988/1992), esse trabalho visa investigar de que modo alunos de inglês como língua estrangeira podem ser beneficiados em sua aprendizagem da escrita em língua inglesa, uma vez submetidos, em sala de aula, às práticas de aprendizagem cooperativa e ao trabalho colaborativo com um parceiro de atividades em nível semelhante de conhecimento. Para tanto, os alunos foram organizados em pequenos grupos de trabalho e participaram conjuntamente de uma série de atividades planejadas para a aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação e de um texto de opinião em inglês. Além disso, os alunos também interagiram em pares, no sentido de oferecer apoio, assistência e motivação ao colega em seu percurso evolutivo de aprendizagem. As pesquisas proporcionaram maior compreensão acerca dos fatores linguístico-cognitivos e sociointerativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira. As investigações concentraram-se em torno do trabalho cooperativo, da interação e da mediação do(s) interlocutor(es) na construção conjunta do conhecimento. Com base nas análises dos resultados, o trabalho conclui que, em ambientes configurados para a aprendizagem cooperativa, o aprendiz é beneficiado com mais oportunidades para aperfeiçoar suas habilidades comunicativas na língua-alvo, além de desenvolver formas mais elevadas de raciocínio, reduzir a dependência da ação assistencial do professor e aumentar o grau de motivação para futuras aprendizagens.

Palavras-chave: 1) aprendizagem cooperativa 2) interação 3) mediação

ABSTRACT

The present teaching and learning context of English as a foreign language is still often restricted to the mere memorization and the mechanical reproduction of grammar forms and lexical items by the learners. This teaching practice, in general, leads the teacher to place himself/herself in a central position in the classroom. The student, on the other hand, remains dependent on the teacher's choices to carry out the leaning process. Thus, it is necessary to look for alternative methods to the teaching of languages in which the emphasis of the school practice may lay on interactive ways of learning. In view of the exposed facts and based, among others, on the theories of Vygotsky (1984/1988), Piaget (1978) and Bakhtin (1988/1992), this paper aims at investigating how students of English as a foreign language may be benefited in their learning of writing in English, once they are submitted, in the classroom, to cooperative learning practices as well as to the collaborative work with a partner at similar level of knowledge. To reach such aim, students were organized in small groups of work in order to take part in a series of planned activities for the learning of how to write a formal letter of request and a text of opinion in English. Moreover, students also interacted in pairs so as to offer support, assistance and motivation to their peers in the development of their learning process. The research has provided further understanding on the linguistic, cognitive, social and interactive factors involved in the teaching process of written foreign language. Thus, the investigations were centered on the cooperative work, the interaction and the mediation of the interlocutor(s) in the collaborative search for knowledge. Based on the analyses of the results, this paper has concluded that classroom work in cooperative learning groups and in partnership, under the orientation and supervision of a teacher, may turn into an excellent alternative to the traditional foreign language learning methods. Such conclusion may be explained due to the fact that, in cooperative learning environments, learners may be granted more opportunities to improve their communicative skills in the target-language. In addition, they may also develop higher reasoning strategies, reduce their dependency on teacher's assistance action and enhance the level of motivation for future learning endeavors.

Key words: 1) cooperative learning 2) interaction 3) mediation

RESUMEN

El actual contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera todavía permanece, muchas veces, restrictivo al proceso de memorización y reproducción mecánica de contenidos gramaticales y aspectos lexicales por parte de los aprendices. Esa práctica de enseñanza de lenguas en general obliga al profesor convertirse en el eje de las acciones en el aula. El alumno, por otro lado permanece en la dependencia de las escojas hechas por el profesor para la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hace falta, por lo tanto, buscar modelos alternativos para la enseñanza de lenguas, en las cuales el énfasis de la práctica escolar sea sobre las formas interaccionistas de aprendizaje. Llevando en cuenta lo dicho y fundamentado, entre otros, en las teorías de Vygotsky (1984/1988), Piaget (1978) y Bakhtin (1988/1992), ese trabajo investiga de qué modo alumnos de inglés como lengua extranjera pueden ser beneficiados en su aprendizaje de escritura en lengua inglesa, cuando son submetidos, en el aula, a las prácticas de aprendizaje cooperativo y al trabajo colaborativo con un compañero de actividades en un nivel semejante de conocimiento. Para tanto, los alumnos fueron organizados en pequeños grupos de trabajo y participaron en conjunto de una serie de actividades planificadas para el aprendizaje de la producción escrita de una carta formal de solicitud y de un texto de opinión en inglés. Además de eso, los alumnos también interaccionaron en parejas, con el fin de ofrecer apoyo, asistencia y motivación al compañero en su percurso progresivo de aprendizaje. Las investigaciones proporcionaron mayor comprensión acerca de los factores lingüístico-cognitivos y sociointeraccionistas envueltos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. Las investigaciones se concentraron alrededor del trabajo colaborativo, de la interacción y de la mediación de los interlocutores en la construcción conjunta del conocimiento. Al basarse en los análisis de los resultados, el trabajo concluye que, en ambientes configurados para el aprendizaje cooperativo, el aprendiz es beneficiado con más oportunidades para perfeccionar sus habilidades comunicativas en la lengua-meta, además de desarrollar formas más elevadas de raciocinio, reducir la dependencia de la acción asistencial del profesor y aumentar el grado de motivación para futuros aprendizajes.

Palabras-clave: aprendizaje cooperativo – interacción - mediación

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	22
1.1 Abordagens comunicativas de base processual	30
1.2 As mais conhecidas abordagens para o ensino da escrita em língua estrangeira.	36
1.3 A Escrita: produto ou processo.....	40
1.3.1 Os novos modelos da escrita	42
1.4 O processo da escrita sob a ótica sociointeracionista.....	48
2. A REVISÃO.....	52
2.1 O papel do professor na instrução da revisão	53
2.2 O tratamento do erro e o ensino de línguas	55
2.2.1 Análise e correção dos erros em língua estrangeira	57
2.2.2 As limitações da análise e correção dos erros no ensino de línguas.....	59
2.2.3 Tipos de correção de erros na produção escrita.....	61
3. AS RAÍZES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	69
3.1 Piaget	69
3.2 Vygotsky.....	72
3.2.1 A teoria vygotskiana e a linguagem.	73
3.2.2 A Mediação	75
3.2.3 Desenvolvimento e aprendizagem – A Zona de Desenvolvimento Proximal.....	77
3.3 Bakhtin	82
3.4 A Aprendizagem Cooperativa	85
3.4.1 As vantagens da Aprendizagem Cooperativa.....	88
4. GÊNERO, DISCURSO E TIPO TEXTUAL	98
4.1 As implicações dos gêneros para o ensino de línguas.....	108
4.2 Argumentação – considerações gerais.....	112
4.3 O discurso argumentativo	116
5. METODOLOGIA.....	124
5.1 Orientação Metodológica - as sequências didáticas de Dolz e Schneuwly.....	123
5.2 Os sujeitos da pesquisa.....	127
5.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	132
5.3.1 O Processamento de grupo (<i>Group Processing</i>)	132
5.3.2 Questionário reflexivo para a primeira unidade do projeto.....	133
5.3.3 Questionário reflexivo para a segunda unidade do projeto	134
5.4 Os encontros nas oficinas de produção textual.....	135
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	156
6.1 Os níveis da arquitetura textual.....	158
6.2 As cartas formais de solicitação e os textos de opinião.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	277

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO 01	284
ANEXO 02	286
ANEXO 03	287
ANEXO 04	288
ANEXO 05	289
ANEXO 06	290
ANEXO 07	291
ANEXO 08	292
ANEXO 09	293
ANEXO 10	294
ANEXO 11	295
ANEXO 12	296
ANEXO 13	297
ANEXO 14	298
ANEXO 15	301
ANEXO 16	302
ANEXO 17	303
ANEXO 18	304
ANEXO 19	305
ANEXO 20	306
ANEXO 21	307
ANEXO 22	309
ANEXO 23	310
ANEXO 24	312
ANEXO 25	313
ANEXO 26	314
ANEXO 27	315
ANEXO 28	317
ANEXO 29	319
ANEXO 30	321
ANEXO 31	328
ANEXO 32	332
ANEXO 33	337
ANEXO 34	351
ANEXO 35	363
ANEXO 36	377

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Primeiro modelo de Hayes-Flower (1980)	47
Quadro 2 - Disposição geral do novo modelo (1996)	47
Quadro 3 - Quadro comparativo entre os grupos de aprendizagem cooperativa e os grupos de aprendizagem tradicional (JOHNSON & JOHNSON, 1989).....	96
Quadro 4 - As distinções entre gêneros e tipos textuais propostas por Marcuschi (2002, p.23).....	103
Quadro 5 - Agrupamento de Gêneros por Dolz e Schneuwly (1996)	111
Quadro 6 - Princípio da Cooperação de Grice (1975).....	114
Quadro 7 - Sequência argumentativa proposta por Bronckart (1999)	119
Quadro 8 - O ponto de vista	120
Quadro 9 - A justificativa.....	120
Quadro 10 - Os contra-argumentos	121
Quadro 11 - As respostas	121
Figura 1 - A sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004)	125
Quadro 12 - Mecanismos de conexão nas cartas formais de solicitação.....	159
Quadro 13 - Mecanismos de coesão nominal nas cartas formais de solicitação.....	160
Quadro 14 - Mecanismos de coesão verbal nas cartas formais de solicitação	160
Quadro 15 - Mecanismos de conexão nos textos de opinião.....	160
Quadro 16 - Mecanismos de coesão nominal nos textos de opinião.....	161
Quadro 17 - Mecanismos de coesão verbal nos textos de opinião.....	161
Quadro 18 - Voz do autor nas cartas formais de solicitação.....	162
Quadro 19 - Voz de personagem nas cartas formais de solicitação.....	162
Quadro 20 - Voz do autor nos textos de opinião.....	162
Quadro 21 - Voz de personagem nos textos de opinião.....	162
Quadro 22 - Voz social nos textos de opinião.....	163
Quadro 23 - Modalizações apreciativas nas cartas formais de solicitação.....	164
Quadro 24 - Modalizações lógicas nos textos de opinião.....	164
Quadro 25 - Modalizações deônticas nos textos de opinião.....	164
Quadro 26 - Modalizações apreciativas nos textos de opinião.....	165
Quadro 27 - Modalizações pragmáticas nos textos de opinião.....	165

SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Seguem as convenções adotadas neste projeto:

(())	Comentários da pesquisadora
[Sobreposição de vozes
/	Interrupção no curso da fala com mudança de tópico
...	Hesitação no fluxo das enunciações
[...]	Interrupção e corte na produção de alguém
(xxx)	Incompreensível
MAIÚSCULAS	Ênfase ou acento forte

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a língua desempenha um papel de vital importância na educação, não apenas por ser um canal que viabiliza a comunicação e expressão entre as pessoas, mas fundamentalmente por ser uma das mais completas ferramentas para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, é cada vez mais urgente a necessidade de se adotar uma prática de ensino de língua inglesa como língua estrangeira, cujos objetivos extrapolem a simples memorização e reprodução mecânica de conteúdos gramaticais e itens lexicais por parte dos aprendizes.

Em nosso país, a proposta pedagógica de grande parte das instituições particulares de ensino de línguas é a de viabilizar uma forma autêntica de aprendizagem, isto é, proporcionar aos aprendizes situações simuladas da vida real, para que os alunos possam fazer uso da língua-alvo através da reprodução de diferentes práticas interativas, comumente presentes nas mais diversas relações humanas.

Dentro dessa perspectiva de ensino-aprendizagem, é natural que se privilegie o trabalho coletivo em sala de aula. Ou seja, o objetivo dos exercícios para a prática da produção oral e escrita da língua converte-se, de modo geral, em tarefas a serem desempenhadas em pares ou em pequenos grupos de aprendizes.

Contraditoriamente, muitos professores ainda insistem em conduzir o processo de ensino-aprendizagem do inglês por meio de exercícios artificiais e descontextualizados, restritos aos aspectos formais da língua, que enfatizam definições, conceitos e classificações.

A persistência nesse tipo de prática de ensino muitas vezes resulta da forte pressão sofrida por muitos professores para cumprir todas as etapas de ensino propostas pelo material didático adotado pela escola. Em grande parte dos casos, ainda há que se concluir todo esse conteúdo didático em um período limitado de tempo.

Com isso, o professor, torna-se, frequentemente, um refém do chamado *syllabus* (programa do curso) a ser apresentado ao aluno. Isso porque a exigência da maioria das instituições privadas de ensino de língua inglesa é que, ao final do período letivo, o aluno seja submetido a exames de proficiência na língua-alvo e apresente resultados satisfatórios em todas as suas habilidades de comunicação.

Assim, é dentro desse cenário contraditório de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira, que o professor se depara com o desafio de preparar o aluno para dominar a língua em todas as suas manifestações. Em outras palavras, ajudá-lo a tornar-se proficiente

em suas habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, nas mais variadas situações cotidianas de comunicação.

Frente a tal desafio, o professor muitas vezes é obrigado a colocar-se como o centro das ações em sala de aula, enquanto o aluno é quase sempre submetido aos interesses do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o aluno, não raro, se encontra na total dependência das escolhas do professor sobre quando, onde e de que modo as aulas serão conduzidas, e ainda sobre o grau de importância atribuída à prática de determinadas habilidades comunicativas em detrimento de outros modos de expressão no idioma.

Nesse sentido, uma possível alternativa para sobrepujar tais dificuldades seria buscar aprimorar o potencial do aluno para desenvolver sua proficiência na língua-alvo através de processos cooperativos de aprendizagem. Nessa forma de aprendizagem, a ênfase está sobre os trabalhos em equipe, sob a forma de uma prática pedagógica coletiva, onde predominam as ações conjuntas e os esforços colaborativos de grupos de aprendizes, em oposição ao trabalho individual, isolado, competitivo e muitas vezes desvinculado das reais necessidades do grupo.

Com todo respeito e reconhecimento àquele que vence pelo esforço e pela superação pessoal, esse aprendizado individualista e em geral realizado de forma isolada não deverá ser, provavelmente, o melhor caminho para que se revelem os talentos de cada aprendiz.

Em função disso, educadores, pedagogos, psicólogos da aprendizagem e professores vêm adotando abordagens de aprendizagem baseadas, sobretudo, na construção conjunta do conhecimento. Muitos desses estudiosos estão absolutamente convictos que, se aplicados de forma adequada, o trabalho coletivo, a ação colaborativa e o esforço cooperativo de grupos de aprendizes, imbuídos do mesmo objetivo de aprendizagem, deverá gradativamente substituir a cultura predominante do trabalho individualista e da prática competitiva em ambiente de ensino-aprendizagem.

As formas de aprendizagem cooperativa devem ser entendidas como uma excelente alternativa para as tradicionais formas de ensino-aprendizagem, uma vez que, muito mais do que uma abordagem pedagógica diferente, a aprendizagem cooperativa define-se como um conjunto de técnicas de aprendizagem sistematicamente empreendidas para qualquer objetivo de ensino. Com isso, em ambientes configurados para a aplicação da aprendizagem cooperativa, os alunos deverão agir ativamente e independentemente, na busca pelo sucesso tanto de seu próprio aprendizado quanto pelo de seus colegas de trabalho.

- **Os pressupostos teóricos da pesquisa**

A realização dessa pesquisa e as análises e interpretações dos dados coletados foram fundamentados principalmente na teoria cognitivo-evolutiva de Vygotsky (1984, 1988) e nos pressupostos teóricos de base construtivista de Piaget (1978).

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget (1978), os indivíduos aprendem buscando a informação no mundo e construindo o conhecimento, e não através de informações transmitidas pelos outros. Em outras palavras, o conhecimento é construído pelo indivíduo por meio das ações que este implementa sobre o meio no qual se insere.

Com o advento das práticas pedagógicas de linha sociointeracionista, o trabalho conjunto de aprendizes em cooperação passou também a oferecer respaldo e fortalecimento aos processos de ensino-aprendizagem de ordem construtivista, tendo em vista que a preocupação central desta linha teórica é com o aluno e em como seu aprendizado irá se desenvolver.

O construtivismo piagetiano sugere que, como todo processo de ensino-aprendizagem, os bons resultados deverão efetivamente ocorrer, se os alunos buscarem com seus próprios recursos enfrentar os desafios, realizar escolhas certas e resolver os problemas com os quais se deparam em seus percursos rumo às novas descobertas e aos novos conhecimentos.

Por essa ótica, as práticas de aprendizagem acontecerão em contextos mais significativos, já que, uma vez submetidos a aprendizagens de base construtivista, os alunos não se colocam como ouvintes passivos das instruções do professor, mas como indivíduos ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, enfrentando os desafios impostos pela tarefa e resolvendo conflitos.

Vygotsky enfatiza os aspectos da interação social como condição básica e indispensável para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. O foco de seus estudos, portanto, não está nem nos indivíduos e nem no contexto onde eles interagem, e sim na qualidade das interações entre eles. Ou seja, para ele o desenvolvimento humano visa o homem como ser ativo que age sobre o mundo, e o conhecimento seria uma ação mediada entre os contextos social, histórico e cultural.

O autor defende ainda que a aquisição dos significados está diretamente relacionada à interação social. Assim, aqueles que orientam sua ação educacional com base nos pressupostos teóricos vygotskianos entendem a cooperação e colaboração como os pré-requisitos essenciais para o crescimento cognitivo, tendo em vista que os esforços

cooperativos para se chegar ao sucesso na aprendizagem revestem-se de vital importância para a construção conjunta do conhecimento e para o desenvolvimento do funcionamento mental e psicológico de cada aprendiz.

Vygotsky afirma que a melhor forma para o indivíduo se capacitar a realizar tarefas e solucionar problemas é através do diálogo, da cooperação, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são oferecidas. Nesse contexto, não apenas o professor, mas também os companheiros mais experientes podem funcionar como os elementos mediadores do aprendizado do aluno, ensinando-o a aprender e a desenvolver sua cognição.

Portanto, dentre as diversas bases teóricas adotadas para a condução desse estudo, destacam-se os pensamentos de Vygotsky e de Piaget. Importa salientar que ambos serão utilizados complementarmente nessa pesquisa, tendo em vista que a teoria piagetiana enfatiza as tentativas do aprendiz de enfrentar desafios e resolver conflitos, contando com seus próprios recursos e realizando suas escolhas pessoais. Entretanto, para fazer as escolhas certas, o aprendiz também necessita do confronto com seus pares para a negociação dos problemas.

É nessa perspectiva que se destacam as concepções de Vygotsky, porquanto o aprendiz, em seu processo de aprendizagem, deverá encarar os desafios impostos pelas tarefas e, com isso, será obrigado a expor seus pontos de vista e defender suas opiniões perante seus pares. Nesse sentido, ele não pode prescindir das discussões em grupos para a troca de ideias.

Ao lado dessas contínuas discussões em grupos, haverá também espaço para a valiosa ação de um parceiro de aprendizagem, responsável pelas elaborações, orientações, esclarecimentos e até pelo apoio afetivo ao colega. Como consequência, os esforços individuais do aprendiz, aliado ao trabalho em grupo e à mediação de um parceiro de aprendizagem, deverão redundar em contínuo processo de desenvolvimento psicocognitivo e de crescimento intelectual.

- **Os objetivos**

Os estudos têm como meta principal analisar a participação de aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira, atuando em grupos de aprendizagem cooperativa e sob a supervisão do professor, para o aprimoramento da habilidade de produção textual escrita em inglês. Como objetivos mais específicos, este trabalho visa:

- a. Aperfeiçoar a habilidade dos alunos para a escrita de cartas formais de solicitação e de textos de opinião em língua inglesa, por serem esses, dois dos gêneros textuais mais comumente exigidos nos exames de proficiência outorgados pela Universidade de Cambridge.
- b. Estimular o desenvolvimento de formas mais elevadas de raciocínio, já que a aprendizagem cooperativa envolve a confrontação de diferentes ideias, a regulação da própria aprendizagem, além da capacidade de articular diversas perspectivas na busca pela resolução do problema e pelo aprendizado de todos.
- c. Aumentar o grau de motivação para futuras aprendizagens, uma vez constatado que o sucesso em aprendizagens anteriores ocorreu dentro de um ambiente de trabalho, no qual predominaram sentimentos recíprocos de confiança, apoio, encorajamento, tolerância, empatia e solidariedade.

- **Perguntas da pesquisa**

As investigações para as análises e discussões dos resultados desta pesquisa partem dos seguintes questionamentos:

- a. Alunos de inglês como língua estrangeira podem ser efetivamente beneficiados em sua habilidade de produção escrita na língua-alvo uma vez engajados em formas de aprendizagem cooperativa dentro de sala de aula?
- b. As práticas de aprendizagem cooperativa podem favorecer um gradativo crescimento da capacidade do aluno de realizar aprendizagens de forma autônoma e independente da orientação e assistência do professor?
- c. Até que ponto a mediação exercida pelos parceiros de atividades nos grupos de aprendizagem cooperativa e nas interações face a face podem substituir a ação e mediação do professor?
- d. Qual o nível de conscientização do aluno sobre as vantagens das práticas de aprendizagem cooperativa para o incremento de suas habilidades comunicativas em língua inglesa?

- **A organização do trabalho**

O trabalho está dividido em seis capítulos. O capítulo 1 engloba as discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sob uma perspectiva

histórica, isto é, apresenta uma exposição cronológica dos mais significativos métodos e metodologias para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, destacam-se também as mais conhecidas abordagens para o ensino da escrita em língua estrangeira. Quanto ao ensino da escrita, particularmente, o primeiro capítulo ainda está reservado às discussões em torno das mais relevantes pesquisas científicas sobre os processos da escrita. Dentro dessa temática, incluem-se também tanto os tradicionais como os mais novos modelos teóricos da escrita e o significativo papel dos aspectos sociointeracionistas, que privilegiam a mediação do interlocutor na aprendizagem.

No segundo capítulo, a ênfase das discussões recai sobre o processo da revisão para a aprendizagem da escrita, com destaque para o papel do professor no processo instrucional da revisão. Também fazem parte das discussões do capítulo 2, as várias possibilidades de tratamento dos erros no ensino da escrita, as mais frequentes formas de correção adotadas para ensino de línguas estrangeiras, as limitações de cada modalidade corretiva, incluindo-se ainda algumas vantagens e desvantagens dos tipos de correção empregados especificamente na revisão de produções escritas.

O terceiro capítulo trata das raízes teóricas da aprendizagem cooperativa. Dentre os diversos autores que fundamentam a prática cooperativa de aprendizagem, salientam-se as teorias de Piaget, Vygotsky e Bakhtin. A teoria sociocultural de Vygotsky recebe maior destaque nesse trabalho, uma vez que tenciona explicar a importância das interações para a aprendizagem além de ressaltar o papel da mediação e do(s) interlocutor(es) na busca pela construção e reconstrução conjunta do conhecimento.

Ainda no capítulo três, são mais extensivamente discutidos tanto os maiores benefícios da aprendizagem cooperativa, como também algumas de suas principais limitações. Além disso, a aprendizagem cooperativa é analisada em comparação com os processos mais tradicionais de ensino-aprendizagem.

No quarto capítulo, são introduzidas algumas importantes teorias que buscam esclarecer as razões para as diferenças terminológicas que envolvem o gênero, o discurso e o texto. De modo especial, são apresentadas as discussões sobre os gêneros e o ensino, com ênfase para o ensino de línguas. O foco das análises recai sobre os gêneros que argumentam, uma vez que as investigações da pesquisa concentram-se na aprendizagem da escrita de cartas formais de solicitação e de textos de opinião.

O capítulo 5 ocupa-se das bases teórico-metodológicas deste trabalho. Os objetivos centrais da pesquisa envolvem observações e análises de cunho qualitativo. Salientam-se, portanto, as interpretações subjetivas e a participação ativa do sujeito na aquisição do

conhecimento. A ação pedagógica é orientada pelos procedimentos metodológicos conhecidos por sequências didáticas, propostos por Dolz e Schneuwly (2004). Em cada uma dessas sequências, as atividades didáticas são organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Com isso, é oferecida ao aluno (sujeito da pesquisa) a oportunidade de trabalhar um dado gênero textual em diferentes níveis e por meio de atividades e exercícios variados.

Ao lado das descrições dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados, no quinto capítulo encontram-se também todos os procedimentos metodológicos planejados para cada um dos encontros realizados ao longo de todo o projeto. Nesse sentido, todos os encontros são expostos de forma detalhada quanto aos objetivos projetados, à evolução das atividades e à ação individual e coletiva dos alunos, sujeitos da pesquisa, em todas as etapas do projeto.

As discussões e análises dos resultados estão reservadas ao capítulo 6. Esse capítulo é especialmente voltado para a evolução da aprendizagem dos alunos em função de suas interações com os grupos de aprendizagem cooperativa, os parceiros de trabalhos e a professora-pesquisadora. As análises são implementadas a partir das trocas dialógicas diretas (face a face) entre os alunos, por ocasião dos trabalhos em grupos e, especialmente, nos momentos em que interagiram em duplas, com pares dialogais. Há também as análises decorrentes da interação não-presencial dos alunos com a professora-pesquisadora, evidenciadas nas apreciações escritas que esta efetuou na segunda reescrita de cada aprendiz.

Todas as produções textuais escritas dos sujeitos da pesquisa são analisadas individualmente. Com isso, as investigações concentram-se no percurso evolutivo de cada aprendiz em seu processo de aprendizagem. Também são averiguadas as ações corretivas dos parceiros de interação e da professora-pesquisadora por ocasião da revisão do primeiro e do segundo textos, produzidos durante as duas unidades instrucionais do projeto.

Desse modo, as análises finais são obtidas a partir da mediação exercida pelos parceiros de aprendizagem e pela professora-pesquisadora, os quais atuaram como elementos de apoio, referência e orientação para o aprimoramento do potencial comunicativo geral do aprendiz de língua inglesa e, em particular, para o aperfeiçoamento de sua habilidade de produção de textos escritos na língua-alvo.

A maior expectativa resultante dessa pesquisa é gerar novas reflexões e questionamentos acerca dos processos linguístico-cognitivos e sociointerativos, atrelados à prática de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Espera-se, assim,

motivar futuras investigações que busquem encontrar novos métodos de ensino capazes de oferecer alternativas eficientes e eficazes para os atuais procedimentos didático-metodológicos, que orientam e conduzem o exercício cotidiano dos docentes de língua inglesa em nosso país.

1. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras vem evoluindo desde o final do século XIX, refletindo o contexto sociocultural predominante em cada época. Antes da apresentação de uma definição dos principais métodos e metodologias de ensino de língua estrangeira, faz-se necessário elucidar a diferença proposta por Larsen-Freeman (1986) entre método ou metodologia e técnica de ensino.

Para a autora, método de ensino envolve uma combinação de “princípios e técnicas”. Os princípios tratam da estrutura teórica do método, englobando cinco aspectos do ensino: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura. Por técnica, a autora refere-se a todas as atividades realizadas em sala de aula, que resultam da aplicação de certos princípios e refletem os pressupostos teóricos de cada método.

Há oito principais métodos de ensino de língua estrangeira (de agora em diante LE), discutidos nesse item, sob uma perspectiva histórica e conduzidos por uma trajetória cronológica evolutiva desde o século XIX até os dias atuais.

A primeira e mais antiga metodologia de ensino de LE é conhecida por Método de Gramática-Tradução (*The Grammar-Translation Method*), desenvolvido a partir dos métodos adotados para o ensino das línguas clássicas como o grego e o latim.

Os objetivos centrais dessa metodologia visavam à transmissão do conhecimento sobre uma dada LE, que permitisse ao aprendiz ter acesso aos textos literários e ao conhecimento da gramática normativa dessa língua. A prática mais frequente era a de traduzir e versar os textos da língua-alvo. Tornava-se, assim, indispensável a adoção de gramáticas e dicionários como o material didático de base para o ensino da língua.

Nesse método, a ênfase recaía sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita do aluno, em detrimento de sua capacidade de comunicação oral. As interações entre os alunos em sala de aula, por conseguinte, eram escassas e pobres em trocas dialógicas, havendo maior iniciativa por parte do professor. Este, por sua vez, incorporava a figura central de onde provinham todas as informações e de quem dependia o sucesso da aprendizagem do aluno.

É bastante evidente o quão limitado se torna esse método de ensino, especialmente em função do alto grau de passividade no qual se encontra o aprendiz. Uma vez restrito e dependente da iniciativa do professor e orientado a trabalhar de forma mais individualizada,

o aluno que conduz seu aprendizado pelo Método de Gramática-Tradução certamente terá pouca ou mesmo nenhuma chance de desenvolver suas habilidades de expressão oral e de compreensão de áudio na língua-alvo.

Acrescente-se a isso o fato de que o treinamento do aluno em práticas de tradução e análises estruturais da língua o condicionará, inevitavelmente, a compreender o idioma estrangeiro como um objeto de estudo distanciado da realidade de uso da língua. Ou seja, esta será sempre abstraída da dinâmica comunicativa que envolve toda e qualquer língua viva e das práticas interativas nas quais a língua se converte em forma de ação social, e pelas quais se constitui no elemento mediador mais significativo de todas as formas de comunicação.

Com toda essa gama de restrições envolvendo as técnicas com as quais os adeptos do Método de Gramática-Tradução pretendiam conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, não haveria, naturalmente, perspectivas de que tal método de ensino se sustentasse por muito tempo como a mais indicada forma de aprendizagem de qualquer LE viva.

Até aproximadamente os anos 40 do século XX, o objetivo central dos métodos de ensino de uma LE era apresentar ao aluno o maior acervo possível de seu vocabulário. Contudo, como resposta às novas demandas sociais, surgiu nessa época, o chamado Método Direto (*Direct Method*).

Por esse método de ensino, não era permitido o uso da tradução, uma vez que se enfatizava o desenvolvimento das habilidades orais do aluno. Havia ainda a ideia fundamental de que o indivíduo adquire uma LE por meio de um processo de formação de hábito.

Assim, no Método Direto, as aulas eram totalmente ministradas na língua-alvo, e o conteúdo programático era apresentado através de situações reais de vida. O significado era veiculado através de gestos, figuras, fotos e simulações, para que o aluno associasse o significado dos termos na LE de forma direta, isto é, sem apelo à língua materna. Com isso, o professor jamais recorria à tradução. Daí, o termo “direto”, que visava cultivar no aprendiz o hábito de pensar diretamente na LE.

Apesar da ousadia deste método, ao buscar envolver o aluno em práticas de ensino que simulavam situações de uso autêntico da língua-alvo, na tentativa de submetê-lo a uma forma de imersão total no idioma em estudos, o Método Direto também não se consolidou como a melhor maneira de se aprender uma LE fundamentalmente porque não se pode exigir que um método de ensino de idiomas - operacionalizado e veiculado em ambientes de

ensino-aprendizagem onde os aprendizes são todos falantes nativos de outra língua - se converta em meio eficaz para uma rápida e sólida aprendizagem de qualquer LE. Além disso, é bastante frágil o argumento dos defensores deste método, de que é possível induzir a aprendizagem de línguas, através da mera prática de formação de hábitos.

Obviamente, nenhum método de ensino de LE será viável se não puder incluir também os aspectos cognitivos, relacionados à capacidade de compreensão ativa do aprendiz. Isto porque, para um ensino bem-sucedido, é preciso que sejam também considerados os processos mentais dos quais o aluno se beneficia, ao buscar ativamente entender como funciona a língua-alvo, quais as características que esta partilharia com sua língua materna e de que modo alguns padrões linguísticos estruturais, comuns às duas línguas, poderiam eventualmente contribuir para uma melhor conscientização, por parte do aprendiz, sobre a dinâmica de funcionamento da LE eleita para seu aprendizado.

No final dos anos 50 do último século, surgiu o Método Áudio-Lingual (*Audio-Lingual Method*), que incorporou as principais teorias adotadas pela linguística descritiva e pela psicologia *behaviorista*. O método áudio-lingual foi resultado da necessidade do exército americano de produzir, com grande rapidez, o maior número possível de falantes fluentes de várias línguas para futuras comunicações em terras estrangeiras, durante as operações de guerra. Desse modo, o aprendiz deveria ser instruído a usar a língua-alvo de forma comunicativa, para interação oral imediata. Portanto, a ênfase passou a ser na língua oral, pois, segundo um dos pressupostos básicos desse método, língua é fala e não escrita.

Para os defensores do método Áudio-Lingual, a língua é um conjunto de hábitos, ou seja, entendia-se língua como uma série de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. É nesse sentido que a metodologia em questão baseava suas práticas de ensino nos princípios da psicologia da aprendizagem de linha *behaviorista*, desenvolvida por Skinner em meados do século XX.

Em concordância com tais princípios teóricos, o conteúdo a ser ensinado deveria apresentar-se sob a forma de diálogos, aprendidos por meio de memorização, imitação e repetição. Em seguida, submetia-se o aprendiz a alguns exercícios estruturais para a fixação dos conteúdos gramaticais e dos vocabulários. Esses exercícios eram centrados em atividades de perguntas e respostas. Se a resposta estivesse correta, o aluno era recompensado com elogios ou prêmios, para que o comportamento ideal e esperado do aprendiz fosse reforçado.

Diferentemente de métodos anteriores, havia uma constante interação entre os alunos, especialmente na forma de jogos de repetição, também conhecidos por *drills*, quando

os alunos se revezam em diversos papéis nos diálogos. No entanto, essas interações eram sempre conduzidas pelo professor, tido como o maior responsável pela apresentação do modelo de fala a ser imitado.

Dado que o objetivo central era o de desenvolver a competência oral do aprendiz, as escolas de idioma da época investiram em instalações de laboratórios de línguas, que contavam com equipamento de áudio para acelerar a aprendizagem dos alunos.

A exemplo de Método Direto, o método Áudio-Lingual também não poderia manter-se como o mais indicado meio para o aprendizado de uma LE por muito tempo. A começar pelo fato de objetivarem prioritariamente o desenvolvimento da habilidade de fala do aprendiz, negligenciando-se as outras habilidades necessárias para o completo domínio do idioma por parte do aluno.

Resta uma crítica ainda maior a ambos os métodos, e em especial, ao segundo deles, constituída pela noção de que o sucesso na aprendizagem seria resultado de um processo de formação de hábitos, isto é, para tornar-se falante fluente de uma LE, o aprendiz deveria submeter-se a um programa pré-estabelecido de condicionamento do comportamento, a fim de capacitar-se a reproduzir oralmente a língua-alvo de modo satisfatório. Assim, a resposta comportamental desejada seria unicamente uma consequência dessa forma rígida, mecânica e repetitiva de se promover o aprendizado de uma LE.

Comprometem-se também os aspectos referentes ao significado e às possibilidades inferenciais e de interpretação de cada aprendiz, uma vez que não se espera uma grande variação na compreensão de uma dada forma da língua.

Além disso, há ainda a ingênua tentativa de desvincular a enorme complexidade embutida em qualquer processo de ensino-aprendizagem de seus aspectos sociais, interacionais, psicológicos e, principalmente, cognitivos. Os princípios do método Áudio-Lingual caem por terra na medida em que objetivam a redução de todo um amálgama de fatores intrapsíquicos, determinante para a condução de qualquer empreendimento de aprendizagem, à mera prática de exercícios descontextualizados e artificiais que visam a simples reprodução de formas e estruturas prontas na língua-alvo.

No final do século passado, surgiram novas teorias sobre a aquisição de uma LE. Dentre elas, destaca-se a teoria do *input* linguístico de Krashen (1985). Em sua teoria, Krashen compara o processo de aquisição de uma LE com o de uma criança ao adquirir sua língua materna. Para o autor, durante a aquisição da língua de seus pais, a criança nunca está consciente de que está aprendendo um idioma. Ela somente ouve e experimenta a língua em situações nas quais tem que se comunicar com outras pessoas. A crescente habilidade da

criança para usar sua própria língua, em contextos comunicativos, é um processo subconsciente. Tal processo, segundo Krashen, ocorre como consequência da constante exposição da criança ao *input* linguístico, proveniente do meio social onde se desenvolve.

Para o ensino de uma LE, Krashen defende a adoção de metodologias de ensino mais contextualizadas, nas quais o aprendiz seja submetido a níveis de *input* linguísticos que contenham não apenas o conhecimento já adquirido do idioma, mas também uma parcela de língua à qual o aprendiz jamais tenha sido exposto. Para o referido teórico, o mais importante não é preparar o aprendiz para decifrar o código linguístico da LE por completo, mas estar apto a compreender a mensagem básica, veiculada por meio do *input* linguístico.

Com base na teoria krasheniana, surgiram, a partir dos anos 70 do século XX, novos e inovadores métodos de ensino de LE. Dentre eles, merecem destaque o *Silent Way* (Método Silencioso), o *Suggestopedia* (Sugestopedagogia), o *Community Language Learning* (Comunidade de Aprendizagem de Língua) e o *Total Physical Response* (Total Resposta Física).

O *Silent Way* defendia uma aquisição de LE como um processo no qual o aprendiz deveria descobrir e formular regras sobre a língua-alvo através do raciocínio. Nessa forma de aprendizagem, objetivava-se a expressão máxima do pensamento, da percepção e do sentimento do aluno.

Assim, seria necessário que cada aprendiz se concentrasse no desenvolvimento de sua autoconfiança e independência. O aluno era entendido como o grande responsável pela construção de seu próprio aprendizado, cabendo ao professor o papel de incitar e provocar o pensamento lógico de seus aprendizes. O silêncio deveria ser o instrumento usado para tal finalidade, já que o professor deveria dar a instrução aos alunos que, por sua vez, teriam o tempo de elaborar a ação esperada e obedecer ao comando dado. Por exemplo, o professor diria: *Bring the yellow one* (fixando os olhos em um cartão amarelo). Dado o comando, o professor deveria ficar impassível e em silêncio, na expectativa de que o aluno compreendesse o que lhe fora pedido e respondesse de forma adequada. A todo instante, o aluno era motivado a pensar, e o silêncio do professor obrigava todos os aprendizes a ajudarem-se mutuamente.

Em síntese, o professor deveria criar situações que forçassem o aluno a focar sua atenção em determinadas estruturas da língua e, com o menor número possível de pistas, os alunos eram incitados a responder corretamente às situações propostas.

O *Suggestopedia* partia do princípio de que a aprendizagem de uma LE é geralmente “atrasada” em função de algumas “barreiras” que o próprio aprendiz impõe a si mesmo, por medo ou autosugestão.

O citado método recebeu esse nome como uma referência à conciliação dos estudos sobre a “sugestão” e sobre a pedagogia. Havia, assim, grande ênfase no sentimento do aluno e na ideia de que seu potencial cerebral deveria ser bastante ativado e desenvolvido. Para tanto, o professor deveria criar um ambiente de aprendizagem relaxante e confortável, onde o aluno pudesse sentir-se seguro o suficiente para ativar sua imaginação.

O conteúdo era exposto em duas etapas. Primeiramente, na chamada fase receptiva, o professor lia um diálogo ao som de uma música de fundo, a fim de proporcionar um ambiente aconchegante e, assim, facilitar a ativação cerebral dos alunos. Estes, por sua vez, deveriam acompanhar a leitura e verificar a tradução. Em seguida, o professor relia o texto e os alunos apenas ouviam e relaxavam.

Na segunda fase da aprendizagem, a fase ativa, o aluno era submetido a práticas de exercícios estruturais para a consolidação da aprendizagem das novas formas. Nessa etapa, eram propostas atividades de dramatização, músicas, exercícios com perguntas e respostas e jogos interativos.

Apesar da ênfase nos significados, viabilizados pelas formas da língua, e não unicamente nas estruturas básicas que a compõem, o *Suggestopedia* é passível de críticas tendo em vista que as respostas esperadas por parte do aluno ainda estão na quase total dependência de ação do professor. Este último é quem constrói todo o percurso de aprendizagem a ser vivenciado pelo aprendiz. Parece um tanto contraditório que um método de ensino objetive treinar o aluno para que se torne cada vez mais independente e autosuficiente, e, ao mesmo tempo, ainda concentre grande parte das iniciativas de aprendizagem na figura do professor.

Além de tais incongruências, há também o fato de que as interações entre os aprendizes funcionam basicamente como um tipo de recurso para que estes possam obedecer aos comandos do professor adequadamente. Não parece haver uma real necessidade de comunicação entre os alunos, o que torna as interações bastante artificiais e improdutivas.

O *Community Language Learning* estava fundamentado na ideia de que o aluno deveria ser visto como uma pessoa completa. Ou seja, interessava tanto os aspectos intelectuais e afetivos dos aprendizes, como também a forma que cada um desses aprendizes relacionava suas reações físicas, instintivas e seu desejo de aprender.

O papel do professor era o de se colocar sempre atento às necessidades do aluno e pronto para apoiá-lo em seus medos e inseguranças. Por essa razão, o docente deveria agir de modo a proporcionar um ótimo relacionamento comunitário de sala de aula, isto é, ele não mais incorporaria a figura do indivíduo ameaçador e autoritário, mas deveria sentar-se ao nível do aprendiz, encorajá-lo a tomar o controle das interações e responsabilizar-se por seu aprendizado. Disso resultava uma atenção maior em atividades de cooperação entre os aprendizes e não em práticas competitivas, pois para que se atingissem os objetivos comunicativos, os indivíduos deveriam atuar em constante colaboração com seus pares. O uso da língua materna era permitido, quando necessário, para o apoio ao aluno em suas manifestações comunicativas.

Nesse método, buscava-se sempre estimular o aluno a verbalizar seus sentimentos. O professor, por seu turno, deveria assumir uma postura de empatia e compreender seus alunos para que pudesse proporcionar-lhes uma aprendizagem sólida e recompensadora.

Se, por um lado, é possível detectar, nos princípios que fundamentam o *Community Language Learning*, uma verdadeira preocupação com a figura do aluno, com suas reais necessidades, potencialidade e limitações e com seu desenvolvimento de forma completa e integral, é preciso salientar, por outro lado, que a sala de aula ainda é essencialmente um ambiente de ensino-aprendizagem, onde as ações visam o bom êxito de objetivos pedagógicos.

Por mais sensíveis e preparados, a maioria dos docentes de LE em geral não possuem formação completa nas áreas da psicologia ou psicopedagogia, para atuar como uma espécie de terapeuta responsável pelo desenvolvimento psicocognitivo dos aprendizes. Com isso, pode haver o risco de que os objetivos iniciais, traçados para a aprendizagem de uma dada língua sejam distorcidos e os esforços sejam concentrados em ações terapêuticas e de aconselhamento à pessoa do aprendiz.

O *Total Physical Response* enfatizava a compreensão auditiva do aprendiz. Baseado na abordagem de ensino de línguas conhecida por “abordagem de compreensão”, suas técnicas enfocavam, primeiramente, a habilidade de fala do aluno. A ideia que fundamentava tais práticas era a de que a criança, antes de verbalizar suas primeiras comunicações orais, necessita de algum tempo de exposição à língua de seus pais.

Nesse método também se autorizava o uso da língua materna do aprendiz para facilitar e acelerar a aprendizagem. Buscava-se, com grande frequência, um envolvimento prazeroso do aprendiz. Como resultado, o aluno era sempre convidado a participar de atividades divertidas, engraçadas e descontraídas, nas quais eram exigidos comportamentos

corporais que auxiliassem o aprendiz a compreender os conteúdos transmitidos pelo professor.

Parece bastante claro onde se encontram as maiores falhas resultantes dessa prática de ensino de línguas. Um indivíduo que busca a aprendizagem de idiomas é, antes de tudo, alguém que, em geral, não dispõe de um longo tempo para atingir tais objetivos. Em se tratando de LE, em especial, existe ainda um componente de receio e insegurança que faz parte do comportamento de grande parte dos alunos, em particular dos aprendizes em idade adulta.

Portanto, esse método não se mostra como o mais indicado para aprendizes com esse perfil, uma vez que, possivelmente, esses indivíduos poderiam oferecer alguma resistência a se submeterem a tais práticas de ensino, retardando, ou mesmo inviabilizando, quaisquer avanços nas sequências programadas para a efetivação dos propósitos de aprendizagem de LE.

A partir do final dos anos 70, como consequência do surgimento da competência comunicativa de Hymes (1972), surgiu uma abordagem mais humanista, focalizando o aluno e a comunicação. Trata-se do *Communicative Approach* (Abordagem Comunicativa) ou *Communicative Language Teaching* (Ensino Comunicativo de Língua). Esse tipo de abordagem continua sendo bastante utilizado, até os dias de hoje, nas escolas de ensino de línguas estrangeiras.

Nessa prática de ensino de base comunicativa, é atribuída grande importância à produção dos alunos, que, por sua vez, se beneficiam das múltiplas e variadas oportunidades de produzir sentido na língua-alvo. Um dos objetivos dessa abordagem é o de estimular o aprendiz a vencer seus medos e bloqueios iniciais. A aprendizagem está, assim, centrada no aluno, tanto no que tange aos conteúdos visados pelo programa curricular da escola, como no que se refere às técnicas utilizadas em sala de aula.

O interesse central desse tipo de método é tornar o aluno comunicativamente competente, uma vez que o aprendiz deve estar apto a escolher, dentre as várias opções de estruturas linguísticas, aquela que melhor se aplica a uma dada circunstância de interação entre falante e ouvinte(s) ou entre escritor e leitor(es). A abordagem comunicativa envolve, pois, não apenas o domínio da competência gramatical ou linguística do aluno, mas também suas habilidades sociolinguísticas, discursivas e estratégicas.

Os aprendizes são encorajados a envolver-se continuamente em interações que reproduzam situações reais de comunicação. Cada um é livre para se expressar em seus próprios termos, pois o objetivo maior é entender seu interlocutor e se fazer entender por ele.

Nessa abordagem de ensino, busca-se também conscientizar o aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ou seja, o aluno é motivado a conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem segundo seus estilos e experiências pessoais. Reforça-se, portanto, um ensino que coloca o aprendiz como a figura central, para a qual são direcionados todos os recursos facilitadores da aprendizagem promovidos pelo professor. Este, por seu turno, costuma adotar materiais autênticos para suas práticas de ensino, além de explorar as interações orais em pares ou em pequenos grupos, para maximizar o tempo total de uso da língua-alvo pelos aprendizes.

Os maiores benefícios desse método resultam do empenho tanto dos alunos como do professor em criar situações comunicativas, autênticas, plausíveis e efetivas que possam de fato concorrer para a promoção de genuínas interações na língua-alvo. Pode-se afirmar, assim, que a característica mais marcante da abordagem comunicativa de ensino de LE - que a diferencia das outras modalidades - está no fato de que, nela, a ênfase recai sobre o significado e uso da língua. Desse modo, parte-se do pressuposto de que para se aprender uma LE, é preciso praticá-la constantemente, valorizar igualmente as estruturas da língua e os processos comunicativos, além de subordinar as formas linguísticas ao significado.

Os métodos de ensino de línguas de base comunicativa ainda hoje se mantêm como os mais produtivos para o aprendizado de uma LE muito provavelmente por exorbitarem da mera transmissão de conhecimentos morfossintáticos e objetivarem, essencialmente, expor o aprendiz às mais diversas situações comunicativas na língua-alvo, a fim de torná-lo competente em suas habilidades linguísticas, discursivas, sociointerativas e estratégicas.

1.1 Abordagens comunicativas de base processual

Além dos métodos anteriormente mencionados, Larsen-Freeman (1986) também se refere a três abordagens comunicativas de ensino de línguas: a Instrução Baseada no Conteúdo (*Content-based Instruction*), a Instrução Baseada na Tarefa (*Task-Based Instruction*) e a Abordagem Participativa (*Participatory Approach*).

Essencialmente comunicativas, porém diferentemente dos outros métodos apresentados, elas não partem de nenhum princípio linguístico ou função da língua. Essas três abordagens enfatizam o processo de aprendizagem, em detrimento de objetivos pré-determinados que envolvam o domínio das formas e das estruturas da língua-alvo.

Trata-se, assim, de um tipo de treinamento para que o aluno use a língua a fim de aprender a aprender. Apesar das diferenças entre as três, todas partilham de uma mesma característica central, ou seja, todas preconizam o ensino através da comunicação, ao invés de para a comunicação. Serão discutidas, a seguir, as principais características de cada uma delas.

a. A Instrução Baseada no Conteúdo (*Content-Based Instruction*)

Nessa abordagem, alia-se a necessidade da aprendizagem dos conteúdos de uma determinada disciplina acadêmica ou atividade profissional ao ensino de uma língua estrangeira. O que se pretende, com isso, é integrar as duas aprendizagens, uma vez que, segundo seus defensores, disciplinas acadêmicas podem se converter em excelentes fornecedoras de conteúdos naturais para a instrução de uma língua.

Naturalmente, para a implementação desse tipo de prática de ensino, são previamente estabelecidos tanto os objetivos de aprendizagem acadêmica como os da aprendizagem da língua-alvo. Isso porque os aprendizes submetidos a essa abordagem não são falantes nativos do idioma utilizado para sua instrução e, deste modo, necessitam de uma assistência maior e mais específica para a compreensão dos textos relativos ao assunto de cada disciplina.

Os princípios que norteiam a Instrução Baseada no Conteúdo são:

- O conteúdo disciplinar é usado para a concretização dos objetivos da aprendizagem da língua-alvo.
- A aprendizagem parte das experiências prévias dos alunos.
- Quando os aprendizes percebem a importância do uso da língua-alvo, geralmente mostram-se ainda mais motivados em seu processo instrucional, pois passam a entender que a língua é o meio usado para se atingir determinados fins e não um fim em si mesmo.
- O papel do professor é o de ajudar os aprendizes a expressarem suas intenções comunicativas, extraíndo deles as formas linguísticas apropriadas para que possam se comunicar satisfatoriamente.
- A língua é mais efetivamente aprendida se for utilizada como um meio de expressão dos conteúdos apresentados aos alunos.
- O vocabulário da língua é mais facilmente adquirido quando estiver diretamente relacionado ao conteúdo programático das disciplinas.
- A fim de aprender bem uma dada disciplina, o aluno deverá usar a língua como suporte comunicativo. Dessa maneira, o professor é beneficiado pela adoção de conteúdos

autênticos e naturais para o ensino das estruturas linguísticas e dos vocabulários da língua-alvo.

- Os aprendizes trabalham com itens linguísticos significativos e com uma constante demanda cognitiva em suas tentativas de comunicação.

- A competência comunicativa deve envolver muito mais do que o uso da língua para a conversação cotidiana. Tornar-se linguisticamente competente inclui a habilidade de ler, refletir, discutir, escrever e versar sobre os conteúdos pertinentes a outros campos do saber.

Pode-se dizer, portanto, que a Instrução Baseada no Conteúdo atribui importância equivalente às aprendizagens tanto dos conteúdos específicos de um determinado programa instrucional como também às habilidades linguísticas relativas a esses conteúdos.

A despeito de todos os aspectos positivos identificados nos itens acima expostos e relativos, principalmente, aos aspectos motivacionais do aprendiz, parece pertinente pressupor que, ao se eleger objetivos acadêmicos, como ponto de partida para a aprendizagem completa de uma LE, arrisca-se, por outro lado, obter-se um aprendizado no qual ocorra um significativo desnivelamento entre os conhecimentos linguísticos mais específicos (relacionados aos propósitos acadêmicos da disciplina eleita) e os conhecimentos da língua para fins conversacionais, de uso comum a todos e viabilizados por meio das interações cotidianas.

b. A Instrução Baseada na Tarefa (*Task-Based Instruction*)

A exemplo da abordagem anterior, essa também objetiva envolver os aprendizes em contextos naturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que os alunos são solicitados a realizar uma dada tarefa e, para tanto, lhes são oferecidas inúmeras oportunidades para utilizarem a língua em suas interações.

O aprendiz deverá, portanto, empenhar-se para se fazer entender por seus interlocutores, além de esforçar-se na tentativa de compreender bem o que lhe for comunicado pelos parceiros de trabalho.

Nesse sentido, é necessário que o aluno faça uso de algumas estratégias comunicativas a fim de checar se foi adequadamente compreendido e, em muitos casos, oferecer mais esclarecimentos para que se faça entender pelos colegas de interação.

Ao interagir com outros alunos, o aprendiz é continuamente exposto a itens linguísticos que estão além de sua capacidade de compreensão. No entanto, com o contínuo esforço para viabilizar o entendimento mútuo, os aprendizes assimilam esses itens

linguísticos mais elaborados em um momento posterior de seu processo de ensino-aprendizagem.

Esta forma de aprendizagem de língua caracteriza-se, fundamentalmente, pelos seguintes princípios:

- As atividades em sala possuem propósitos claros e requerem resultados específicos.

- Os alunos usam as estruturas da língua, anteriormente aprendidas e consolidadas, em suas primeiras interações para resolver algumas tarefas iniciais mais simples. Com isso, tornam-se gradativamente capazes de perceber a lógica da atividade proposta, para que, em seguida, possam utilizar a língua necessária na efetiva resolução da tarefa.

- A demanda cognitiva da tarefa apresentada deve estar acima do nível de aprendizagem já consolidada pelos aprendizes.

- O professor deve procurar entender o quanto os alunos estão realmente envolvidos no processo de aprendizagem, para que possa efetuar eventuais modificações em seu plano de ensino. Essas modificações devem estar baseadas no que o professor detectar como inapropriado no comportamento dos aprendizes durante as interações.

- O professor também deve utilizar diversas formas de língua, tanto no nível de compreensão do aluno, como acima de seu nível de entendimento. Para tanto, deverá, ocasionalmente, reformular as verbalizações dos aprendizes a fim de que a forma linguística objetivada para cada aula seja efetivamente compreendida pelos alunos.

- Os alunos têm a oportunidade de envolver-se em atividades comunicativas autênticas, aprimorando, assim, suas habilidades de fala e de compreensão.

- Como o foco das atividades está sobre o significado, os alunos deverão receber uma apreciação do professor sobre o grau de sucesso na realização da tarefa, ao final de cada atividade.

- Com o progresso resultante do envolvimento nas atividades propostas, os alunos são beneficiados com um fluxo contínuo de novas oportunidades para interações comunicativas e trocas dialógicas significativas.

A Instrução Baseada na Tarefa não pretende enfatizar determinadas funções ou formas da língua, mas antes, converter-se no meio para que os aprendizes sejam naturalmente levados a utilizar certos itens linguísticos, a fim de completar uma dada tarefa.

Sabendo-se que a relevância não está na tarefa propriamente dita, mas nas estratégias linguísticas usadas pelos alunos, em suas interações comunicativas, é preciso chamar atenção para o fato de que, nessa abordagem de ensino, o aluno provavelmente não

desenvolverá uma completa conscientização linguística acerca da LE que escolheu para aprender. Isso porque, segundo os fundamentos dessa abordagem, as maiores finalidades estariam voltadas para a produção e compreensão da língua em sua modalidade oral. O aluno, por seu turno, não precisa mostrar-se hábil conhecedor da gramática da língua; basta-lhe fazer uso adequado de algumas de suas estruturas e de parte de seu léxico, para que seja capaz de realizar a tarefa proposta com sucesso.

c. A Abordagem Participativa (*Participatory Approach*)

Essa abordagem de ensino remonta aos anos 60 do século XX e tem por base os trabalhos do educador Paulo Freire (1987). Inicialmente Freire desenvolveu um programa de alfabetização em língua materna para pessoas de poucos recursos, como os moradores das favelas das grandes metrópoles ou os pequenos agricultores das zonas rurais.

O autor empenhou-se em envolver essas pessoas em discussões sobre os mais recorrentes problemas que acompanham a rotina de suas vidas. Freire acreditava que esses diálogos poderiam converter-se na base dos programas de alfabetização de adultos, além de oferecer um vasto campo para a reflexão e subsequente ação dos indivíduos na busca por melhores condições de vida. A educação, para o autor, torna-se um processo concreto e significativo quando está estreitamente relacionada ao contexto sociocultural no qual vivem os aprendizes.

Dentro dessa ótica, o objetivo maior da Abordagem Participativa é o de auxiliar os alunos a compreender melhor os aspectos sociais, culturais e históricos que afetam e determinam o modo como vivem. Como resultado, espera-se que o aprendiz se torne um indivíduo mais consciente, capaz de implementar as ações necessárias e de tomar as decisões corretas para adquirir domínio e controle sobre suas condições de vida.

Os princípios que fundamentam a aprendizagem de língua com base nessa abordagem são:

- Todas as atividades em sala de aula devem estar vinculadas ao que acontece no contexto de vida do aprendiz fora do ambiente escolar.

- O professor recebe dos alunos as informações sobre as questões mais relevantes, relativas às suas condições de vida e, com base nestes depoimentos, organiza o conteúdo programático das aulas.

- O currículo não é um produto pré-determinado, mas o resultado de um contínuo processo de identificação de problemas contextuais pertinentes à realidade dos aprendizes.

- A educação torna-se mais efetiva quando é centrada na experiência dos alunos, ou seja, quando está relacionada com as suas necessidades reais.

- Os professores são também aprendizes, porquanto devem aprender com seus alunos o que estes efetivamente pretendem modificar e aprimorar em suas vidas.

- Quando o conhecimento é construído conjuntamente, ele transforma-se na ferramenta para auxiliar os alunos a encontrar formas efetivas para a expressão de seus anseios. Consequentemente, os alunos estarão aptos a agir dentro da realidade em que vivem, adquirindo a consciência de que, além de aprendizes, todos também podem atuar como agentes políticos e sociais em prol de seus interesses.

- O foco linguístico deriva das questões centrais do conteúdo discutido. No entanto, as habilidades de uso da língua devem estar a serviço da ação coletiva dos aprendizes na busca por reais mudanças que possam beneficiar a vida de todos.

- Os alunos são responsáveis pela avaliação de seu próprio aprendizado e pelo redirecionamento que desejam dar a suas futuras situações de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer que, em alguns aspectos, a Abordagem Participativa assemelha-se à Abordagem Baseada no Conteúdo. Ambas, por exemplo, partem dos conteúdos vinculados aos objetivos de aprendizagem delineados. Entretanto, o que as diferencia, de modo relevante, é a natureza deste conteúdo. A Abordagem Participativa não está centrada nos textos acadêmicos ou de uma determinada área profissional, mas nas preocupações dos aprendizes sobre a realidade de suas vidas cotidianas que se lhes apresentam como questões prioritárias para o exercício da reflexão, da ação e da mudança.

Ainda que apoiando-se em ações sociais louváveis, que ressaltam o trabalho coletivo para o bem comum, a Abordagem Participativa para o ensino de LE, a exemplo das outras duas formas de ensino acima discutidas, poderá eventualmente ter seus respectivos propósitos de aprendizagem de língua desvirtuados, em função de uma possível prevalência dos esforços dos aprendizes para a efetivação de melhorias das condições sociais em sua comunidade, em detrimento dos esforços que deveriam também ser envidados para a concretização dos objetivos de aprendizagem da LE eleita para seus estudos.

Em todas as metodologias de ensino de LE acima mencionadas, são conjugados diversos elementos para que sejam atingidos os objetivos de cada uma delas. Verifica-se, contudo, que todas partilham do mesmo fim, isto é, o ensino efetivo e eficaz de uma LE.

Não se pode eleger um único e/ou definitivo método ou abordagem de ensino, capaz de unificar todos os mais relevantes pressupostos teóricos, determinantes para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Cada um deles possui seu valor, e,

de todos, podem-se abstrair benefícios reais para os diferentes estilos, objetivos e contextos de aprendizagem.

O que talvez se constitua como a mais árdua das tarefas do professor seria a de depreender, de cada uma dessas formas de ensino, as características que contribuam para a implementação de um programa de ensino de línguas bem sucedido. Ou seja, em sua ação pedagógica, o docente deveria aplicar as peculiaridades de cada método de ensino, que são reconhecidas como as mais produtivas, motivacionais e, conseqüentemente, mais eficazes para que seus alunos pudessem realizar aprendizagens sólidas e de longa duração.

Independentemente das técnicas e estratégias adotadas por cada método, o que mais importa ao tentar se aprender outra língua é estar realmente motivado para tanto. Assim, quando o aluno mostra-se de fato motivado (intrínseca e extrinsecamente), o processo de ensino-aprendizagem deverá surtir um efeito real e exibir os primeiros resultados positivos em um curto espaço de tempo.

No entanto, para motivar o aluno, é preciso engajá-lo em todo seu processo de ensino-aprendizagem, conscientizá-lo do fato de que ele é o maior responsável pelo sucesso de seu aprendizado e orientá-lo para que possa “aprender a aprender”. Desse modo, paralelamente às práticas de ensino da língua em estudo, deve-se também submeter o aprendiz a um contínuo treinamento, visando ao desenvolvimento de suas estratégias e de seus estilos pessoais de aprendizagem.

1.2 As mais conhecidas abordagens para o ensino da escrita em língua estrangeira.

Silva (1990) destaca quatro abordagens mais comumente adotadas para a instrução da escrita em língua estrangeira.

A primeira delas é conhecida como redação controlada (*Controlled Composition*). A escrita, segundo essa abordagem, envolve apenas uma forma secundária de atividade, na qual o aluno tem a oportunidade de colocar em prática o conteúdo programático que lhe foi ensinado anteriormente. Ou seja, o aluno faz uso da escrita para exercitar as estruturas gramaticais e os itens lexicais relativos a uma dada etapa de sua progressão escolar. O professor, assim, se constitui no único público alvo das produções textuais escritas dos alunos.

Nessa abordagem, a escrita converte-se, fundamentalmente, em uma espécie de evidência textual concreta, que servirá como recurso pedagógico para que o professor possa avaliar a capacidade do aprendiz em utilizar os conteúdos morfossintáticos de forma apropriada. Dessa forma, a escrita é analisada apenas em um momento final de todo o processo de produção textual, uma vez que a maior preocupação do professor é com o produto escrito do aluno, que, como já foi explicado, poderá servir como indicativo do grau de aprendizagem dos conteúdos programados para os diferentes estágios do currículo escolar.

Uma segunda forma de abordagem para a instrução da escrita é a que Silva chamou de *Current-Traditional Rhetoric*, que associa a retórica tradicional à retórica atual. A exemplo da abordagem anteriormente analisada, a *Current-Traditional Rhetoric* está também restrita aos trabalhos em sala de aula, e tem na figura do professor o único público alvo para a leitura das elaborações textuais dos alunos.

No entanto, diferentemente da redação controlada, essa segunda abordagem enfatiza a habilidade do aluno em organizar o texto escrito segundo as regras estabelecidas pela gramática normativa da língua. Assim, o objetivo maior é o de avaliar se o aprendiz está, de fato, capacitado a organizar seu texto de acordo com os padrões estruturais do gênero textual eleito para a construção da escrita do aluno.

A terceira abordagem apresentada baseia-se no primeiro modelo de redação de Flower e Hayes, (c.f. 1.3.1). Conhecida como *Process Approach*, trata-se de uma abordagem processual, cujas preocupações centrais estão voltadas para a atuação do aluno-redator. Segundo essa perspectiva, o professor deve concentrar seus esforços na atenta observação do comportamento do aprendiz durante o processo de produção de seus textos escritos. Conseqüentemente, a escrita do aluno ganha um maior grau de complexidade e de recursividade, além de um aumento em seu potencial criativo. Isso se explica tendo em vista que o ato de escrever passa a ser compreendido como um processo complexo que, em última instância, deverá converter-se nos significados pretendidos pelo escritor e, subsequentemente, partilhado pelos futuros leitores de seus textos.

A abordagem processual, portanto, busca um desenvolvimento mais amplo do aluno-redator, exorbitando da esfera de seus conhecimentos morfossintáticos para perseguir objetivos ainda maiores, visando o aprimoramento da habilidade do aprendiz de escrever em contextos múltiplos, com diversos propósitos e para diferentes públicos.

A última abordagem, identificada por Silva, concentra-se sobremaneira nas práticas e objetivos direcionados ao aprendiz de língua inglesa como língua estrangeira. Tal

abordagem recebe o nome de *English for Specific Purposes* (inglês para propósitos específicos) ou simplesmente *ESP*. A *ESP* partilha algumas semelhanças com a abordagem processual, no que tange ao contexto da escrita. Em ambas os textos são produzidos em contextos específicos e para leitores especializados, tais como o público voltado para os negócios ou os que pertencem às mais diversas comunidades acadêmicas.

O propósito maior da *ESP* é o de simular as condições reais, nas quais o redator deverá produzir textos para um dado público alvo, particularmente qualificado e habituado com a leitura de textos específicos de uma determinada área do saber. Para tanto, o aluno-redator deverá submeter-se à prática de leitura e escrita dos gêneros textuais mais comumente utilizados nos contextos educacionais ou profissionais escolhidos pelo professor para a instrução da escrita.

Ainda que todas essas abordagens mencionadas levem em conta o redator, o texto escrito, o contexto de produção da escrita e o leitor, Silva entende que todas elas são falhas na tentativa de interrelacionar esses quatro elementos. Isto porque cada uma das abordagens apresentadas privilegia um dado aspecto, em detrimento da integração de todos os elementos, para a aplicação do processo instrucional da escrita em língua estrangeira.

Outra importante diferença entre as abordagens refere-se à forma como o erro é tratado na prática de ensino da escrita. A esse respeito, Silva afirma que as duas primeiras abordagens descritas - a da redação controlada (*Controlled Composition*) e a abordagem que associa as retóricas tradicional e atual (*Current-Traditiona Rhetoric*) - concordam na noção do erro como uma evidência de algum tipo de imperfeição. Ou seja, o erro é tido como uma forma indesejável que compromete o entendimento da mensagem veiculada no texto e que, por essa razão, deve ser constantemente evitada e eliminada pelo aprendiz.

Por conseguinte, as duas abordagens prescrevem uma prática de revisão textual através da leitura extensiva dos textos, com o intuito de detectar quaisquer inadequações de ordem morfológica, gramatical ou organizacional. O que se teme é que tais inadequações possam contribuir para tornar o texto um produto falho, incoerente e longe da perfeição pretendida.

Essa idealização da escrita parece ratificar a ideia de que o texto deve espelhar um padrão linguístico normatizado e prescrito por meio das regras morfossintáticas às quais os alunos foram apresentados em instruções formais prévias.

Por essa ótica, a ênfase das referidas abordagens recai sobre os mecanismos de construção gramatical e organizacional do texto. Por outro lado, não se considera a capacidade de veiculação das mensagens do aluno-redator, isto é, sua habilidade de

transmitir aos leitores os significados textuais pretendidos, independentemente de eventuais incorreções nas formas linguísticas adotadas.

O professor que se orienta por essas abordagens estimula o aluno a realizar o trabalho da reescrita com o objetivo de buscar a perfeição formal para o texto, ou seja, efetuar as necessárias correções dos erros identificados, para que o produto final de sua escrita seja um bom exemplar do que prescrevem as normas de padronização da língua escrita.

Por outro lado, as duas últimas abordagens (a *ESP* e a processual) concordam com a ideia de que o erro é resultado de estratégias utilizadas pelo aluno para aprender uma dada língua-alvo. Isto se explica em função da ideia de que o aprendiz é tido como um indivíduo ativamente engajado em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do erro passa a ser bastante valorizado nas produções textuais dos alunos, na medida em que se torna uma consequência natural da tentativa destes de empregar algumas estratégias de aprendizagem, em seus esforços para se apropriar da língua em estudos. Além disso, outro aspecto positivo relacionado aos erros, e destacado nessas abordagens, refere-se à possibilidade de revelarem o estágio de desenvolvimento e aprendizado no qual se encontra o aluno em seu processo de aquisição da língua-alvo.

Por essa ótica, tanto para a abordagem processual quanto para *ESP*, a revisão ganha em grau de importância, uma vez que esta se converte em um componente recursivo do ato de escrever, podendo ocorrer em diversas ocasiões e em diferentes estágios durante o processo da escrita.

Para os professores de línguas, orientados por essas abordagens, o processo da escrita deve ser visto como algo que nunca acaba. Com isso, esses docentes procuram embasar sua prática de ensino na noção de que o aluno-redator deverá ser submetido a um contínuo processo revisional, para que possa aperfeiçoar sua capacidade de perceber o texto de forma holística. Ou seja, ao revisar sua produção textual, o aprendiz deverá analisar cada aspecto a ser revisto por vez, podendo, assim, concentrar sua atenção inicialmente na revisão da ideia central e do conteúdo veiculados no texto, em seguida checar os aspectos organizacionais e, por fim, revisar as formas e as estruturas da língua utilizadas na construção textual.

O ponto de partida das investigações desta pesquisa concentrou-se nos processos interacionais aos quais os alunos foram submetidos. Assim, a ação dialógica e cooperativa que deveria permear todas as interações proporcionadas ao longo do projeto favoreceu o

exercício da reflexão crítica por parte dos aprendizes, enquanto leitores, revisores e produtores textuais em língua inglesa.

Com a configuração de tal ambiente de aprendizagem, objetivou-se oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar mais ativamente todo esse processo revisional, a fim de conscientizá-los de que a revisão textual não deve se restringir a um único momento (quando o redator decide o que alterar), mas ser desenvolvida de forma contínua e recursiva, para que o leitor possa, de fato, construir o sentido inicialmente pretendido pelo redator.

1.3 A Escrita: produto ou processo

As pesquisas científicas sobre os processos da escrita, ainda na primeira metade do século XX, estavam fundamentalmente centradas no produto final da produção textual. A partir da segunda metade do século passado, os estudos investigativos em torno da escrita passaram a valorizar os processos cognitivos e individuais do produtor textual, ou seja, buscou-se considerar o que o sujeito escritor faz ao escrever (RAIMES, 1991).

A pesquisa linguística, praticada nos anos 60 do século XX, descarta a análise textual realizada unicamente pelo viés linguístico. O texto deixa, assim, de ser abordado apenas como uma unidade linguística e passa a ser estudado em níveis mais abrangentes, isto é, associando-se perspectivas de ordem linguísticas e sociológicas. O enfoque, assim, recai sobre as ideias, sobre o potencial criativo do escritor e, apenas em uma etapa subsequente e secundária, busca-se a análise da forma textual (ZAMEL, 1983).

Sabe-se que a língua, como fenômeno, jamais ocorre isoladamente, pois está sempre vinculada a vários outros fatores, que sobre ela exercem contínua influência. Assim sendo, ela não se manifesta exclusivamente por meio de seus componentes básicos: o fonema, a palavra, etc. O que realmente ocorre são manifestações muito mais complexas das funções comunicativas da língua.

Esta compreensão da língua como instância essencialmente social, e não mais como um simples sistema artificial de elementos abstratos, aproxima as pesquisas linguísticas do contexto sociocomunicativo do evento linguístico. Consequentemente, o modelo de comunicação linguística a ser construído deveria dar conta dos meios e das regras implicadas na produção e na recepção de textos. O objetivo passa a ser, portanto, a construção de um modelo capaz de explicitar os fatores relativos aos jogos comunicativos e às suas relações recíprocas.

Com base na tese de que as realizações de interação social são determinadas, majoritariamente, em função do indivíduo e realizam-se nos diversos modos de interação, conclui-se que as modalidades interativas na comunicação devem ser caracterizadas por seus respectivos potenciais elocutórios de diversas finalidades: cumprimentar, interrogar, responder, solicitar, determinar, aconselhar, ameaçar, sugerir, justificar, etc. As teorias textuais passam, com isso, a incluir os eventos comunicativos dentro da esfera da pragmática.

No que tange, particularmente, à produção textual escrita vale ressaltar que, a partir dos anos setenta do século passado, a pesquisa em torno da eficácia das formas de ensino escolar da escrita começa a questionar a tradicional prática centrada em exercícios artificiais de produção de textos. Tais exercícios, em sua maioria, atendiam apenas aos anseios do professor, isto é, não beneficiava o aluno como produtor textual, já que não buscavam viabilizar os meios que facilitassem o processo criativo.

Dito de outra maneira, a tradicional perspectiva acerca da escrita começava a cair por terra, haja vista que o ato de escrever bem costumava ser considerado como produto de uma instrução formal, na qual o professor deveria apresentar aos alunos modelos de escrita pré-construídos, que, por sua vez, evidenciassem os elementos característicos de textos que narram, descrevem, dissertam, etc. Importa lembrar que, naquela época, não havia sido ainda implementada uma forma sistemática de ensino da escrita que incluísse os estudos dos gêneros textuais.

O caráter abstrato, mecânico e repetitivo desse modelo de escrita ainda hoje pode ser verificado em certas práticas escolares, já que alguns profissionais de ensino persistem na crença de que esta é a maneira mais adequada para se aprender a escrever.

Entretanto, não obstante o evidente caráter limitado de tal visão da escrita, baseada, fundamentalmente, em seu produto final, foi exatamente essa incompletude na metodologia de seus modelos que levou muitos pesquisadores a investigar diferentes e relevantes aspectos da escrita.

A grande questão a ser investigada passa a ser, portanto, a forma como os redatores planejam, o modo como os textos são escritos e revisados e de que maneira a escola deve atuar para que os processos da escrita possam sobrepujar os produtos dela decorrentes.

Além disso, o interesse das pesquisas também passa a incluir a ação do professor, ou seja, de que modo este deveria agir a fim de diagnosticar as mais recorrentes dificuldades do aluno, produtor de textos.

De forma prática, foram adotados alguns procedimentos para que tais preocupações fossem efetivamente concretizadas. Dentre esses procedimentos, destacam-se ações simples como observar os escritores no momento em que produzem seus textos, entrevistá-los antes e depois do processo de criação, elucidando deles as decisões que tomaram ao escrever seus textos. Pode-se também analisar os diários dos alunos (produtores textuais) a fim de investigar os processos de sua escrita e, até mesmo, realizar estudos etnográficos nas aulas de escrita (RICHARDS, 1990).

A esse respeito, Garcez (1998) destaca o fato de ter sido, justamente, a partir desse redirecionamento das pesquisas que foram priorizados tanto os mecanismos mentais do indivíduo como as etapas da escrita e suas relações entre as diferentes variáveis intervenientes no processo de produção textual.

Com isso, o ato de escrever começa a refletir o caráter linguístico-cognitivo e sociointerativo das línguas. Ou seja, a compreensão da língua escrita como um processo, evidenciando seus aspectos cognitivos e a relação da cognição com as práticas sociais.

Portanto, as investigações sobre o ato de escrever passaram a ser conduzidas por uma perspectiva funcional que nega os enquadres formais da linha teórica anterior, essencialmente voltada para o produto da escrita.

Essas novas vertentes teórico-metodológicas visam examinar o processo de produção textual a partir de formulações concretas que identifiquem os padrões abstratos e universais adotados pelos produtores textuais, no momento em que se envolvem na construção de seus textos.

Respaldadas pela ótica cognitivista, que entendia a escrita como um processo de caráter recursivo, as pesquisas linguísticas, iniciadas após os anos setenta do último século, buscaram a construção de modelos de escrita que privilegiassem o conhecimento e a atitude do produtor textual em relação a um dado tópico, além de sua preocupação com a reação do leitor de seus textos.

Esta concepção emergente sobre os processos de produção textual enfraquece os modelos da escrita que, até os anos sessenta do século XX, predominavam na literatura e concebiam a escrita como uma atividade linear, subdividida em três estágios subsequentes: a pré-escrita (fase do planejamento), a escrita e a reescrita.

1.3.1 Os novos modelos da escrita

No final dos anos setenta do século anterior, destacam-se os estudos de Flower e Hayes (1980). Os teóricos descartam o até então predominante modelo de redação em três etapas fixas, e propõem um modelo alternativo de escrita, cuja base teórica concentrar-se-ia nos processos interiores e nos mecanismos mentais do produtor textual.

Com a influência desse modelo, consolida-se, a partir dos anos oitenta do século passado, a concepção do ato de escrever como processo que envolve três elementos principais, refletidos nas três unidades do modelo. Tais unidades são: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do redator e os processos da escrita.

O contexto da tarefa inclui tudo o que for exterior ao escritor, como o problema retórico, a exigência de desenvolvimento da tarefa e a construção do texto propriamente dito. Na memória de longo prazo do redator estão registrados tanto os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do tópico da escrita, como também os conhecimentos a respeito dos receptores do texto e dos possíveis planos de escrita. Os processos da escrita são entendidos como os processos básicos de planejamento, tradução e revisão, que, por sua vez, estão sob contínuo monitoramento do redator.

Para Flower e Hayes (1980), portanto, a escrita é um processo recursivo que requer do escritor um constante trabalho de geração e integração de ideias, uma vez que este deverá compor seu texto com a permanente preocupação em ler, reler, revisar, escrever, reescrever, etc. Em outras palavras, o redator está sempre planejando (pré-escrevendo) e revisando (reescrevendo) seu texto. Esse processo, para os referidos autores, nunca ocorre numa sequência de etapas distintas.

De forma mais detalhada, o modelo de Flower e Hayes (1994, p. 929) considera que a escrita se dá em *top down*, isto é, o redator recorre à sua memória de longo prazo ou à leitura de outros textos para que possa, em seguida, definir o que será escrito e de que maneira desenvolverá o texto. Essa etapa é conhecida como *delimitação do tópico*. Esse momento inicial é também de crucial importância para todo o resto do processo de escrita e para a finalização da tarefa, por tratar-se do instante em que o redator deverá representar o problema da tarefa em seus próprios termos. Para tanto, o escritor precisa simplificar o grau de complexidade da mesma, criando uma rede hierárquica de objetivos e subobjetivos para a escrita.

Em seguida, ocorre o momento da *estruturação das ideias*, quando se dá o agrupamento das ideias produzidas e delimitadas pelo redator, além da sequência em que tais ideias deverão ser desenvolvidas no texto.

O início da produção do texto propriamente dito é chamado de *rascunho*, quando o escritor transpõe suas ideias para o suporte de sua escrita (uma folha de papel, uma tela de computador, etc). É o momento da escolha das palavras, que deverão “traduzir” o pensamento do redator e conferir forma a seus objetivos iniciais.

No decorrer da elaboração textual, o bom redator está sempre atento ao seu desenvolvimento de seu texto, tornando-se, assim, seu próprio crítico. Para isso, procura ler seu texto a fim de confirmar se suas ideias foram de fato transcritas de forma coesa e coerente, de modo que sejam efetivamente compreendidas por seus futuros leitores. A esse processo dá-se o nome de *avaliação*.

Na etapa de *revisão*, o escritor verifica tanto a forma como também o conteúdo do texto produzido. Ou seja, o redator concentra-se em dois aspectos vitais para o bom êxito da tarefa da escrita: as questões de ordem morfosintáticas e estruturais do texto, além da efetiva concretização de seus objetivos retóricos, isto é, a tradução em palavras de suas intenções iniciais.

A revisão, entretanto, não ocorre apenas ao cabo da elaboração do texto. Como já foi explicitado, o redator está continuamente revisando o que escreve, pois a escrita é um processo recursivo, no qual ele está sempre relendo seu texto a fim de constatar se aquilo que foi produzido de fato reflete seu pensamento, e se poderá ser posteriormente compreendido de forma satisfatória por seus leitores.

Ainda que considerado como um marco na evolução das investigações sobre o processo de produção textual, o modelo recursivo também foi objeto de inúmeras discussões e alvo de críticas por diversos teóricos da época. Rojo (1992) identifica certa vulnerabilidade nesse modelo, que, segundo ela, apresentar um recorte empirista, estreito e linear, amenizado apenas pela presença de um constante monitoramento por meio dos processos de planejamento, tradução e revisão.

Outros pesquisadores apontam falhas no modelo de 1980, por considerá-lo como uma tentativa de sistematização do ato de escrever que buscou apenas e tão-somente descrever os processos cognitivos internos do sujeito, enfatizando, dessa maneira, o mundo interior do redator (HOROWITZ, 1997; MEURER, 1993).

A esse respeito, observam-se limitações no modelo, uma vez que seus idealizadores parecem ter prescindido da dimensão social para sua construção. Desse modo, a crítica central estaria no fato de não se ter levado em conta as convenções discursivas exigidas para a produção de todo e qualquer texto. Dito de outra maneira, não se pode interpretar o que um texto efetivamente propõe se este não estiver incluído em um dado contexto discursivo,

isto é, em uma comunidade linguística na qual o texto deverá desempenhar uma determinada atividade comunicativa.

Kato (1987) também critica o aspecto serial do modelo que, segundo a autora, apresenta um enfoque linear, com segmentações arbitrárias seguindo um padrão trifásico, refletido nas etapas de geração de ideias, processamento textual e revisão.

Como reação às críticas, Hayes (1996) dedica-se a uma longa revisão do referido modelo de escrita desenvolvido em 1980, ao lado de Flower, redirecionando esse modelo inicial e propondo um novo modelo de escrita que pudesse dar conta não apenas dos aspectos cognitivos nos processos de escrita, mas também incluísse os fatores de cunho motivacional, afetivo, social e físico.

Nesse novo modelo, Hayes apresenta dois principais componentes: o contexto da tarefa e o indivíduo. O contexto da tarefa é composto por um componente social, o qual inclui o público leitor, o ambiente social imediato e outros textos que o redator esteja lendo no momento da escrita de seu texto.

Ao lado desse componente social, há também um componente físico referente ao texto propriamente dito, que está sendo elaborado pelo redator, e, por fim, um meio para a realização da escrita. Esse meio pode ser, por exemplo, uma folha de papel ou um processador textual, utilizado para a produção de textos digitais.

Além dos fatores cognitivos, o novo modelo desenvolvido por Hayes incorpora também a motivação, os afetos, a memória de trabalho e a memória de longo prazo do indivíduo. O autor agrupa a cognição, o afeto e a memória como aspectos típicos do indivíduo redator, e entende que os ambientes físico e social atuam em conjunto, como partes constitutivas do contexto da tarefa.

Hayes evidencia sua concepção de que a escrita depende de uma combinação de fatores cognitivos, afetivos, sociais e físicos, pois, para o autor, a escrita é um ato comunicativo que não pode prescindir de um contexto social e de um meio para sua concretização. Trata-se tanto de uma atividade de geração de ideias, que requer motivação, como de uma atividade intelectual, que depende da memória e dos processos cognitivos do redator.

Se comparado com o primeiro modelo proposto por Hayes ao lado de Flowers, o novo modelo apresenta quatro principais diferenças. A primeira e mais importante delas é a ênfase no papel crucial desempenhado pela memória de trabalho do redator em processo de escrita.

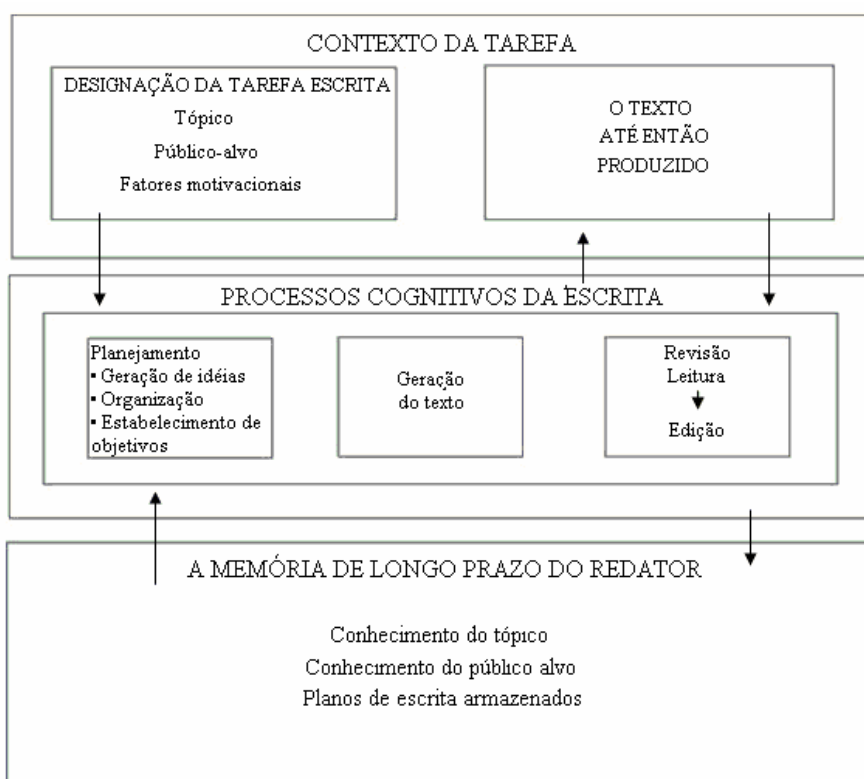
Outra diferença é a inclusão, nesse modelo, de representações visuais e espaciais ao lado das representações linguísticas. Hayes chama atenção para o fato de que inúmeros livros didáticos, revistas, jornais, periódicos, anúncios e manuais de instrução são frequentemente ilustrados com gráficos, tabelas, quadros e figuras de essencial importância para a compreensão adequada das mensagens dos textos. Para o efetivo entendimento do conteúdo comunicado por meio desses tipos de texto, o leitor também deverá interpretar corretamente as informações provenientes das representações visuais e pictóricas que acompanham os textos verbais escritos.

Uma terceira diferenciação entre os dois modelos está relacionada aos aspectos motivacionais e afetivos destacados por Hayes em seu segundo modelo. Para o autor, a motivação não se manifesta apenas para a realização de tarefas em curto prazo ou para que o redator alcance seus objetivos imediatos. O impulso motivacional é também fundamental para a consecução de metas em longo prazo.

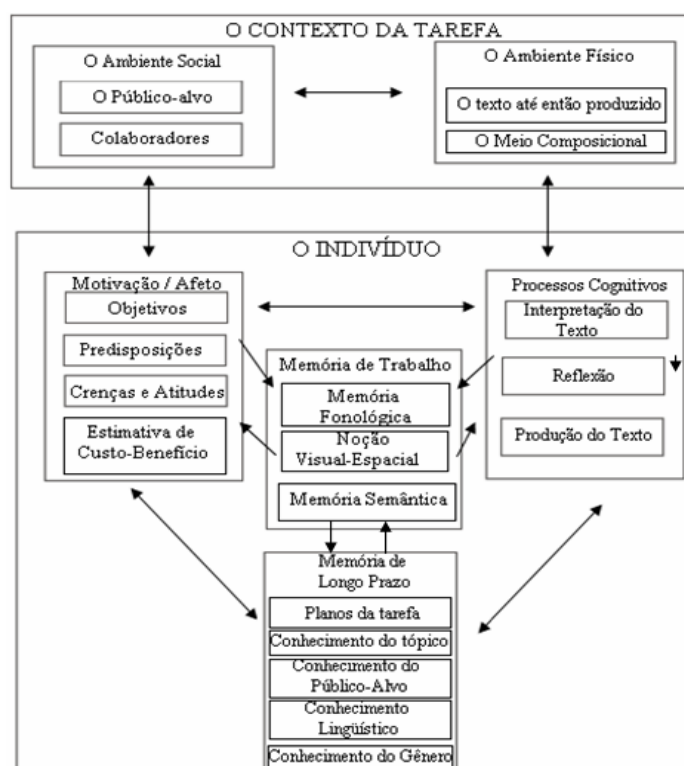
Uma última distinção, entre o primeiro e o segundo modelo de escrita de Hayes, está no entendimento do autor sobre a função dos processos cognitivos que permeiam a elaboração de um texto escrito. A nova concepção do autor resultou também em mudanças terminológicas presentes no último modelo. O que Hayes anteriormente chamou de “revisão”, passa a ser conhecida como “interpretação textual”; o termo “planejamento” recebe, no novo modelo, a denominação mais genérica de “reflexão” e o que se conhecia no primeiro modelo como “tradução” adota a nova terminologia de “processo de produção textual”.

Os seguintes quadros ilustram bem esses dois modelos de escrita:

Quadro 1- Primeiro modelo de Hayes-Flower (1980)



Quadro 2 - Disposição geral do novo modelo (1996)



Uma análise mais atenta dos quadros acima nos permite afirmar que, em seu segundo modelo, Hayes evidencia a maior de suas críticas aos modelos de escrita de base cognitivista: a falha de tais modelos em não salientar a importância central do papel exercido pelos fatores afetivos e motivacionais para o pleno entendimento dos processos da escrita.

1.4 O processo da escrita sob a ótica sociointeracionista

Não se pode negar a significativa contribuição oriunda das pesquisas linguísticas de cunho cognitivista para os estudos sobre a escrita. No entanto, nos últimos vinte anos o interesse maior das investigações vem tomando outro direcionamento. A preocupação com os fatores interacionais, com o papel do outro no processo de escrita e com a influência das relações sociais em contexto de aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade da escrita tem como resultado a concentração dos estudos linguísticos sobre as práticas interativas entre aluno / alunos(s) e professor / aluno(s). Com isso, a ênfase das pesquisas recai sobre a relação dos atores sociais em ambiente de ensino-aprendizagem.

Esse novo entendimento do processo da escrita, portanto, passa a conduzir as investigações sob uma ótica sociointeracionista e socioconstrutivista, que não prescinde da participação do outro no processo de aprimoramento da habilidade de escrever bem. A influência da interação em ambiente de ensino-aprendizagem evidencia o papel determinante dos pares de aprendizagem na busca da construção conjunta do conhecimento.

Segundo a teoria sociointeracionista, esses parceiros de aprendizagem são particularmente fundamentais para o desenvolvimento da escrita, assim como para a evolução dos procedimentos mentais utilizados pelos redatores na tentativa de produzir textos escritos coesos e coerentes.

O caráter sociolinguístico passa a ser o fio condutor das novas pesquisas, redirecionando os trabalhos para os aspectos funcionais da língua. Com isso, a teoria de Halliday (1976, 1989, 1993) sobre o desenvolvimento da linguagem ganha destaque. Seu pensamento foi de grande influência para os trabalhos de linguistas, pedagogos, professores e educadores por apresentar uma abordagem social que evidencia os propósitos funcionais da linguagem, além do uso efetivo da língua em contextos significativos de ensino-aprendizagem.

O teórico entende que o desenvolvimento da linguagem resulta da contínua necessidade de interação entre os indivíduos, através da fala e da escrita. Para Halliday, a

criança desenvolve sua língua materna ao buscar comunicar-se com o outro, ou seja, em suas tentativas de se fazer compreender, a princípio, por seus pais e posteriormente por outras pessoas de suas relações, em contextos comunicativos gradativamente mais amplos e complexos.

O autor salienta, assim, a importância da escola para o sucesso do indivíduo no aprimoramento de seu potencial comunicativo. A finalidade maior da escola, em sua concepção, é a de auxiliar o aluno a reconhecer e utilizar padrões linguísticos adequados para se comunicar satisfatoriamente.

A crença de Halliday é que todo aprendiz, quando interagindo através da fala ou da escrita, deverá aprender de que maneira a forma da língua e a estrutura textual genérica podem funcionar como os meios apropriados de transmissão de informações e como as ferramentas necessárias para a interação com os outros. Por essa ótica, em contextos de aprendizagem, o aluno deverá aprender a eleger os padrões linguísticos específicos para satisfazer seus objetivos comunicativos.

Ainda a respeito dos estudos acerca dos processos de ensino-aprendizagem da escrita, vale salientar o papel relevante da pesquisa etnográfica que vem adquirindo destaque nos últimos trinta anos. Pela perspectiva etnográfica, a escrita passa a ser investigada em contextos naturais de produção (GRABE e KAPLAN, 1996).

Graves (1978, apud Garcez, 1998) foi um dos precursores no uso da pesquisa etnográfica para os estudos de caso. Suas pesquisas revelam grande preocupação com o processo de desenvolvimento da habilidade de escrever das crianças. Em suas conclusões, o autor constata uma significativa deficiência na qualidade das produções escritas dos aprendizes, em especial, daqueles em nível de ensino fundamental nas escolas norte-americanas.

Segundo as pesquisas etnográficas, faz-se necessária a atenta observação e registro dos indivíduos em plena atividade de produção textual, para que se viabilize a compreensão de como e por que razões as pessoas escrevem (GRABE e KAPLAN, 1976).

A esse respeito, muitos investigadores adeptos da etnografia conduzem suas pesquisas pelo viés socioconstrutivista, isto é, buscam compreender de que maneira as práticas interativas entre os aprendizes podem, efetivamente, favorecer o desenvolvimento de suas habilidades, como produtores textuais. Calkins (1989) defende a ideia de que a forma mais adequada para se aprender a escrever bem ocorre quando existe um envolvimento profundo entre os aprendizes e um real interesse de auxílio mútuo.

A autora entende ainda que este envolvimento deva ser orientado por informações pertinentes e oportunas, oferecidas por pessoas mais especializadas, através das chamadas conferências individuais ou minilições coletivas. Essas conferências individuais, para Calkins, são os momentos em que o aluno e o professor se encontram com o intuito de conversar sobre o trabalho produzido até então. Neste contexto interacional, o aluno deverá explicar ao professor quais as ações utilizadas para desenvolver seu processo de composição textual. O professor, por seu turno, deverá aconselhar o aluno com críticas, sugestões e comentários que possam conduzir as ações do aprendiz em suas futuras tentativas de produção textual.

No entanto, essa função de orientador, assumida mais comumente pelo professor, pode também ser exercida por um colega, devidamente capacitado a auxiliar o redator, chamando atenção deste para alguns aspectos de sua escrita, que, muito provavelmente, passariam despercebidos pelo escritor, sem a intervenção do parceiro de aprendizagem.

O fato de sentir-se livre para compartilhar seu texto com outros aprendizes desperta no aluno o sentimento de autoconfiança, isto é, a percepção de que possui um forte potencial para tornar-se um escritor bem sucedido.

Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor seja suficientemente sensível para promover a instalação de um ambiente de aprendizagem favorável a todo o processo interativo entre os alunos. Ao proporcionar um contexto de ensino-aprendizagem seguro, estimulante, pleno de liberdade e empatia, o professor contribui grandemente para o crescimento do sentimento de motivação do aluno em continuar aprimorando suas habilidades pretendidas e envolvendo-se com genuíno interesse na realização de suas tarefas.

Resumidamente, pode-se dizer que foi esse novo embasamento teórico-metodológico (orientado à luz das abordagens sócio-históricas e sociointeracionistas) o maior responsável pelo novo direcionamento dado às pesquisas linguísticas. Dessa nova trilha, resultou a constatação das limitações dos construtos teóricos cognitivistas, evidenciadas, sobretudo, nas deficiências dos modelos abstratos e logicamente organizados de armazenamento e estruturação do conhecimento.

Os defensores desses modelos falharam, fundamentalmente, ao considerar o indivíduo como um sistema universal de tratamento de informação. Essa concepção, no entanto, não demonstra preocupação com o contexto sócio-histórico de produção do discurso, o que leva à impossibilidade de sustentação de seus pressupostos básicos frente às novas descobertas da pesquisa acerca das práticas interacionais.

A perspectiva sociointeracionista da linguagem reveste-se, assim, de crucial importância na condução do presente trabalho, haja vista que a pesquisa está orientada pelo viés das teorias que buscam entender a gênese da linguagem, do discurso e do conhecimento, oferecendo os fundamentos teóricos capazes de justificar a compreensão da linguagem em sua dimensão histórica e sociointerativa.

Nesse sentido, a revisão textual, o erro e o seu tratamento nas diversas formas de correção de produções escritas ganham relevo nessa pesquisa. A esses itens será dedicado o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2:

A REVISÃO

Quanto à revisão da escrita, vale lembrar que foram justamente as investigações em torno dessa etapa que proporcionaram a possibilidade de compreender melhor todo o processo de composição textual. Isto porque tais investigações não apenas contam com uma grande gama de opções para a coleta dos dados, como também se beneficiam das noções de leitura estratégica, conhecimento e produção, resultantes das pesquisas sobre planejamento e produção.

Nesse contexto, Bereiter e Scardmalia (1987, *apud* GARCEZ, 1998) destacam três etapas para o bom êxito do processo de revisão textual: a) comparação entre a intenção (propósito em relação à audiência) e o produto ou execução; b) diagnose ou identificação do problema e determinação das trocas necessárias e das formas de fazê-las; c) operação de mudança dos elementos textuais, propriamente dita.

Garcez (1998) justifica a grande importância dos estudos sobre os processos de revisão textual, por tratarem de modo relevante do caráter recursivo da escrita, ainda que não se tenha, efetivamente, inserido o papel do outro na construção dos procedimentos de revisão e na reconstrução do texto.

Na etapa da revisão da escrita, o redator deverá resolver problemas relativos tanto aos aspectos gramaticais e morfológicos, como também verificar se aquilo que foi escrito até um dado momento realmente corresponde ao que foi inicialmente intencionado e planejado. Conforme já explicitado anteriormente, a revisão permeia todo o processo criativo do escritor (FLOWER e HAYES, 1994).

A importância da revisão para o aprimoramento do texto escrito é inegável. Para Tsui (1995), a revisão é o momento em que o redator reorganiza e reformula suas ideias. Segundo o autor, a revisão é também a oportunidade que dispõe o aluno para refletir sobre a língua e tomar consciência de que sua escrita pode e deve ser aperfeiçoada para que o leitor possa, assim, realizar uma adequada interpretação das mensagens contidas no texto.

A esse respeito, vale lembrar que inúmeros autores concordam quanto à relevância de se ter o leitor em mente durante todo o processo criativo da escrita. Faigley e Witte (1981) afirmam que através da revisão os alunos podem descobrir o que de fato pretendem comunicar, além de refletir sobre como futuros leitores de seu texto deverão reagir ao que foi lido. Muitos autores defendem a necessidade do redator de possuir uma audiência

claramente definida em mente, sob o risco de inviabilizar qualquer tentativa de interpretação por parte dos leitores.

2.1 O papel do professor na instrução da revisão

Sabe-se que existem várias diferenças individuais entre os escritores e que tais diferenças são, em sua maioria, resultantes dos estilos cognitivos predominantes em cada redator.

As mais recentes pesquisas evidenciaram que o indivíduo, capaz de revisar seu texto de maneira contínua e extensiva, também terá mais chances de desenvolver sua habilidade, como produtor de textos escritos e, conseqüentemente, tornar-se um bom redator em um período mais curto de tempo do que aqueles redatores preocupados apenas em realizar a revisão de seu texto em um estágio final de sua escrita. Spoelders e Yde (1991, p. 48) sugerem que “...bons escritores tendem a começar revisando globalmente e então localizadamente: eles acrescentam e omitem grandes porções de discurso primeiro e, então, consideram frases e palavras”.

Ainda de acordo com esses autores, a preocupação central de escritores inexperientes é a de corrigir inadequações gramaticais e ortográficas. Com isso, seu trabalho revisional estará restrito a uma mera substituição dos termos considerados inadequados, segundo as regras morfossintáticas da língua. A justificativa para tal comportamento está no fato de que escritores menos hábeis comumente apegam-se a um único rascunho, evidenciando, assim, um repertório de estratégias de revisão bastante limitado.

Nesse sentido, aumenta significativamente a responsabilidade do professor na condução de sua metodologia instrucional da escrita, porquanto o sucesso de suas orientações dependerá sobremaneira de sua percepção sobre a relevância da etapa de revisão textual.

O fato é que alguns professores ainda entendem o processo da escrita como uma sequência pré-ordenada de estágios distintos. Esses professores geralmente deslocam o momento da revisão textual para uma etapa derradeira de todo o processo da escrita do aluno, desestimulando o hábito de revisar o texto de forma contínua e extensiva, a partir da fase de planejamento e elaboração do rascunho. Desse modo, o docente apenas encoraja a revisão entre a produção de um e outro rascunho.

Se conduzido por esse tipo de orientação metodológica, o professor dificilmente auxiliará seus alunos na elaboração de bons textos escritos. Isso porque sua grande preocupação é incentivá-los a concentrar a atenção na revisão localizada de inconsistências gramaticais e ortográficas, nas incorreções de pontuação e nas inadequações de suas escolhas lexicais.

Em assim procedendo, o professor pouco contribui para ajudar o aluno a desenvolver sua habilidade estratégica de determinar objetivos, elaborar problemas, analisar alternativas e estabelecer decisões sobre como agir para produzir textos cada vez mais bem escritos.

Idealmente, o professor deveria orientar o aluno a revisar o texto em um momento anterior ao da etapa de escrita propriamente dita. Com esse propósito, estaria atuando em conformidade com o que defende Witte (1985). Segundo esse autor a revisão ocorre até mesmo antes de o redator transcrever as palavras para o suporte da escrita. Witte entende que, nesse momento, o escritor constrói mentalmente uma espécie de pré-texto, que, por sua vez, refere-se a uma representação linguística do significado pretendido. Tal representação é produzida na mente do escritor e armazenada em sua memória, até que seja efetivamente manipulada mentalmente pelo redator para a concretização de seu propósito comunicativo inicial.

Portanto, a postura do professor, ao conduzir a instrução da escrita, deve incluir todos esses aspectos, evitando, assim, a tendência em podar a capacidade do aluno de avaliar e de julgar seus próprios textos. O que se espera de uma instrução bem sucedida é que o professor esteja consciente da importância de proporcionar ao aluno um contexto de ensino-aprendizagem que favoreça as constantes trocas dialógicas entre aluno(s) e professor. A expectativa é que, dessa maneira, o aluno possa sentir-se suficientemente amparado no momento de decidir sobre como deverá revisar seu texto e o que deverá modificar, de tal modo que sua intenção discursiva esteja em conformidade com o que foi traduzido em palavras e transposto para o suporte da escrita.

Nesta pesquisa, buscou-se maximizar as oportunidades nas quais o aluno pudesse interagir e dialogar - especialmente com seus pares - acerca de seus textos, das dúvidas e dificuldades decorrentes desse processo de elaboração textual e das possibilidades de reescritas. Objetivou-se, com isso, construir um ambiente de ensino-aprendizagem em que houvesse um contínuo estímulo ao auxílio mútuo, ao trabalho coletivo e ao compartilhamento das responsabilidades rumo ao desenvolvimento do potencial criativo individual e a um o aprendizado comum a todos.

Autores como Charles (1990) e Cresswell (2000) recomendam ao professor que estimule seus alunos a explicitar, no papel, suas maiores dúvidas e dificuldades ao escrever. Com isso, o docente terá melhor embasamento para ajudá-los a aprimorar sua habilidade como produtores de textos escritos. Além disso, esse tipo de estratégia de aprendizagem também proporciona aos alunos a possibilidade de refletir sobre seu próprio processo de escrita.

Contudo, não se pode ignorar o fato de que, em suas tentativas de aprimorar-se como redator, o aluno pode e deve contar também com o auxílio e o apoio de outros alunos que, assim como o professor, também podem estar igualmente capacitados a oferecer suporte adequado para o aprendizado do colega. Ao interagir com outros aprendizes, o aluno pode beneficiar-se de *feedbacks* imediatos que certamente o ajudarão a reconhecer e a corrigir incongruências identificadas em seus textos.

Os parceiros dialogais, em um nível equivalente de aprendizagem, geralmente partilham das mesmas dúvidas e incorrem em erros semelhantes. Em práticas interativas com seus pares, o aluno é estimulado a verbalizar suas mais recorrentes incertezas e dificuldades. Com isso, o aprendiz pode ser conduzido em um discurso falado que, eventualmente, redunde na tomada de consciência de seus limites e de suas potencialidades como um redator textual eficaz e proficiente.

Segundo Spoelders e Yde (1991, p. 53), a grande contribuição do professor não está em uma ação prescritiva de fórmulas e regras para a realização de revisões textuais, mas antes, em seus esforços para conscientizar seus alunos sobre o fato de que “quando estes compreendem o seu próprio comportamento de revisão, eles podem ser capazes de adotar um papel mais intencional e sofisticado no desenvolvimento de suas próprias estratégias cognitivas”.

2.2 O tratamento do erro e o ensino de línguas

A correção dos erros no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira vem adquirindo grande relevância, particularmente, nos últimos cinquenta anos. Entretanto, são poucos os professores de língua que conhecem e dominam as teorias sobre a análise de erros e as formas de lidar com as imperfeições linguísticas apresentadas pelos alunos.

Como resultado, muitos professores empenham-se em compreender melhor as razões para o surgimento de erros, ainda que, aparentemente, seus esforços nesse sentido

muitas vezes não redundem em efetivo benefício para os aprendizes. Estes, por seu turno, mostram-se frequentemente frustrados e desmotivados em seu percurso de aprendizagem, já que passam a perceber que seus esforços, na tentativa de se fazer entender na língua-alvo, raramente são suficientes, evidenciando ainda que a ação corretiva do professor não contribui de fato para impedir o surgimento ou até a recorrência dos mesmos tipos de erros.

Com o intuito de realizar uma análise mais fundamentada sobre a ocorrência de erros no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, muitos linguistas buscaram um melhor entendimento sobre as causas e consequências das mais variadas formas de inadequações linguísticas presentes nas produções orais e escritas dos alunos.

Nos anos 50 do século passado, houve um incremento nos estudos em torno da análise dos erros. Uma das primeiras hipóteses a esse respeito foi a da análise contrastiva, defendida pelo linguista norte-americano Robert Lado (1957). Segundo essa hipótese, a principal barreira para a aquisição de uma língua estrangeira é a interferência do sistema linguístico da língua materna do aluno sobre o sistema da língua-alvo (BROOKS, 1960).

Na tentativa de reduzir tal interferência, seria necessário realizar uma comparação estrutural dos dois sistemas, para que fosse possível prever, descrever e combater os fatores negativos que costumam dificultar a aprendizagem da língua-alvo.

Essa foi uma concepção teórica fortemente arraigada na corrente *behaviorista* e estruturalista bastante difundida em meados do século XX. Para seus defensores, a boa aprendizagem seria o resultado da formação de novos hábitos e da eliminação de hábitos indesejados no comportamento do aprendiz. O erro seria, assim, uma consequência da incapacidade do aprendiz em responder corretamente a um determinado estímulo na língua-alvo.

Portanto, o erro não poderia ser tolerado e deveria ser combatido a fim de não contribuir para a formação de “maus hábitos”. Na sala de aula, o professor deveria enfatizar a prática mecânica de exercícios de repetição e substituição, mais conhecidos como *drills*, para corrigir toda e qualquer produção incorreta dos alunos na língua-alvo.

A análise contrastiva, contudo, passou a ser fonte de críticas a partir do início dos anos 60 do século XX, uma vez que considerava os fatores externos à língua como os únicos a dificultar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, não havia preocupação com a atuação individual dos aprendizes, com suas reações ao processo de ensino-aprendizagem ou com seus diferentes estilos de aprendizagem.

Parece bastante evidente que uma teoria fundamentada, sobremaneira, na noção de que é possível promover uma aprendizagem real e definitiva em função das tentativas de

formação de hábitos no aprendiz, não poderia também lograr esclarecer as razões pelas quais o aprendiz de LE comete determinados erros em seu percurso de aprendizagem.

Com isso, começa a predominar, nos estudos linguísticos, a ideia de que a língua não é o resultado de uma mera formação de hábitos e sim uma consequência natural de todo um processo de internalização de regras. Trata-se da teoria inatista de Chomsky (1965) que preconizava a ideia de que toda criança teria uma predisposição inata para aprender qualquer língua.

A teoria chomskiana exerceu forte influência sobre os estudos da aprendizagem de língua estrangeira, e os erros passaram a ser entendidos como tentativas significativas do aprendiz em suas interações. Cresceu, assim, a importância do erro na aprendizagem, pois passou a ser visto como em uma espécie de indicador do aprendiz e de condutor do processo de ensino-aprendizagem (CORDER, 1971; SCOVEL, 1988).

Nesse sentido, é oportuno discutir a chamada interlíngua, termo cunhado por Selinker (1972). A interlíngua define-se como um sistema linguístico específico, criado pelo aprendiz ao longo de seu percurso de aprendizagem. Essa interlíngua pode revelar o estágio de desenvolvimento linguístico do aprendiz, uma vez que apresenta traços tanto do sistema da língua-alvo como do sistema de sua língua materna. No entanto, a interlíngua também é tida como um sistema legítimo que eleva o aprendiz a um nível mais elaborado de comunicação, por agir de forma ativa, lógica, consciente e criativa em busca da aquisição definitiva do sistema linguístico da língua estrangeira em estudo.

Mais recentemente, nos últimos vinte e cinco anos, tem predominado uma concepção alternativa sobre a origem dos erros. De base sociocultural, essa nova abordagem descarta as duas principais teorias sobre a ocorrência dos erros, ou seja, o erro não seria nem a consequência do fracasso do aprendiz em suas produções na língua-alvo e nem suas tentativas de aproximar-se dela. O erro passa então a ser considerado como uma forma estratégica usada pelo aprendiz para se fazer entender por seus interlocutores (FRAWLEY e LANTOLF, 1985).

2.2.1 Análise e correção dos erros em língua estrangeira

Para realizar uma análise sólida e bem fundamentada acerca da origem dos erros, é necessário determinar o estágio no qual essas inadequações linguísticas se manifestam. Os estágios iniciais da aprendizagem de uma língua estrangeira são caracterizados por uma

grande interferência da língua materna sobre as manifestações do aluno na língua-alvo. Isso porque, nessa etapa da aprendizagem, a língua materna do indivíduo é o único sistema que ele dispõe para se apoiar em suas interações comunicativas.

Em um nível intermediário de aprendizagem, o conhecimento prévio adquirido pelo aprendiz sobre o sistema da língua-alvo também passa a influenciar e interferir na aquisição das novas estruturas da língua em estudo (BROWN, 2000). Nesse momento, as interferências negativas ou generalizações realizadas pelo aluno são tidas como formas incorretas previsíveis e até mesmo desejadas, haja vista que revelam o desenvolvimento e a evolução da competência comunicativa do aprendiz.

Dentro dessa perspectiva, vale mencionar a teoria da competência comunicativa de Hymes (1972), que enfatiza a noção de que saber uma língua não significa apenas dominar suas regras gramaticais, ou seja, não abrange somente a competência linguística do indivíduo, mas também o conhecimento das regras do uso adequado da língua nos mais diversos contextos de comunicação, incluindo, assim, a competência comunicativa do aprendiz.

Outro fator importante para uma correção apropriada dos erros é a distinção entre os chamados erros globais e erros locais. Burt (1975) afirma que os erros globais são mais danosos ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, pois costumam impedir a comunicação entre os interlocutores. Já os erros locais, segundo o autor, afetam apenas um único elemento do enunciado, não impedindo, contudo, que a mensagem comunicada seja satisfatoriamente compreendida pelos indivíduos.

Para efetuar uma correção adequada e proveitosa para o aluno, o professor deve munir-se de toda a fundamentação teórica possível, antes de aplicar as formas corretivas aos erros observados em sala de aula. Não se trata de tarefa simples, uma vez que o professor deveria, idealmente, aliar seus conhecimentos sobre o tipo de *feedback* a ser oferecido ao aluno.

A esse respeito, importa salientar que Ellis (1994) entende o termo *feedback* como qualquer informação fornecida pelos interlocutores no momento em que atuam como ouvintes na comunicação. Vigil e Oller (1976, *apud* ELLIS, 1994) distinguem as noções de *feedback* cognitivo e afetivo. Para os autores, o *feedback* cognitivo reflete o entendimento real da mensagem, enquanto que o *feedback* afetivo enfatiza a motivação que os aprendizes oferecem mutuamente, quando engajados em interações comunicativas.

Outro aspecto, que ainda costuma resultar em controvérsias, seria o que se refere ao momento ideal para efetuar a correção com eficácia. Segundo as pesquisas, a determinação

do momento adequado para corrigir os erros difere significativamente na opinião de muitos professores.

Não parece haver consenso sobre quando realizar a correção, isto é, a dúvida é se o ideal seria corrigir o erro no instante em que o mesmo é detectado na produção do aluno ou protelar a correção para um momento posterior. Essa dúvida revela um dilema comumente enfrentado pelos professores de língua, quando a questão é se a ênfase pedagógica deveria recair sobre a fluência ou sobre a forma correta de usar a língua.

De acordo com as abordagens comunicativas de ensino de línguas, o mais interessante seria adiar a correção para que não houvesse danos ao desenvolvimento da capacidade do aprendiz de versar fluentemente na língua-alvo (ELLIS, 1994). Contudo, se a preocupação do professor for a de apresentar as formas linguísticas ao aluno, exatamente como elas são produzidas por um nativo da língua em estudo, a correção imediata do erro passa a ser a prática mais indicada.

Independentemente do momento em que a correção é apresentada ao aprendiz, James (1998) lembra que o professor deve estar consciente sobre algumas questões cruciais. Primeiramente, o fato de que as técnicas adotadas para a correção do erro devem servir para aprimorar a precisão do aluno ao se expressar na língua-alvo. Além disso, quando corrigir o aluno, o professor também precisa considerar suas condições afetivas e psicológicas, a fim de não correr o risco de expor o aprendiz a situações constrangedoras ou ameaçadoras que, eventualmente, contribuam para o declínio na motivação e no envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem.

A experiência em sala de aula nos diz que o docente de LE deverá ter mais sucesso, ao empreender uma estratégia de ação corretiva junto ao aprendiz, se usar do bom senso e procurar sondar dele quais as motivações para certas produções indevidas de língua, esclarecendo ainda as verdadeiras razões pelas quais acredita que o aprendiz reincida nos mesmos erros. Em assim agindo, provavelmente terá mais chance de obter bom êxito na elaboração de um plano de ação para que, juntamente com o aprendiz, possa dirimir a(s) forma(s) indesejada(s) da língua, até então detectadas.

2.2.2 As limitações da análise e correção dos erros no ensino de línguas

O surgimento de erros no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é algo inevitável, já que se trata de um contínuo exercício de levantamento de

hipóteses e tentativa e erro por parte do aprendiz. Com isso, é necessário que o professor aprenda a ser tolerante com os erros de seus alunos, especialmente com os chamados erros locais, explicitados em 2.2.1.

Para Hendrickson (1978), os erros podem servir como indicativo da aprendizagem, isto é, ajudam a determinar o quanto o aprendiz tem evoluído em seu aprendizado e o que, conseqüentemente, ainda deverá aprender. Os erros passam a constituir, assim, uma valiosa fonte de informação da qual o professor poderá valer-se para, por exemplo, efetuar um trabalho corretivo capaz de inibir a tendência para a repetição das mesmas formas errôneas.

Os erros também podem ser benéficos quando orientam o professor na observação do comportamento de seus alunos ao aprenderem uma língua estrangeira. Nesses casos, eles podem ser entendidos como um tipo de recurso utilizado pelo aprendiz em suas tentativas de atingir as formas corretas e desejadas na língua-alvo.

Não se pretende dizer, com isso, que os erros devam ser negligenciados pelo professor. Ancker (2000) afirma que, se for continuamente ignorado, o erro tende a fossilizar-se e sua eventual correção poderá levar mais tempo e exigir mais esforço tanto do professor quanto do aluno. No entanto e apesar da inegável importância da observação e análise dos erros, é preciso levar em consideração que também existem alguns perigos no tratamento inadequado dos mesmos.

Para Brown (2000), uma dessas dificuldades provém do risco em se atribuir excessiva importância aos erros. Quando o professor mostra-se demasiado atento à manifestação de formas incorretas na língua-alvo, arrisca-se a não perceber as produções acertadas do aprendiz e, com isso, a não valorizar seu progresso na aprendizagem.

O autor enumera outras limitações na análise dos erros. Uma delas é resultante da superestima destes na aprendizagem de uma língua. Isto porque a atenção do professor estará frequentemente voltada para os aspectos da produção do aprendiz. Se adotar tal forma de ação, o professor poderá desconsiderar a habilidade de compreensão linguística do aluno e, por conseguinte, outra rica fonte de análise do desenvolvimento do aprendiz terá sido descartada.

Vale salientar ainda que a não observação de erros, ou seja, a ausência de formas inadequadas nas produções escritas do aprendiz não significa, necessariamente, que ele tenha consolidado a aprendizagem das estruturas da língua que já foram apresentadas pelo professor. A não detecção de formas incorretas nos trabalhos pode revelar um comportamento estratégico do aprendiz de evitação de certas formas da língua, que não tenham sido devidamente introjetadas e consolidadas em aprendizagens anteriores.

Por fim, Brown (2000) chama a atenção para o fato de que se o professor se deixar conduzir prioritariamente pela preocupação em diagnosticar erros nas produções dos alunos, estará restringindo seu papel de orientador exclusivamente a certas manifestações linguísticas, esquecendo-se de analisar também aspectos mais abrangentes e universais da língua, de igual ou maior importância do que a análise pontual e local dos erros.

2.2.3 Tipos de correção de erros na produção escrita

Embora haja concordância entre os pesquisadores sobre a real necessidade de se corrigir os erros no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, existe também uma diversidade de opiniões sobre as formas de fazê-lo. Hendrickson (1978) destaca duas formas: a correção direta e a indireta. Esta última pode ser realizada através da autocorreção, da correção com todo o grupo, das conferências individuais ou das correções com pares de aprendizes.

De acordo com o autor, a correção direta é feita em sala de aula pelo professor. Trata-se do modo mais tradicional de correção de erros, em que o professor destaca a forma incorreta produzida, marcando-a no texto para chamar a atenção do aluno. Fica a critério de cada professor oferecer ou não a forma correta ao aprendiz. É também opção do professor corrigir todos os erros detectados na escrita do aluno ou eleger apenas aqueles que serão objeto dos procedimentos corretivos. Ao adotar essa prática corretiva, o professor distancia o aluno de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não lhe oferece oportunidade para refletir acerca de seus erros e do que motivou sua ocorrência.

Por outro lado, a correção indireta permite que o aprendiz participe da ação corretiva e, com isso, possa focar sua atenção nos erros cometidos. Além disso, esse tipo de correção reduz a dependência do aluno da atuação do professor, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, senso crítico e de sua capacidade autoavaliativa (ANCKER, 2000).

A correção indireta pode ocorrer de modo parcial ou total. Para Bartram e Walton (1991), deve-se corrigir de forma seletiva, isto é, apenas os erros que comprometam a compreensão adequada das mensagens. Para os autores, a correção de toda e qualquer manifestação linguística incorreta pode prejudicar o percurso de aprendizagem do aluno, especialmente por reduzir sua motivação e/ou autoconfiança para futuros aprendizados.

Como já foi mencionado, existem quatro maneiras para a realização da correção indireta. A primeira delas é a autocorreção. Essa forma corretiva pode ocorrer unicamente através da ação do aluno, sem a interferência do professor ou de outro aprendiz. Os referidos teóricos recomendam que, nessa modalidade de correção, o aluno releia seu texto e tente identificar os erros que passaram despercebidos em sua primeira escrita. O professor, por sua vez, poderá atuar como ponto de partida para a autocorreção do aluno. Nesse caso, o professor aponta o erro cometido, destacando-o no texto em negrito, com o uso de cores variadas ou através de um código específico para a identificação do erro pelo aluno.

Em concordância com os objetivos traçados para a condução dos trabalhos nesta pesquisa, optou-se pela correção indireta, quando a ação corretiva tivesse que ser realizada pela professora-pesquisadora. No entanto, vale esclarecer que, neste projeto, a correção indireta não se restringiu ao mero trabalho de destacar a forma inadequada produzida pelo aluno. Ou seja, além disso, a professora-pesquisadora buscou dialogar com cada aluno, através de questionamentos (feitos por escrito abaixo do texto produzido), de modo a induzir o aprendiz a realizar uma reflexão crítica sobre as motivações de seus erros e, com isso, compreender o que o teria levado a cometer tais incorreções para, em seguida, encontrar uma forma alternativa e adequada de língua, capaz de veicular o sentido pretendido pelo redator.

Tal escolha teve como embasamento a ideia defendida por Ancker (2000) e acima explicitada de que, com essa ação corretiva, o aluno terá mais chances de desenvolver sua capacidade de aprender de forma autônoma, incrementar sua habilidade autodidática e, aos poucos, desvincular-se da dependência da orientação do professor, quando desejar empreender novas aprendizagens.

Bartram e Walton (1991) advertem para a necessidade de que os aprendizes sejam devidamente treinados para a prática da autocorreção, haja vista que, se não receberem uma adequada orientação sobre como proceder ao corrigir seus próprios erros, poderão se sentir incompetentes linguisticamente e frustrados pelo grau de dificuldade da tarefa. Os autores advogam um contínuo monitoramento dos aprendizes por parte do professor que, por sua vez, deverá sempre oferecer um *feedback* final ao cabo do processo autocorretivo dos alunos. Somente desse modo, a experiência da autocorreção pode redundar em benefício na consolidação da aprendizagem.

Outra maneira de se corrigir a escrita indiretamente é através da correção com todo o grupo de aprendizes. Nessa situação, o professor destaca um determinado erro cometido por um de seus alunos e expõe a forma incorreta ao grupo para que todos possam repensar

juntos, corrigi-lo e, em alguns casos, determinar as razões que teriam levado à produção do erro. A dúvida de um pode frequentemente ser também a de muitos.

A correção com o grande grupo é bastante empregada em situações de ensino, nas quais o professor precisa ministrar aulas para turmas com muitos alunos. O ideal, nesse tipo de correção, é que os alunos auxiliem uns aos outros, a fim de que possam chegar à forma correta com seus próprios recursos. O professor apenas conduz o processo corretivo, não interferindo nas conclusões dos alunos, exceto quando estes forem incapazes de compreender as motivações para o erro ou ainda muito inexperientes para apresentar a correção adequada (CHIMOMBO, 1986).

Há ainda, dentre as correções indiretas, as chamadas conferências individuais, nas quais o professor e o aluno dialogam em um espaço reservado, com o intuito de esclarecer dúvidas, resolver dificuldades, oferecer sugestões e orientar futuras aprendizagens. Ocorre, nessa forma interativa, um maior envolvimento entre professor e aluno, já que ao primeiro cabe o papel de coconstrutor do texto e ao último a responsabilidade de escrever para um público pré-determinado, que dispensará maior atenção e cuidado na leitura e correção da produção escrita. Trata-se, pois, de um exercício de construção textual conjunta; um trabalho que, em geral, resulta tanto no aprimoramento da consciência crítica do aprendiz quanto em incremento da motivação deste para manter-se envolvido em seu desenvolvimento como produtor de textos escritos (FREEDMAN e SPERLING, 1985).

Importa salientar, no entanto, que ao submeter o aluno a uma prática sistemática dessas conferências individuais, corre-se o risco de incentivar a dependência do aprendiz à ação profissional de um mesmo docente, e, por conseguinte, inibir a possibilidade do aluno de realizar novas descobertas de maneira autônoma e autosuficiente. Por essa razão, o planejamento instrucional para condução deste projeto de pesquisa não incluiu encontros presenciais entre um aluno apenas e a professora-pesquisadora, haja vista que, como já foi enfatizado, priorizou-se a prática cooperativa entre aprendizes (em grupos e parcerias), o subsequente trabalho individual e a orientação indireta e por escrito da professora, com vistas ao desenvolvimento dos recursos e das estratégias de aprendizagem de cada aprendiz, na busca pela construção comum do conhecimento.

Por fim, existe a correção entre pares de aprendizes. Essa forma é considerada por muitos autores como uma das melhores alternativas para se efetuar o processo de análise e correção de erros em textos escritos. Isso se explica pelo fato da correção com pares implicar em um trabalho a dois, no qual a mútua colaboração e o compromisso com o aprendizado do

colega são condições indispensáveis para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno (HOLT, 1992; JOHNSON 1995; VILLAMIL e GUERRERO, 1998).

A principal base teórica que adotam os defensores da correção entre pares de aprendizes é a teoria sócio-histórica de Vygotsky (cf. cap. 3), segundo a qual é a partir de interações com outros indivíduos que o aprendiz será capaz de internalizar os instrumentos e signos de seu contexto social. Ou seja, a mediação da aprendizagem realizada, nesse caso, por um colega, possibilita ao aprendiz a (re)construção de significados em funções das interações, dos diálogos e das orientações do parceiro de aprendizagem.

Bruner (1977) e Cazden (1988) também fundamentam esse tipo de correção, já que defendem a importância das atividades socialmente construídas. Os teóricos criaram a simbologia do “andaime” (*scaffolding*), segundo a qual a aprendizagem ocorre muitas vezes quando o aprendiz é orientado por um par mais experiente. Assim, ao participar de uma dada atividade, sob a orientação de um parceiro mais capacitado, o aprendiz deverá posteriormente internalizar aquilo que foi praticado, capacitando-se para realizá-la sem o auxílio de outros indivíduos.

Quando comparada com a correção realizada pelo colega, a correção do professor sofre severas críticas, como sendo, em muitos casos, inespecífica, incompreensível, contraditória, imprecisa, abstrata e desprovida de significados para o aprendiz (MANGELSDORF, 1992; STORCH, 1998; VILLAMIL e GUERRERO, 2000).

Já a correção entre pares de aprendizes vem ganhando maior popularidade desde os anos 90 do século passado, por operar em um nível mais informal do que a correção feita pelo professor. Isso porque proporciona uma interação dialogal bidirecional, na qual o movimento é recíproco e não está restrito a um único sentido (professor-aluno), em que, na maioria das vezes, é o professor quem domina e determina as ações. Por conseguinte, o aluno é encorajado a escrever mais, haja vista que não terá seu texto analisado apenas pelo olhar crítico e criterioso do professor (ROLLINSON, 2005). Ademais, o professor poupa-se do trabalho corretivo, quase sempre, monótono, repetitivo e pouco gratificante. Para o aluno há o grande benefício de libertar-se das marcas deixadas pela caneta vermelha (HYLAND, 1990).

Stoch (1998) conduziu uma investigação em torno da correção com pares e verificou que o envolvimento dos alunos nesse tipo de tarefa, ao mesmo tempo em que impulsiona o aprendiz para a produção de textos mais significativos, também o leva a buscar outras fontes de informação a fim de tornar-se cada vez mais atento aos aspectos gramaticais da língua. Desse modo, é possível investigar que tipos de erro são mais comuns na escrita e

como o aluno raciocina em suas decisões sobre quais estruturas da língua deverá eleger para a elaboração de seus textos.

Em suas pesquisas, esse autor conclui que o trabalho corretivo em pares promove tanto o desenvolvimento da capacidade do aluno para organizar o texto logicamente e apresentá-lo com conteúdo inteligente, como também para reduzir a recorrência de erros locais de ordem gramatical ou morfológica.

Villamil e Guerrero (1996) destacam a capacidade de muitos aprendizes de incorporar as correções realizadas pelo colega, sem, no entanto, limitarem a reescrita de seus textos àquilo que foi corrigido pelo parceiro de trabalho. Esses redatores são capazes de modificar suas primeiras escritas, adicionando suas próprias revisões, antes de produzirem a versão final para seu texto. Os autores concluem, com isso, que ao agir dessa maneira, esses aprendizes realizam um movimento contínuo de gradativa desvinculação da mediação do parceiro, passando a orientar-se por uma automeiação, na fase final de seu processo de escrita e reescrita.

No entanto, e segundo Tudge (1990) e Swain (2000), a correção entre pares de aprendizes pode também tornar-se prejudicial à aprendizagem nos seguintes casos: se houver constrangimento ou incapacidade por parte de um dos aprendizes; se não houver concordância quanto à correção efetuada ou se houver indução ao erro, isto é, se um dos parceiros não for capaz de realizar a correção apropriadamente e levar o colega a internalizar a forma errada. De acordo com os referidos teóricos, a esse fenômeno dá-se o nome de “regressão”.

Sobre esse aspecto, Spoelders e Yde (1991) chamam atenção para o fato de que alguns aprendizes ainda não desenvolveram suficientemente suas habilidades como leitor crítico e revisor textual. Por essa razão, esses aprendizes muitas vezes não estão aptos a analisar um texto, com a responsabilidade de corrigi-lo e ainda propor alternativas linguísticas que resultem em grandes mudanças estruturais. Disso decorre que algumas revisões, feitas por pares de alunos em nível semelhante de aprendizagem, podem até mesmo induzir o redator a elaborar uma reescrita com perda na qualidade da produção textual.

A despeito dessa desvantagem, a correção em pares também pode servir como uma maneira de desenvolver as habilidades sociais dos aprendizes. Isso porque oferece a possibilidade do aluno exercer uma variedade de papéis sociais. Ou seja, ele pode aconselhar, inquirir, sugerir e criticar; ensinando e, concomitantemente, aprendendo em sua

própria ação corretiva (FORMAN e CAZDEN, 1985; GOLDSTEIN e CONRAD, 1990; JOHNSON, 1995).

É fundamental, no entanto, que a interação não seja prejudicada em função da dificuldade de alguns aprendizes em externar suas críticas e sugestões aos colegas. A esse respeito, cabe uma breve menção sobre a teoria da preservação das faces desenvolvida a princípio por Goffman (1977) e posteriormente ampliada por Brown e Levinson (1987), para incluir a noção de face positiva e de face negativa. Segundo Goffman, em interações dialogais, quando os interlocutores têm a intenção de agir sobre o outro, sempre haverá a preocupação com a imagem que quer se manter.

O teórico afirma que todo indivíduo possui duas faces: uma face externa (positiva), que consiste na forma como gostaria de ser visto pelos outros e que deseja manter preservada, e uma face interna (negativa), que corresponde a seu território íntimo, o qual não gostaria que fosse invadido. Goffman entende que dependendo da situação, os indivíduos elegem algumas estratégias de preservação da face para resguardar sua imagem frente a seus interlocutores.

Brown e Levinson apresentam uma versão mais detalhada da teoria de Goffman, afirmando que a teoria da preservação da face seria a principal explicação para a adoção do que eles chamam de estratégias de polidez na interação comunicativa. Os teóricos apresentam a noção de face positiva e de face negativa. A face negativa é o conjunto do território do “eu”, o espaço íntimo de cada um que não deve ser invadido. Já a face positiva refere-se ao conjunto das imagens valorizadas de si mesmo que os interlocutores desejam preservar e tentam impor nas interações.

Brown e Levinson denominaram de Atos de Ameaça à Face (AAF) - em inglês: *Face Threatening Acts* - a todas as atitudes que possam ameaçar tanto a face positiva como a face negativa dos indivíduos. Para os autores, a crítica é o exemplo mais clássico de ameaça à face positiva. Em suas interações, os indivíduos, de um modo geral, buscam garantir a preservação das faces do ouvinte. Para isso, fazem uso das chamadas estratégias de polidez positivas e negativas.

As estratégias de polidez positivas visam resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. Já as estratégias de polidez negativas são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da face negativa do interlocutor, que, por sua vez, referem-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais.

Quando engajados em correções com seus pares, muitos aprendizes evitam expor as inadequações observadas nas produções escritas do colega por receio de ameaçar ou ferir uma de suas faces. Assim, as correções feitas por pares de aprendizes podem estar comprometidas em sua eficácia, se um dos pares de aprendizes não estiver devidamente orientado sobre a necessidade de efetuar a correção necessária e exteriorizar as críticas ao parceiro, ainda que, com isso, esteja ameaçando uma de suas faces.

Portanto, a exemplo do que é recomendado para o processo de autocorreção, também a correção com pares deve, idealmente, passar por uma etapa de esclarecimentos, para que os alunos sejam conscientizados sobre como agir ao realizar a correção do texto do colega.

Antes de serem submetidos a todas as fases do projeto, os sujeitos desta pesquisa receberam da professora-pesquisadora as informações e recomendações necessárias, para que estivessem devidamente cientes de como deveriam proceder em cada novo contexto de ensino-aprendizagem que se deparavam. Esse procedimento incluiu a orientação para que agissem o mais livre e honestamente possível, sem deixar, com isso, de encarar todas as atividades com a seriedade e o comprometimento necessários para o bom andamento de cada fase instrucional planejada.

Ao lado desses esclarecimentos prévios, todos foram também preparados, com antecipação, para algumas situações de aprendizagem às quais não estavam habituados. Ou seja, antes de participarem de cada nova atividade, a professora-pesquisadora comunicou a todos o que esperava de cada um e como deveriam agir.

Quanto aos trabalhos de revisão e correção, importa ressaltar que, nesta pesquisa, os sujeitos foram envolvidos em atividades em grupos, nas quais as discussões já resultaram em correções recíprocas; também se engajaram no trabalho em parceria, para revisão e correção do texto do colega, e, após receberem as orientações, proveniente da correção indireta da professora-pesquisadora, ainda foram requisitados a exercer a autocorreção, isto é, tiveram que reler, refletir e refazer partes de sua produção textual, antes de apresentar o texto definitivo.

Como resultado, foi possível integrar uma gama de modalidades corretivas, em um mesmo propósito pedagógico, isto é, a cada etapa percorrida pelos alunos, ao longo de todo o projeto, estes puderam vivenciar e exercitar uma diversidade de papéis, em contextos diferenciados de ensino-aprendizagem e com uma variedade de propósitos pedagógicos.

Apesar das evidentes vantagens resultantes da revisão e correção efetuada por um par dialogal, ainda não há pesquisa suficiente sobre como o aluno realiza a correção em

parceria e o quanto essa forma cooperativa de se corrigir pode, efetivamente, conduzir o aprendiz ao sucesso em sua aprendizagem da escrita (ELLIS, 1994).

Sabe-se, no entanto, que o papel do professor, como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, deve manifestar-se através de práticas de leituras e de produção de textos, pautadas por fundamentos que proporcionem uma reflexão sobre o funcionamento sociocomunicativo dos vários gêneros disponíveis, nas práticas discursivas em que se encontram (PINTO, 2004).

As discussões em torno das investigações dessa pesquisa também estão fundamentadas nas concepções do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999/2006), particularmente na crença do autor de que o estudo dos fenômenos linguísticos, sob um prisma discursivo, parte de uma psicologia interacionista-social.

Por essa ótica, as cooperações entre os indivíduos da espécie humana são reguladas pelas interações verbais, mediadas pela linguagem. Como consequência, a ação e o agir comunicativo do indivíduo são resultado da apropriação das propriedades da atividade social pelo organismo humano. Nesse sentido, o trabalho do professor e a atuação do aluno, o agir de ambos sobre o contexto de ensino-aprendizagem passam a merecer especial atenção nesse trabalho, como será discutido a seguir.

CAPÍTULO 3:

AS RAÍZES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O seguinte capítulo objetiva apresentar o referencial teórico central que fundamenta o trabalho de análise das interações entre aluno(s) - aluno(s), aluno(s) - professor e professor - aluno(s) durante as práticas de aprendizagem cooperativa em sala de aula. Para tanto, serão apresentados, entre outros teóricos, os aspectos mais relevantes do pensamento de Piaget, Vygotsky e Bakhtin, analisados sob uma perspectiva socioevolutiva, para o melhor entendimento das bases teóricas da aprendizagem cooperativa.

3.1 Piaget

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget (1978), os indivíduos aprendem buscando a informação no mundo e construindo o conhecimento, e não através de informações transmitidas pelos outros. Em outras palavras, o conhecimento é construído pelo indivíduo por meio das ações que este implementa sobre o meio no qual se insere. Nesse sentido, o indivíduo entende a nova experiência relacionado-a com experiências anteriormente vivenciadas. Se a experiência atual não possui relação com as experiências passadas, ocorrerá um desequilíbrio. Esse desequilíbrio obriga o indivíduo a reajustar seu esquema mental ou criar um novo esquema para melhor entender o evento causador do desequilíbrio.

Piaget entende que o crescimento cognitivo da criança ocorre por meio do que o teórico chama de “assimilação” e “acomodação”. A assimilação refere-se ao fato de que a iniciativa da interação do sujeito com o objeto é do organismo. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Assim, quando o organismo (a mente) assimila, ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Por exemplo, ao tentar medir a distância entre dois objetos, o indivíduo usa o já incorporado esquema de medir para assimilar a situação. Entretanto, nesse processo de assimilação, a mente não se modifica, pois o conhecimento que se tem da realidade também não é modificado.

Contudo, Piaget chama a atenção para o fato de que, em alguns casos, os esquemas de ação do indivíduo não conseguem assimilar determinadas situações. Quando isso

acontece, ou o indivíduo (a mente) desiste de tentar incorporar a realidade ou se modifica para que possa dar conta da nova situação. Se houver uma modificação, ocorre o que Piaget denomina de acomodação. O desenvolvimento cognitivo, segundo o teórico, é resultado dos vários processos de acomodação (que levam à construção de novos esquemas de assimilação) pelos quais passa o organismo.

Piaget afirma que não existe acomodação sem assimilação, pois o processo de acomodação é uma forma de reestruturação das assimilações. O autor chama de “adaptação” o equilíbrio entre “assimilação” e “acomodação”. As experiências acomodadas darão origem, futuramente, a novos esquemas de assimilação, para que novos estados de equilíbrio sejam atingidos.

O indivíduo passa por vários esquemas de assimilação durante seu desenvolvimento cognitivo. Em altos níveis de desenvolvimento cognitivo, um esquema de assimilação pode ser, por exemplo, a compreensão de uma teoria complexa. Porém para que o organismo alcance esse nível, deverá ter incorporado anteriormente outros esquemas de assimilação, característicos de outros períodos de desenvolvimento mental.

Para Piaget, a mente é um conjunto de esquemas que se aplicam à realidade. Esses esquemas tendem a incorporar os elementos que lhes são exteriores e compatíveis com sua natureza. O teórico afirma que só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Ou seja, na assimilação, o organismo se impõe ao meio e na acomodação, a mente se reestrutura para adaptar-se a ele.

As implicações dessas proposições para a educação de um modo geral são de grande importância. Isto porque ensinar ou, num sentido mais amplo, educar significa provocar um desequilíbrio no organismo (na mente) do aprendiz, para que, ao buscar ativamente o reequilíbrio, seu esquema cognitivo se reestruture e haja aprendizagem.

Segundo o autor, a interação dos aprendizes entre si e, principalmente, as interações com o professor são de fundamental importância para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Assim, de acordo com a teoria piagetiana, o ensino deve ser acompanhado de ações e demonstrações e, sempre que possível, deve-se oferecer ao aprendiz a oportunidade de agir.

Dentro dessa ótica, Piaget insiste na importância de se proporcionar ao aluno não apenas um ensino continuamente acompanhado de ações e demonstrações, mas no qual também sejam criadas situações que obriguem o aprendiz a agir em trabalhos práticos, a fim de chegar a suas próprias conclusões e aprendizagens. No entanto, ele alerta para o fato de que tais demonstrações devem estar sempre integradas à argumentação, ao discurso do

professor. Na concepção do teórico, seria uma ilusão acreditar que as ações e demonstrações realizadas apenas pelo aluno sejam capazes de produzir conhecimento suficiente para a consolidação da aprendizagem, se não forem acompanhadas das argumentações do professor e, assim, integradas à ação crítica deste último. Sobre isso, Piaget afirma que:

A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos, reconstruída e não simplesmente transmitida... Mas é evidente que o educador continua indispensável para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (PIAGET, 1978, p. 17-18).

Por esse raciocínio, o professor deve realizar escolhas cuidadosas dos esquemas de assimilação para que o diálogo em situações de ensino com o aluno não seja indevidamente desequilibrado. Ou seja, o professor não pode simplesmente usar seus esquemas de assimilação e ignorar os do aluno. Se, por exemplo, a assimilação de um tópico exige um grande desequilíbrio, passos intermediários devem ser introduzidos para reduzir tal desequilíbrio.

A aprendizagem cooperativa pressupõe uma contínua cooperação entre os aprendizes e uma constante monitoração do professor. Além disso, é também responsabilidade do docente configurar o ambiente de ensino-aprendizagem de modo a estimular a curiosidade do aprendiz.

Nesses contextos de aprendizagem, portanto, o professor deverá planejar e elaborar as atividades, visando motivar o trabalho colaborativo, sem, contudo, negligenciar a importância do trabalho individual. Desse modo, suas propostas instrucionais devem incluir atividades que envolvam o aluno em constantes buscas por respostas adequadas e por novos conhecimentos.

Por conseguinte, se envolvidos ativamente em ricas interações, se devidamente conduzidos em seus esforços pessoais e adequadamente orientados pelos discursos argumentativos do professor, o aprendiz poderá conscientizar-se das questões centrais em torno daquilo que procura aprender e, com isso, desenvolver-se psicologicamente e cognitivamente.

De forma conclusiva pode-se dizer, assim, que o trabalho conjunto de aprendizes em cooperação favorece a aproximação entre o processo de ensino-aprendizagem e a

corrente construtivista, uma vez que a preocupação central desta linha teórica é com o aluno e em como seu aprendizado desenvolver-se-á.

Quanto ao aprendizado de línguas, a teoria de Piaget sugere que, como todo processo de ensino-aprendizagem, o de línguas estrangeiras também deverá efetivamente ocorrer se os alunos buscarem, com seus próprios recursos, enfrentar os desafios, realizar escolhas certas e resolver os problemas com os quais se deparam em seus percursos rumo às novas descobertas e aos novos conhecimentos.

Nesse sentido, as práticas de aprendizagem acontecerão em contextos mais significativos, pois, quando submetidos a aprendizagens de base construtivista, os alunos não se colocam como ouvintes passivos das instruções do professor e sim como indivíduos ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, enfrentando os desafios impostos pela tarefa e resolvendo conflitos. Haverá, como consequência, um gradativo crescimento cognitivo que habilita o aprendiz a realizar futuras aprendizagens de forma mais segura, amadurecida e autoconfiante.

3.2 Vygotsky

Tendo em vista que esta pesquisa está centrada nos processos interacionistas e na mediação entre pares dialogais de aprendizes, a teoria sociocultural de Lev Semenovitch Vygotsky (1896 - 1934) adquire crucial importância para a fundamentação teórica.

A adoção da teoria vygotskiana, como um dos principais pilares de embasamento dos estudos que envolvem este trabalho, justifica-se, em especial, na medida em que oferece as ferramentas para a avaliação do valor do processo de mediação na aprendizagem de um modo geral.

No que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira, essa análise do papel da mediação perpassa três perspectivas: a da mediação social, exercida pelos membros mais experientes e qualificados; a da mediação por pares com semelhante nível de competência; a da mediação realizada pelo próprio indivíduo ou por meio de algum artefato com o qual o sujeito se relaciona (LANTOLF, 2002).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1984, 1988) - também conhecida por abordagem sociointeracionista - objetiva fundamentalmente apresentar as características dos aspectos tipicamente humanos do comportamento. O autor discute as hipóteses de como tais

características foram formadas ao longo da história da humanidade e de que maneira elas se desenvolveram no tempo de vida do homem.

Vygotsky baseia seus pressupostos teóricos na ideia de que as atividades humanas sempre ocorrem em contatos sociais, sofrem o processo da mediação da linguagem e de outros sistemas simbólicos e são mais facilmente compreendidas se forem investigadas durante seu desenvolvimento histórico.

A seguir, serão apresentados os aspectos relativos à importância da linguagem, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e específicas da espécie humana.

3.2.1 A teoria vygotskiana e a linguagem.

Segundo a teoria sociocultural, a linguagem possui papel crucial, para explicar a evolução das funções psicológicas superiores do indivíduo. Para Vygotsky, a linguagem serve como mediadora do desenvolvimento dessas funções. Ou seja, a linguagem é investigada com base em seus aspectos funcionais e psicológicos e não apenas como um sistema linguístico abstrato. A linguagem passa a ser entendida como constituidora do sujeito, o que, conseqüentemente, desloca o enfoque das pesquisas para as perspectivas sócio-históricas que aliam pensamento e linguagem.

Quanto a isso, Vygotsky descarta a concepção, predominante até a primeira década do século XX, de que o funcionamento do pensamento não poderia afetar o da linguagem e vice-versa. Em outras palavras, o que predominava naquela época era a teoria de que pensamento e linguagem seriam elementos autônomos no desenvolvimento humano; muitas vezes reduzidos a explicações simplistas, como resultados de uma série de hábitos e reflexos do indivíduo.

Para Vygotsky, no entanto, pensamento e linguagem referem-se, inicialmente, a duas atividades distintas e independentes. Contudo, tais atividades não permanecem isoladas uma da outra durante todo o desenvolvimento humano, já que, em torno dos dois anos de idade da criança, o que Vygotsky denomina de pensamento pré-linguístico e de linguagem pré-intelectual se encontram e passam a formar uma nova modalidade comportamental, na qual o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Entretanto, para que ocorra a fusão entre pensamento e linguagem, a criança deve ser parte integrante de um determinado grupo social e ter seu comportamento mediado pela ação de pessoas mais experientes,

capazes de orientar sua conduta para aquilo que é socialmente aceito e esperado pelos membros de seu contexto sociocultural.

Desse modo, Vygotsky afirma que a criança é capaz de adaptar-se ao mundo externo e, ao longo de seu desenvolvimento, passa a assimilar, controlar e até mesmo dominar as leis da natureza. O teórico pretendia, com isso, defender a ideia de que a função primordial da fala no indivíduo é o estabelecimento de um contato social, condição prévia para a comunicação entre as pessoas. Por conseguinte, o ritmo do desenvolvimento da linguagem está na dependência da qualidade das relações sociais da criança. Ou seja, o funcionamento psicológico mais elaborado e tipicamente humano, tais como a aprendizagem, a capacidade mnemônica e a solução de problemas complexos, só ocorre quando a criança introjeta as ações sociais e cooperativas de seu meio e as converte em funções psíquicas interiores e pessoais.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem, para as crianças, o primeiro e, acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1984, p.31).

A grande contribuição da teoria vygotskiana, acerca da capacitação humana para a linguagem, torna-se evidente quando o autor apresenta uma trajetória evolutiva da linguagem, que parte de uma natureza intersíquica e passa, posteriormente, a ser definida em função de seus aspectos intrapsíquicos.

Vygotsky entende que o desenvolvimento da linguagem tem início quando a fala é usada para a realização dos objetivos sociais de comunicação (discurso socializado). A esse respeito, diz Vygotsky: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica)”. (VYGOTSKY, 1984, p.64).

Em um momento subsequente do desenvolvimento humano, a criança utiliza-se da linguagem como mediadora de seu próprio comportamento. Vygotsky chama essa fase do desenvolvimento infantil de fala egocêntrica. Nessa etapa, a criança fala para si mesma, prescindindo da presença de outros interlocutores.

A fala egocêntrica de Vygotsky serve para auxiliar a criança a orientar a sequência de suas ações, quando envolvida na tentativa de solucionar um dado problema. O teórico

acredita que a fala egocêntrica tem um papel central no desenvolvimento mental da criança, uma vez que representa a transição entre o discurso individual e o social. Desse modo, a fala egocêntrica deverá evoluir a fim de regular as ações e o comportamento do indivíduo. Quando isso ocorre, a fala egocêntrica da criança não é mais compreendida pelos outros, passando a ser definida por Vygotsky como fala interior ou discurso interior.

Assim como Vygotsky, Piaget (1993) também se refere à fala egocêntrica da criança como uma etapa transitória entre os discursos individual e social. No entanto, para Piaget, a fala egocêntrica não possui uma função específica, já que corresponde apenas à evolução do discurso individual para o discurso social.

Vygotsky, por outro lado, nega que a fala egocêntrica desapareça durante o desenvolvimento da criança. Por acreditar na importância central da fala egocêntrica para a maturação das atividades mentais da criança, o autor defende que ela permanece viva no funcionamento mental do indivíduo, porém sob a forma do que o autor chama de fala interior. Essa fala interior ocorre independentemente do contexto extralinguístico, pois é expressa por meio da abstração que, por sua vez, possibilita a conceitualização dos objetos e dos eventos do mundo real.

Dentro dessa ótica, cabe esclarecer que Vygotsky distingue a fala interior da fala exterior (discurso social), na medida em que não considera a fala interior como uma fala propriamente dita, e sim uma atividade intelectual afetivo-volitiva.

Pela ótica vygostskiana, ao dominar a capacidade da linguagem, o indivíduo incorpora o principal sistema simbólico, dentre todos os que são utilizados pelo homem. Isso porque é a linguagem a mais importante mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento, desempenhando papel central na teoria sociocultural do referido teórico. Acerca disso, serão discutidas, em seguida, as questões em torno da mediação e suas implicações para o desenvolvimento psicológico e cognitivo do homem.

3.2.2 A Mediação

O ser humano está constantemente tentando dominar e controlar as leis da natureza para que possa adaptar-se a elas. Para isso, o homem precisa criar e construir instrumentos que o auxiliem nesse controle sobre a natureza.

Vygotsky define instrumento como algo que o homem pode utilizar a fim de realizar alguma ação sobre o mundo externo. Ao beneficiar-se dos instrumentos para agir sobre a natureza, o homem realiza o que o teórico chama de mediação instrumental.

Contudo, o processo de mediação não está restrito ao uso de instrumentos mecânicos ou técnicos. A mediação pode ocorrer também por meio dos signos.

Para o autor, instrumentos e signos tornam-se, assim, os elementos intermediários entre o homem e a natureza. A relação homem-natureza passa a ser indireta, isto é, mediada por um instrumento ou por um signo. De todos os signos à disposição do homem, a linguagem é o que ocupa lugar de maior destaque na teoria vygotskiana. No entanto, além da linguagem, Vygotsky também inclui no grupo dos signos alguns artefatos como, por exemplo, os símbolos algébricos, diagramas, sistemas gráficos, técnicas e estratégias mnemônicas.

A importância da mediação através dos signos está no fato de que, desse modo, o homem controla voluntariamente sua atividade psicológica, ampliando, assim, sua capacidade de atenção, memória, acúmulo de informação e aquisição de novos conhecimentos.

Vygotsky defende que a aquisição dos significados está diretamente relacionada à interação social. Para ele, os signos linguísticos são construídos socialmente. Para que a criança compreenda um dado signo, ela precisa realizar o que o autor chama de processo de internalização, ou seja, uma reconstrução interna de uma operação externa.

Essa internalização é viabilizada através das interações sociais da criança com outros indivíduos de seu meio sociocultural. De forma resumida, para que haja internalização dos signos, o ser humano deverá captar os signos já compartilhados socialmente, isto é, tem que passar a compartilhar os significados previamente construídos social, histórica e culturalmente. Nessa perspectiva, a interação social implica, sobretudo, um intercâmbio de significados.

A esse respeito, o teórico explica que as estruturas mentais dos indivíduos têm origem em processos sociais, isto é, o desenvolvimento psicológico e cognitivo de uma pessoa é o resultado da conversão de relações sociais em funções mentais. Tal processo é viabilizado por meio das inúmeras mediações que o homem realiza ao longo de sua vida. Ou seja, Vygotsky entende que a interiorização de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais é decorrente das mais variadas formas de mediação.

Como já foi dito, para esse teórico, a linguagem é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, uma vez que o libera dos vínculos contextuais imediatos. Nesse sentido, a linguagem torna-se o elemento mediador mais importante entre o homem e todas as fontes de conhecimento disponíveis nos diversos contextos socioculturais.

De acordo com Freitas (1999, p. 98), Vygotsky afirma que, em seu processo de interiorização do conhecimento humano, a criança introjeta os conceitos sobre o mundo, reflete sobre tais conceitos e amplia esse conhecimento para sua sobrevivência, de forma única e individual, pois “é também a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade”.

Orientados pela teoria vygotskiana, os defensores da aprendizagem cooperativa entendem a cooperação como um pré-requisito essencial para o crescimento cognitivo. Esse tipo de aprendizagem parte da coordenação de perspectivas, à medida que os indivíduos trabalham em grupo para atingir os alvos em comum.

Assim, em concordância com o pensamento de Vygotsky, acredita-se que os esforços cooperativos, para se chegar ao sucesso na aprendizagem, revestem-se de vital importância para a construção conjunta do conhecimento e para o desenvolvimento do funcionamento mental e psicológico de cada aprendiz. É preciso lembrar, no entanto, que, segundo Vygotsky, a aprendizagem bem sucedida só ocorrerá se o aprendiz estiver dentro do que o teórico chama de zona de desenvolvimento proximal (*ZDP*), que será discutida a seguir.

3.2.3 Desenvolvimento e aprendizagem – A Zona de Desenvolvimento Proximal.

Conforme discutido em 3.2.1, o percurso de desenvolvimento do homem evolui do social para o individual. Esse contínuo desenvolvimento é impulsionado pelos artefatos mediadores das relações do homem com a natureza, sendo a linguagem a mais rica e significativa forma de mediação que o indivíduo pode vivenciar.

Nessa perspectiva, Vygotsky apresenta o processo de aprendizagem como condição indispensável para que haja pleno desenvolvimento do indivíduo. Com isso, desenvolvimento e aprendizagem estariam, segundo o autor, interligados e funcionariam de modo interdependente desde o nascimento da criança.

Rego (1997) explica que é a partir das interações com indivíduos mais experientes que a criança esclarece suas dúvidas e internaliza os instrumentos e signos, presentes em seu contexto sociocultural.

Nesse constante exercício interacional, a criança recebe as orientações necessárias para um progressivo desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, contudo, é necessário que o indivíduo esteja dentro da chamada zona de

desenvolvimento proximal (*ZPD*), para que as interações convertam-se em forma efetiva de aprendizagem. De acordo com o teórico, existem dois níveis de desenvolvimento psicológico: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Uma criança, em nível de desenvolvimento potencial, é capaz de realizar tarefas e de resolver problemas por meio de interações com pessoas mais experientes. Em outras palavras, através do diálogo, da colaboração, da imitação e do compartilhamento de experiências, a criança é capaz de solucionar problemas e de concluir uma dada tarefa. Por exemplo, uma criança, por volta dos cinco anos, mostrará certa dificuldade para montar um quebra-cabeça. Com o auxílio de alguém mais experiente, entretanto, poderá finalizar a tarefa com sucesso. Em nível de desenvolvimento real, a criança já adquiriu a habilidade e o conhecimento necessários para realizar tarefas e solucionar problemas, contando apenas com seus próprios recursos.

Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal à diferença entre o que o indivíduo é capaz de fazer independentemente de outras pessoas mais qualificadas e o que pode realizar com o auxílio dessas pessoas.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob a orientação de um adulto (no caso da criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1988, p.97).

A *ZPD*, segundo o autor, está constantemente mudando, o que a torna uma área dinâmica, pois nessa região encontram-se as funções que ainda não amadureceram, isto é, as funções psicológicas e cognitivas em processo de maturação. A criança atinge o nível de desenvolvimento real ou efetivo no momento em que internaliza essas funções e passa a agir com mais autonomia e independência. Para Vygotsky (1984, p. 98), “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”.

O que o autor evidencia, em sua teoria, é um gradual percurso evolutivo da criança, que passa por três diferentes estágios. No primeiro deles, conhecido por estágio da regulação pelo objeto, a criança é totalmente influenciada pelo ambiente de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, um livro, um exercício, um texto ou mesmo um recurso de multimídia. No estágio seguinte, o da regulação pelo outro, a criança torna-se capaz de executar determinadas tarefas, se for devidamente orientada por outras pessoas. No último estágio, chamado de estágio de autorregulação, a criança atinge o desenvolvimento psicológico que lhe habilita a completar tarefas sem a interferência ou a ajuda de terceiros.

No estágio da regulação pelo outro, predominam as atividades interpsicológicas, enquanto que no estágio da autorregulação, são as atividades intrapsicológicas que ganham relevo. Alguns autores argumentam que a transição de um estágio para o outro é bastante favorecida pela presença da chamada função *scaffolding* (cf. 2.2.3). É através da função *scaffolding* (em português “andaime”) que a criança interage com um indivíduo mais experiente, através do diálogo e, com isso, aprimora sua habilidade para solucionar problemas (WELLS, 1999; LANTOLF, 2000). Na realidade, o *scaffolding* refere-se aos processos dialogais que envolvem uma criança e um adulto, no sentido de possibilitar à criança a realização de objetivos que estariam além de suas reais capacidades, se não pudesse contar com a orientação e a ajuda de alguém mais preparado.

Quanto a isso, Vygotsky acredita que o diálogo seja condição imprescindível ao sucesso no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento psicocognitivo do indivíduo. Isso porque, nas interações dialógicas, é que se evidenciam as reais necessidades da criança e, dessa maneira, o adulto mais experiente poderá conduzi-la dentro da *ZPD*, em suas tentativas de realizar a tarefa.

Dentro dessa mesma perspectiva teórica, merece destaque a teoria de Feuerstein (1975, 1989, *apud* FONSECA, 1998). Esse autor parte do princípio de que todo ser humano é modificável, ou seja, as pessoas envolvidas no processo de aculturação de um indivíduo têm a capacidade de produzir nele algum tipo de modificação.

Influenciado pelas teorias de Piaget, Bruner e Vygotsky, Feuerstein desenvolve sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (*MCE*). A ideia central da *MCE* é a da “modificabilidade” do indivíduo. Em outras palavras, Feuerstein acredita ser possível introduzir mudanças estruturais duradouras no funcionamento do indivíduo. No entanto, para ele, tais mudanças são provocadas por atitudes intencionais do mediador, e não o resultado de meras circunstâncias acidentais que ocorrem em função dos processos de desenvolvimento de maturação biológica.

Além do conceito da modificabilidade, o autor também enfatiza o papel da cognição no processo de modificação do indivíduo. Na cognição estão incluídos quaisquer processos pelos quais um indivíduo é capaz de perceber um estímulo (*input*) e, em seguida, elaborar e comunicar informações (*output*) para se adaptar a uma dada realidade.

Na *MCE*, Feuerstein ainda destaca a chamada estrutura mental do indivíduo. Segundo Fonseca (1996), a estrutura mental é um sistema total e integrado, composto por elementos e subsistemas interconectados e independentes, capazes de influenciar, combinar, coibir e afetar uns aos outros.

Em sua teoria da *MCE*, Feuerstein propõe uma nova forma de se conduzir o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, para o autor, todo e qualquer indivíduo, seja ele um superdotado ou alguém com fortes dificuldades de aprendizagem, pode se beneficiar da *MCE*.

É relevante salientar que, nessa perspectiva teórica, Feuerstein atribui o mesmo grau de importância tanto para o fator cognitivo quanto para o afetivo, na condução de um projeto de aprendizagem e na concretização de seus objetivos. Com isso, é necessário que se ofereça ao aprendiz um ambiente envolvente e uma abordagem que não valorize apenas os pontos fortes do aluno. Ou seja, as áreas mais fracas do aprendiz também devem ser igualmente valorizadas, trabalhadas e aprimoradas.

De forma resumida, pode-se dizer que, pela teoria da *MCE*, Feuerstein destaca a mediação intencional, persistente, encorajadora e afetiva, para que se possa assegurar uma aprendizagem eficaz e duradoura. O mediador, portanto, deverá adequar os estímulos às reais necessidades dos aprendizes, no intuito de ajudá-los a perceber estes estímulos segundo o tempo e a sequência adequados ao seu processamento e internalização. Desse modo, o mediador contribui não apenas para o desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz, como também para uma sólida formação de sua estrutura emocional.

A ausência do mediador pode ocasionar o que Feuerstein chama de “privação cultural”, isto é, o indivíduo seria privado do processo de transmissão dos conhecimentos e dos valores relativos à cultura da qual faz parte, e, conseqüentemente, teria seu desenvolvimento cognitivo dificultado ou mesmo retardado. O autor salienta, portanto, o fato de que todo indivíduo depende fundamentalmente da mediação humana para que possa desenvolver todo seu potencial cognitivo e afetivo.

Quanto ao papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem de línguas, cabe mencionar a concepção de Vygotsky de que qualquer forma de aprendizagem, incluindo-se a aprendizagem de línguas estrangeiras, passa pelo auxílio da mediação, feita por um par mais preparado. Entretanto, como já foi esclarecido, para que esse processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido, é necessário levar em conta o estágio em que o aprendiz se encontra dentro da *ZPD*.

Existe uma corrente de teóricos que, preocupada com o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, propõe uma associação entre a *ZPD* e a noção de *input* linguístico de Krashen (1985). Para esses estudiosos, o que Krashen denomina de “*i*” corresponderia ao que Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real da criança, e o que

Krashen se refere como sendo “ $i + 1$ ”, seria equivalente, na teoria vygotskiana, à zona de desenvolvimento proximal (RICHARD-AMATO, 1988 e SCHINKE-LLANO, 1993).

Conforme discutido no capítulo 1, Krashen afirma que aprendizes de uma língua estrangeira devem ser submetidos a um nível maior de *input* de língua do que aquele que já alcançou em suas aprendizagens anteriores. Assim, segundo a hipótese do *input* de Krashen, o aprendiz que está em um nível “ i ” de conhecimento linguístico, deverá idealmente ser exposto a um estímulo de língua em nível “ $i + 1$ ”, para que apresente efetivamente um ganho em sua aprendizagem da língua-alvo.

Cabe ressaltar, entretanto, que, para Krashen, a aquisição de língua deverá ocorrer sempre que o indivíduo seja exposto a um grau de *input* compreensível. Com isso, Krashen não dá relevância à questão da interação em sua teoria. Vygotsky, por outro lado, entende ser a interação o elemento crucial e indispensável ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (DUNN e LANTOLF, 1998 e THORN, 2000, *apud* FIGUEREDO, 2001).

Quanto ao papel do mediador na aprendizagem de línguas, Vygotsky chama a atenção para o fato de que, durante as interações com o aprendiz, o professor ou o par mais avançado deve conduzir suas orientações apenas àqueles aprendizes que já tenham adquirido a habilidade para compreender o que lhes é transmitido, assim como sejam capazes de executar os comandos a eles dirigidos. O autor lembra que o processo de ensino-aprendizagem deve sempre objetivar atingir as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelo indivíduo.

A figura central em qualquer situação de ensino-aprendizagem ainda é o professor. É o professor que possui a maior responsabilidade na condução das interações, tornando-se, dessa maneira, o elemento mediador em posição privilegiada para despertar no aprendiz todo seu potencial de aprendizagem e, por conseguinte, viabilizar os avanços em seu desenvolvimento psicológico. Essa mediação, contudo, não será, necessariamente, conduzida pelo professor. Um colega com mais experiência e conhecimento também pode estar plenamente habilitado a exercer a função do mediador nas interações com o aprendiz.

Há autores que defendem que a mediação também pode ser efetivada por alguém com nível semelhante de conhecimento, ou seja, dois parceiros de aprendizagem, em um mesmo estágio de desenvolvimento, podem ajudar-se mutuamente e juntos atingirem seus objetivos de aprendizagem (THARP e GALLIMORE, 1988).

Segundo esses autores, quando um par mais experiente é o que oferece auxílio a um par menos experiente, o processo interacional recebe o nome de assistência. O exemplo mais típico de assistência é a relação professor-aluno. No entanto, quando ocorre reciprocidade de

ajuda, isto é, quando os indivíduos auxiliam um ao outro, sem que haja predominância de nenhum deles, a relação é chamada de influência.

Os defensores da aprendizagem em ambientes interativos acreditam que todos são potencialmente capazes de aprender. Não se pode esperar que apenas os indivíduos mais capazes desenvolvam seus conhecimentos e habilidades. Os indivíduos que demonstram fortes dificuldades nos processos de aprendizagem também podem ser favorecidos, quando envolvidos em interações dialógicas com outros aprendizes (MOLL, 1989 e WELLS 1999, *apud* FIGUEREDO, 2001).

Vale lembrar que os sujeitos da pesquisa foram submetidos tanto a relações de assistência como de influência, o que lhes proporcionou vivenciar diferentes condições de aprendizagens. Ou seja, experimentaram situações às quais já estavam mais habituados (quando o professor oferece a maior parte das orientações), e ainda tiveram a chance de exercer o papel de mediador das interações, funcionando como o par mais avançado e responsável pela aprendizagem do(s) colega(s).

É inegável a significativa influência do pensamento de Vygotsky sobre a tradicional prática pedagógica, particularmente nos últimos trinta anos. Pela teoria vygotskiana, passa-se a questionar essa tradicional forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, que sempre apresentou o professor como o único capaz de conduzir as ações dos aprendizes em seu aprendizado e, assim, impulsionar seu desenvolvimento psicológico e cognitivo.

Professores, educadores e psicopedagogos, defensores da abordagem sociointeracionista e orientados pela teoria vygotskiana, têm trabalhado para privilegiar um espaço educacional no qual se priorizem as interações entre os aprendizes, os diálogos, os mútuos questionamentos e, por conseguinte, as trocas de saberes para a construção conjunta e cooperativa do conhecimento.

3.3 Bakhtin

Assim como Vygotsky, Bakhtin (1988) também se baseia em uma visão sócio-histórica do homem para construir seus pressupostos teóricos. Sua teoria destaca-se a partir do início do século XX, ao anunciar que a existência do homem só pode ser efetivamente compreendida se for analisada dentro de um contexto social, político e econômico. Ou seja, Bakhtin considera o homem como um ser social, membro de um dado grupo e de uma determinada classe e ativamente envolvido em seu ambiente cultural e histórico.

O pensamento bakhtiniano ganha relevo, neste trabalho, em função da concepção do referido autor de que todo e qualquer enunciado é puro produto da interação social. Com isso, o enunciado só pode ser compreendido enquanto pertencente a um contexto de relações dialógicas. Bakhtin inaugura um novo método de estudos, com a introdução de uma dialética de base dialógica, em oposição ao caráter monológico, até então predominante.

O autor afirma que a consciência individual é insuficiente para explicar e justificar os fenômenos psíquicos dos indivíduos. Apenas uma consciência socioideológica seria capaz de fazê-lo, uma vez que, para Bakhtin, os processos determinantes do conteúdo psíquico do homem desenvolvem-se fora do organismo, e só podem ser analisados por meio de seu caráter sociológico.

Em vista disso, a visão bakhtiniana de linguagem também se mostra investida de um teor social porquanto, para o teórico, o fato linguístico só poderá tornar-se um verdadeiro fato de linguagem, enquanto inserido em um universo social.

A grande crítica de Bakhtin ao pensamento predominante em sua época concentra-se, particularmente, sobre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Até os primeiros anos do século passado, esses eram os pressupostos teóricos que fundamentavam as investigações no campo da filosofia da linguagem e da linguística.

Bakhtin discorda dos defensores do subjetivismo idealista, na medida em que estes entendiam a linguagem como enunciação monológica isolada, ou seja, o fenômeno linguístico seria um ato simbólico de criação individual e a língua nada mais do que um instrumento a ser usado pelo indivíduo para expressar seu próprio pensamento.

Para o teórico russo, o subjetivismo idealista falhava por não vincular os fatores físicos, políticos e econômicos aos fatos da língua. Esta, por sua vez, não poderia ser apenas o objeto de estudos de base descritivista, classificatória e categorial.

No que concerne ao objetivismo abstrato, o filósofo rejeita a ideia, preconizada por essa concepção teórica, de que a linguagem só pode ser compreendida se houver uma separação entre língua e fala. Os teóricos do objetivismo abstrato entendiam ser a língua um fenômeno essencialmente objetivo, isto é, separavam os aspectos sociais da linguagem (língua) de seus fenômenos individuais (fala). Com isso, o ato individual da fala (enunciação) era ignorado, prevalecendo uma concepção linguística idealizada, que desconsiderava o contexto, no qual os enunciados são produzidos. A esse respeito, Bakhtin (1988, p. 92) afirma que “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto”.

Em suas críticas ao objetivismo abstrato, o teórico chama atenção para a necessidade de se considerar tanto a enunciação como o contexto da enunciação, a fim de se compreender o fato linguístico. Em suma, o que Bakhtin combatia era a tentativa de se reduzir a língua a um objeto de decifrações. Para o autor, a língua deve estar sempre inserida em sua esfera real e nunca desvinculada de sua realidade ideológica, já que, em uma verdadeira interação dialógica, falante e ouvinte não fazem uso da linguagem unicamente como um sistema abstrato de normas e regras.

A essência da teoria bakhtiniana está na natureza social da enunciação e na necessidade de se considerar a interação social, para que se possa explicar o ato de fala (enunciado) e seu produto (enunciação). Em outras palavras, o enunciado é resultante de relações dialógicas em contextos sociais específicos, o que inviabiliza a restrição do enunciado exclusivamente aos estudos de cunho linguístico. Segundo Bakhtin, todo enunciado já é um diálogo, isto é, todas as produções linguísticas já são em si mesmas tentativas de construções dialógicas, desde uma simples conversa entre duas pessoas até as interações mais amplas entre enunciados.

Por essa ótica, até mesmo as produções escritas também são formas de construções dialógicas. Isso porque a construção de uma enunciação não implica, necessariamente, na presença real e imediata de um interlocutor, ou seja, a mera pressuposição da existência deste já é o suficiente para que se instale uma relação dialógica entre dois indivíduos.

Quanto a isso, lembra Bakhtin (1979, p. 109) que “todo enunciado é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

Vale ressaltar ainda que, na construção do texto, o indivíduo que fala ou escreve não prevalece sobre o que ouve ou lê. Na interação verbal, o falante ou escritor também incorpora outras vozes, o que o torna um sujeito polifônico. Aquele que ouve ou lê, por seu turno, determina o sentido do enunciado de forma ativa e complexa, isto é, além de decodificar o enunciado, também relaciona o que está sendo comunicado e o que se está presumindo sobre tal comunicação, preparando, assim, uma futura resposta ao enunciado. Bakhtin alerta para o fato de que é o diálogo que constitui a linguagem; o “eu” pressupõe o “outro” e ambos interagem através da linguagem, sendo impossível separá-los ou desvinculá-los do contexto social no qual constroem seus enunciados.

O autor também atribui um caráter dialógico ao chamado discurso interior ou fala monologizada e esclarece que, mesmo esse tipo de discurso, está impregnado de outras

vozes, que atuam em constante interação com outros discursos, com os quais possui algum tipo de vínculo.

É esse aspecto da teoria bakhtiniana que mais partilha semelhanças com o pensamento de Vygotsky, na medida em que ambos admitem ser a linguagem o meio utilizado pelo homem para apreender o sentido de todas as coisas. Tanto Bakhtin como Vygotsky entendem que o diálogo e a interação verbal (instrumentalizada pela palavra) convertem-se nos veículos da construção de uma realidade sócio-histórica, em permanente transformação. Para os dois pensadores, esse constante estado de mutação e evolução do universo é resultado das inúmeras relações dialéticas, de caráter social.

Neste trabalho, a linguagem é entendida como um meio de construção de significados a partir de movimentos interativos entre professor / aluno(s) e, principalmente, entre aluno / aluno(s). A proposta da pesquisa está, portanto, centrada no sociointeracionismo, segundo o qual a linguagem atua como um elemento mediador entre os interlocutores no processo de construção de seus textos escritos.

Esse processo de mediação ganha, assim, significativa importância, já que se converte em fator determinante para a construção conjunta e cooperativa do conhecimento. Nesse sentido, o potencial de evolução e aprimoramento das habilidades de produção textual escrita dos alunos será analisado à luz dos pressupostos teóricos dos autores discutidos neste capítulo, sendo a linguagem entendida como principal elemento mediador das interações dialógicas entre os sujeitos da pesquisa.

3.4 A Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é resultante de contínuas investigações baseadas em teorias, pesquisas e práticas em torno das questões sobre os processos de ensino-aprendizagem que buscam aperfeiçoar os benefícios da interação entre alunos, quando envolvidos nos mesmos objetivos de aprendizagem.

Vale lembrar, portanto, a relevância do trabalho interacional na sala de aula, haja vista que, segundo a teoria sociocultural, o conhecimento é decorrente de uma construção conjunta, que envolve os esforços de dois ou mais indivíduos em busca de aprendizagens comuns.

Diferentemente de abordagens instrucionais centradas na figura do professor, a aprendizagem cooperativa volta-se para o papel do aluno. A ênfase recai no aprendizado que

ocorre como efeito do trabalho conjunto dos alunos que, engajados em pequenos grupos e trabalhando cooperativa e colaborativamente, buscam o sucesso no aprendizado de todos os envolvidos nas atividades (KRESSLER, 1992).

Em vista disso, as atividades propostas e desenvolvidas, no decorrer deste projeto de pesquisa, foram configuradas de tal maneira que ao aprendiz sempre coube o papel de grande protagonista, pois para ele, através dele e em função dele foram centrados os objetivos de todas as tarefas instrucionais para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Importa mencionar ainda o fato de que alguns teóricos fazem significativas distinções entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa. Para Oxford (1997), a aprendizagem cooperativa refere-se a um grupo específico de técnicas utilizadas em sala de aula que favorecem a chamada interdependência positiva entre os alunos, com o intuito de obter desenvolvimento cognitivo e social. Segundo esse teórico, a aprendizagem colaborativa ocorre de maneira menos estruturada do que a aprendizagem cooperativa, por ser a primeira o resultado da coconstrução do conhecimento em um contexto social.

No que concerne à interdependência positiva, destacada por Oxford acerca da aprendizagem cooperativa, é essencial ressaltar a teoria da interdependência social de Bandura (1971), segundo a qual o comportamento humano deve ser observado e analisado, em termos das contínuas interações entre fatores comportamentais, cognitivos e ambientais. Ou seja, o autor procurou explicar como os indivíduos interagem uns com os outros e de que maneira tal processo interativo pode influenciar o resultado final da aprendizagem.

Em suas primeiras pesquisas, Bandura entendia ser a aprendizagem o resultado de um processo de observação e de repetição de padrões comportamentais de outras pessoas. Com isso, o indivíduo aprenderia ao observar e, posteriormente, adotar o comportamento dos outros ao seu redor.

Ao avançar em seus estudos, entretanto, o autor passou a incorporar também, ao lado dos fatores comportamentais, aspectos relativos ao ambiente e à cognição, afirmando que a personalidade de um indivíduo seria decorrente da integração das condições comportamentais, ambientais e cognitivas que, conjuntamente, influenciam a construção do perfil psicológico de uma pessoa.

Se aplicada em contextos de ensino-aprendizagem, a teoria da interdependência social também enfatiza o trabalho em equipe, que é uma das principais características da aprendizagem cooperativa. Quando membros de um grupo acionam seus esforços individuais para a conquista de um bem comum, a dependência entre as pessoas deverá

motivá-las a realizar bons trabalhos para o benefício de todo o grupo e, com isso, cada um dos participantes também passará por um processo de desenvolvimento e crescimento pessoal.

No que tange aos aspectos motivacionais, contudo, parece pertinente observar que em alguns casos, dependendo do estilo de aprendizagem do aluno e até de algumas características de personalidade, essa mesma dependência pode vir a se constituir em fator de bloqueio para a aprendizagem. Isso se explica na medida em que, para o aluno de perfil mais individualista e que a princípio intimamente rejeita a proposta de trabalhos grupais, nos quais é necessário o engajamento de todos os indivíduos para que se dê continuidade aos objetivos comuns da aprendizagem, é possível haver uma resposta contrária ao esperado fortalecimento da motivação.

Em outras palavras, esse tipo de aprendiz, provavelmente com pouca vivência anterior nessa modalidade de prática pedagógica, não acredita no sucesso dos trabalhos conduzidos por grupos de estudo e, com isso, poderá reduzir seu grau de envolvimento nos trabalhos coletivos. Assim, ao invés de participar, de forma ativa e colaboradora das tarefas propostas, passa a demonstrar um crescente desinteresse e apatia que, em muitos casos, redundará no total afastamento das atividades.

O papel do professor, com isso, cresce significativamente em importância porquanto será dele a responsabilidade em observar e identificar os alunos que, eventualmente, se mostrem menos afeitos aos trabalhos coletivos. Se o docente for sensível o suficiente para detectar de imediato qualquer demonstração de desinteresse e desmotivação por parte de algum aprendiz, terá mais chances de sucesso na tentativa de reintegrar esse mesmo aprendiz nos objetivos comuns encerrados nas formas cooperativas de aprendizagem.

Assim, quando a interdependência resultar em benefício para os grupos de trabalho, deverá ocorrer uma espécie de reação em cadeia, na qual o sucesso na aprendizagem do grupo funciona como um prêmio individual para cada um de seus membros, que por sua vez, incentivados pelos resultados positivos alcançados, deverão se manter empenhados em dar o melhor de si, na contínua busca por novos desafios de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, Wiersema (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2006) defende que o mais importante em aprendizagens cooperativas é o trabalho coletivo dos aprendizes (no sentido de realizar uma dada tarefa), ao lado do papel individual de cada aluno que, em última instância, deverá servir para minimizar o esforço dos outros membros do grupo. Já a aprendizagem colaborativa, para esse autor, deverá envolver todo o processo de

aprendizagem, isto é, alunos ensinando a alunos, alunos ensinando a professor e professor ensinando aos alunos.

Panitz (1996, *apud* Figueiredo, 2006), destaca o papel do professor na aprendizagem cooperativa. Isso porque, para o teórico, em contextos de aprendizagem cooperativa, o professor deve estipular os papéis a serem desempenhados pelos alunos na realização das tarefas propostas. Desse modo, os aprendizes em grupos de aprendizagem cooperativa são mais passíveis das orientações e diretrizes do professor do que os que estão envolvidos em grupos de aprendizagem colaborativa.

A despeito de algumas diferenças pontuais entre as chamadas aprendizagens cooperativa e colaborativa, um grande número de teóricos reconhece a importância de ambas as aprendizagens, já que têm o potencial de favorecer a interação e de oferecer aos alunos a oportunidade de agir de forma mais ativa e autônoma dentro do que é esperado de cada um deles.

3.4.1 As vantagens da Aprendizagem Cooperativa

Conforme já explicitado, a aprendizagem cooperativa (doravante *AC*) é amplamente definida como uma forma de aprendizagem que objetiva organizar as tarefas de sala de aula, de tal modo que os alunos possam aprender por meio das interações com outros alunos, assim como com o professor e com os recursos materiais disponíveis em seu contexto de aprendizagem.

Além disso, a *AC* é também uma forma de trabalho em grupo, configurada para que o aprendizado seja decorrente de um constante processo de troca de informações entre os aprendizes em grupos de atividades, nos quais cada aprendiz é responsável pelo sucesso no seu próprio aprendizado, assim como pelo sucesso no aprendizado do(s) colega(s) (OLSEN e KAGAN, 1992).

Como consequência, os alunos são encorajados a se engajar em pequenos grupos de atividades e a trabalhar em colaboração com outros aprendizes, ao invés de colocarem-se passivamente na dependência da ação do professor e das informações e conhecimentos oriundos exclusivamente do mesmo. Assim, a *AC* pressupõe a presença de alunos ativamente envolvidos nos trabalhos de sala de aula. Disso resulta a construção de uma espécie de comunidade de aprendizagem, onde todos sejam corresponsáveis pelo aprendizado de seus pares.

Nessa perspectiva, esse tipo de aprendizagem não beneficia apenas os alunos mais experientes e capacitados, pois também os aprendizes mais inexperientes são favorecidos com aprendizagens duradouras e com o desenvolvimento de sua capacidade de aprender por meio de outras fontes e recursos além do professor. Isso se explica pelo fato de os aprendizes em grupos de AC partilharem da responsabilidade de buscar o conhecimento juntos e, com isso, descobrem novas estratégias de aprendizagem (SWAIN, 2000).

Os estudos sugerem também que, quando comparadas com outras aprendizagens, as atividades voltadas para a AC favorecem também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autoestima e da tolerância às diferenças entre os indivíduos. Com isso, as formas cooperativas de aprendizagem são de grande valia para o desenvolvimento da chamada competência interacional do aluno.

Segundo Tikunoff (1983, *apud* FIGUEIREDO, 2001), a competência interacional é a habilidade do aprendiz para responder às regras do discurso de sala de aula, como também às regras sociais do discurso, para que esteja apto a interagir adequadamente tanto com seus pares como com os adultos, ao executar uma tarefa em ambiente de aprendizagem. Ou seja, com a experiência resultante dos trabalhos cooperativos, o indivíduo deverá desenvolver sua competência interacional e exercitá-la não apenas em ambientes de sala de aula, uma vez que poderá estender esse potencial interacional a outros contextos sociais, nos quais lhe sejam exigidos algumas habilidades interpessoais.

Há ainda estudos que demonstram que o trabalho em grupos de AC facilita a participação do aluno em todo o processo de aprendizagem e maximiza seu potencial criativo para a geração de novas ideias (LANCEY e WALKER, 1991).

Alguns pesquisadores da AC concluíram que, quando engajados nessa forma de aprendizagem, os alunos costumam modificar seu padrão comportamental, desenvolvendo a autoestima e solidificando a personalidade (YU, 1995).

O fato de que os ambientes de AC devem ser estruturados de modo a incluir alunos com diferentes capacidades intelectuais - diversos estilos de aprendizagem e estruturas de personalidade - parece favorecer os agrupamentos heterogêneos e promover a construção do conhecimento por meio da pluralidade dos talentos, da diversidade dos níveis cognitivos e até mesmo das especificidades de tipos de inteligência (ARMSTRONG, 2000).

No que diz respeito ao aprendizado de línguas, a AC também revela um enorme potencial para o aprimoramento das habilidades comunicativas dos aprendizes tanto em língua materna como em línguas estrangeiras. Para Tsui (1995), em ambiente de

aprendizagem de línguas, a interação torna-se ainda mais necessária, pois a língua é, ao mesmo tempo, o objeto do conhecimento e o meio para a aprendizagem.

Nesse sentido, a AC em sala de aula de língua estrangeira ganha significativa importância, uma vez que proporciona ao aprendiz um número muito maior de oportunidades para a aquisição da língua-alvo. Dito de outro modo, a AC potencializa tanto os momentos de *input* como de *output* linguístico (FIGUEIREDO, 2001).

Para Swain (1995), os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua significativamente, para exteriorizar o que aprenderam por meio da escrita ou da fala, a fim de desenvolver certas características da língua que, aparentemente, não são adquiridas apenas através do *input* compreensível.

Johnson e Johnson (1989) defendem a inclusão de cinco elementos que consideram como essenciais para o sucesso em um projeto de ensino-aprendizagem por meio de grupos de AC. Segundo os autores, esses elementos são: a interdependência positiva, a interação promotora face a face, a responsabilidade individual, o aprimoramento das habilidades pessoais e o processamento de grupos.

1º. Interdependência positiva:

Dentro de tal condição, cada aluno deverá estar consciente de que o sucesso em seu aprendizado está diretamente dependente do sucesso do aprendizado dos outros. Ou seja, se um dos membros do grupo não obtiver um aprendizado satisfatório, os outros também não terão alcançado um aprendizado completo. Com isso, os esforços de aprendizagem dos participantes do grupo devem estar coordenados de tal forma que a realização da tarefa só seja efetivamente concretizada se todos trabalharem em sintonia e de maneira complementar. Para tanto, os alunos devem estar imbuídos de duas responsabilidades: a) aprender o material designado pelo professor e b) assegurar que todos os membros do grupo também o tenham compreendido.

Como consequência dessa interdependência positiva, os alunos deverão tomar consciência de que seu trabalho tanto vai contribuir com os objetivos gerais do grupo como também vai beneficiar o crescimento individual de cada um dos participantes. Os teóricos afirmam que, quando os alunos compartilham os recursos do grupo, oferecendo apoio a todos os companheiros, passam também a promover uma otimização da aprendizagem de cada um e, ao finalizarem as atividades, poderão partilhar do prazer de um aprendizado coletivo bem sucedido.

Quanto a isso, cabe salientar que essa desejada sintonia e harmonia nas ações dos aprendizes, envolvidos em processos de AC, não necessariamente ocorrerá em todo e qualquer agrupamento de alunos. Ou seja, o ideal pretendido pela interdependência positiva pode não se concretizar se o professor for incapaz de configurar as atividades adequadamente e de modo complementar, se um dos membros do grupo de AC não estiver devidamente orientado sobre como deve agir nesse ambiente de interdependência ou mesmo se houver, dentro do grupo, aprendizes sem o necessário comprometimento para assumir as responsabilidades que lhes são atribuídas.

Johnson e Johnson (1989) criaram uma interessante analogia para a ideia da interdependência positiva entre os alunos: ou todos nadam juntos ou todos afundarão. Para os teóricos, ao organizar a tarefa e distribuir os membros do grupo de forma adequada, no sentido de assegurar a interdependência positiva, o professor deverá ter em mente os seguintes pré-requisitos:

a) Interdependência positiva de objetivos: os alunos percebem que somente atingirão seus objetivos de aprendizagem se todos os outros membros do grupo também os atingirem. Assim, quando organizar a tarefa e planejar a ação de cada participante, o professor deverá deixar claro qual é o objetivo geral do grupo e certificar-se de que todos os membros tenham compreendido bem os materiais que lhes foram designados. Desse modo, durante toda e qualquer etapa dos trabalhos do grupo, cada participante deverá estar permanentemente conscientizado sobre as metas de aprendizagem.

b) Recompensa positiva – a celebração da interdependência: todos os participantes do grupo recebem a mesma recompensa, quando o grupo obtém sucesso em seus objetivos de trabalho.

Para a eficácia da premiação do grupo, o professor poderá condicionar as bonificações de cada membro ao sucesso do grupo todo. Para tanto, poderá, por exemplo, estipular que se todos os membros do grupo obtiverem pelo menos 90% de acertos nos testes, cada indivíduo será premiado com um bônus de cinco pontos. A expectativa é de que a recompensa pelo contínuo sucesso dos esforços do grupo melhore a qualidade dos futuros trabalhos cooperativos.

c) Interdependência positiva dos recursos: a cada membro do grupo será atribuída apenas uma parte dos recursos, das informações e dos materiais

necessários à realização da tarefa. Cabe ao professor combinar os recursos individuais de cada membro do grupo, de maneira que sejam aproveitados complementarmente em relação aos recursos dos outros para que sejam atingidos os objetivos gerais da equipe.

d) Interdependência positiva dos papéis de cada membro do grupo: os participantes deverão desempenhar papéis complementares e interligados, ou seja, a cada um será atribuída uma função específica para a resolução da tarefa.

O professor deverá, portanto, designar diferentes responsabilidades aos alunos. Dentre tais atribuições está, por exemplo, a de ler o material, a de registrar os trabalhos, a de checar a compreensão do material, a de encorajar a participação de todos, a de traduzir o conhecimento produzido para a aprendizagem do grupo etc. Cada uma das funções possui vital importância para o bom andamento dos trabalhos. O aluno responsável pela checagem da aprendizagem coletiva, por exemplo, deverá solicitar, periodicamente, que cada um de seus colegas explique aos outros, aquilo que tem aprendido até um dado momento da execução da tarefa.

O planejamento das atividades neste trabalho foi continuamente motivado conforme os princípios da interdependência positiva, na medida em que os alunos foram estimulados a trabalhar de modo complementar, com divisão clara de tarefas e responsabilidades específicas para a conclusão satisfatória de cada atividade.

2º. Interação promotora face a face

Esse elemento pode ser definido como o esforço individual para encorajar e facilitar o sucesso do outro, na tentativa de alcançar os objetivos traçados pelo grupo. Com isso, os participantes deverão oferecer uns aos outros todo o apoio, assistência e auxílio necessários para a promoção do crescimento de cada um e para o sucesso do trabalho da equipe. Desse modo, deverão trocar informações, recursos e materiais, além de avaliar o desempenho do colega, orientando suas ações para o aprimoramento da capacidade de trabalho individual de cada um.

É nesse momento que o aluno atua como um segundo professor para o colega, incentivando seu raciocínio lógico-dedutivo, com o intuito de promover uma melhor qualidade em suas tomadas de decisão e uma percepção mais abrangente dos problemas e das adversidades a serem combatidas por todos. Por conseguinte, deverá instalar-se um ambiente de trabalho, onde as múltiplas influências positivas redundem em confiança,

respaldo, suporte e motivação entre os participantes que, por sua vez, estarão cada vez mais envolvidos pelo pensamento comum de crescimento individual e de conquistas coletivas.

A interação promotora face a face defendida por Johnson e Johnson (1989) faz lembrar a teoria vygotskiana, no que tange aos aspectos relativos à relevância dos diálogos entre indivíduos com diferentes níveis de conhecimento. O que entendem Johnson e Johnson por ação promotora entre dois indivíduos remonta às ideias de Vygotsky sobre a necessidade de constantes trocas dialógicas, de ações colaborativas e do compartilhamento de experiências, para que uma criança seja capaz de solucionar problemas e de concluir tarefas.

3º. Responsabilidade individual

O terceiro elemento é verificado por meio de avaliações individuais dos alunos. O resultado é comunicado tanto ao grupo como a cada participante, pois todos devem estar cientes da contribuição individual de cada um para o sucesso do grupo.

É crucial que o grupo saiba qual ou quais participantes ainda necessitam de algum tipo de suporte, auxílio, orientação ou incentivo no desempenho de suas funções. É igualmente essencial que todos estejam cientes de que nenhum membro do grupo poderá eximir-se de suas responsabilidades e apoiar-se nos outros, sem contribuir devidamente com sua parte do trabalho.

O propósito da AC é tornar cada membro do grupo um indivíduo mais forte, e a consciência de que cada um tem a sua responsabilidade pessoal para com o grupo é a melhor forma de garantir que todos possam, de fato, crescer juntos e desenvolver todo o seu potencial de aprendizagem.

Por essa ótica, é possível fazer alusão à teoria de Piaget, quando este autor salienta a importância de se oferecer ao aluno um processo de ensino-aprendizagem embasado em contínuas ações e demonstrações, e onde sejam criadas situações que obriguem o aprendiz a agir em trabalhos práticos, a fim de chegar a suas próprias conclusões e aprendizagens.

De maneira semelhante à função *scaffolding* preconizada por Bruner (1977) e Cazden (1988), a expectativa oriunda dessa prática de aprendizagem é que o aluno possa sentir-se cada vez mais preparado para agir por conta própria e realizar sozinho a mesma tarefa que executou com o auxílio de seus colegas.

4º. Aprimoramento das habilidades pessoais

A possibilidade de explorar de forma criativa as habilidades pessoais de cada aluno poderá contribuir significativamente para a execução bem sucedida da tarefa. Dentre essas

habilidades, destacam-se a liderança, a tomada de decisão, a capacidade de comunicação, a boa administração dos conflitos e a tolerância às diferenças.

Para que possa facilitar o surgimento de tais habilidades nos alunos, o professor deve criar um ambiente favorável à comunicação entre eles. Em assim procedendo, o professor terá contribuído para que os aprendizes possam se conhecer melhor, confiando uns nos outros, expressando claramente seus pensamentos e, ao mesmo tempo, aceitando e apoiando seus pares. Como resultado, os eventuais conflitos oriundos das discussões poderão ser resolvidos de forma inteligente e construtiva.

Não raro, em todos os grupos de trabalho, existem aqueles indivíduos que demonstram grande dificuldade nas relações interpessoais. É nesse momento que o professor assume um de seus mais importantes papéis, porquanto dele deverá partir a necessária informação para dirimir tais dificuldades. O professor deverá, assim, ensinar as habilidades sociais que se espera de cada aluno para o bom êxito da tarefa.

5º. Processamento de grupos

O quinto elemento que dá base à AC não é menos importante que os outros. A capacidade de reflexão do grupo sobre como estão sendo desenvolvidas as atividades - avaliando-se periodicamente todas as práticas e métodos adotados para a realização da tarefa - é indispensável para a continuidade do bom andamento dos trabalhos.

É nesse momento que todos interrompem suas atividades e refletem sobre o processo como um todo, com o objetivo de identificar quais ações foram úteis, quais deveriam ser eliminadas, que tipo de prática merece continuar a fazer parte dos trabalhos, quais devem sofrer modificações e que mudanças devem ser empreendidas. Espera-se, com isso, obter maior clareza quanto ao *modus faciendi* do grupo e melhorar o nível de eficiência de cada membro em seus esforços para contribuir e colaborar com os objetivos gerais de todos.

Esse processamento de grupo pode ocorrer entre os membros de um pequeno grupo ou com todos os alunos da turma. Em ambos os casos, o professor deverá realizar observações sistemáticas durante as discussões entre os alunos, buscando compreender se estes estão de fato conscientes de como devem agir para a concretização satisfatória da tarefa. Ao ouvir atentamente os diálogos por ocasião das reflexões do grupo, o professor terá subsídios para avaliar se os alunos compreenderam bem as instruções, se houve entendimento dos principais conceitos e estratégias de ação e se assimilaram corretamente os elementos básicos necessários para interagirem com outros colegas em grupos de AC.

O que se pode depreender, através da prática pedagógica, é que esse momento de reflexão envolvendo todos os membros dos grupos de AC resulta em valioso material para as análises e conclusões do professor. Outra vantagem, oriunda desse processamento de grupo, está na oportunidade que tem cada aluno de verbalizar suas próprias opiniões, sensações, dúvidas e expectativas. Ao expor para os colegas de que modo vivenciou todo o processo, o aprendiz adquire uma percepção mais ampla sobre o que efetivamente obteve em termos de ganho em aprendizagem e desenvolvimento, e ainda compreende melhor como se deu o processo de aprendizagem de seus parceiros.

Por outro lado, o aspecto negativo, relativo à etapa de processamento de grupo, estaria no risco de um entendimento indevido por parte de algum aprendiz quanto ao seu próprio desempenho e resultados pessoais. Ou seja, mesmo com os esclarecimentos do professor, no sentido de evitar eventuais inferências errôneas, ainda pode haver o perigo de que um ou outro participante assimile seu processo de aprendizagem de forma desvirtuada, acreditando ter alcançado sucesso em seus objetivos pedagógicos e de desenvolvimento quando, na verdade, ainda necessitaria de mais treinamento e orientação antes de prosseguir rumo a etapas mais avançadas em seu programa curricular.

Em suas pesquisas, Johnson e Johnson (1989) puderam detectar que, quando engajados em aprendizagens cooperativas, os alunos sentem-se realmente comprometidos com o aprendizado de todos, pois desenvolvem um genuíno sentimento de amizade e uma preocupação verdadeira com o desempenho dos colegas do grupo. Em muitos casos, observaram também que os alunos são capazes de modificar comportamentos inicialmente inadequados ou primeiras impressões negativas em relação aos outros membros do grupo.

Os autores concluíram que aquele que se sobressai nas turmas geralmente atribui seu sucesso a uma provável superioridade em suas habilidades. Por outro lado, o aluno que apresenta resultados acadêmicos mais pobres tende a exibir posturas mais defensivas, autocrítica mais rigorosa, maior insegurança e pouca iniciativa quando precisa posicionar-se e expor seus pensamentos.

No entanto, quando trabalham em ambientes de cooperação, este mesmo aluno menos capacitado revela-se mais seguro em suas ações, por sentir-se amparado pelos colegas e estimulado a oferecer suas contribuições pessoais para o sucesso na aprendizagem do grupo.

Quadro 3 - Quadro comparativo entre os grupos de aprendizagem cooperativa e os grupos de aprendizagem tradicional (JOHNSON & JOHNSON, 1989)

Grupos de aprendizagem cooperativa	Grupos de aprendizagem tradicional
Interdependência positiva com objetivos estruturados	Ausência de interdependência positiva
Plena consciência de cada membro das responsabilidades para as quais foram encarregados	Ausência de responsabilidade individual para a realização da tarefa do grupo
Grupos de habilidades heterogêneas	Grupos de habilidades homogêneas
Papel de liderança compartilhado por todos os membros do grupo	Poucos membros do grupo encarregados da função de líder
Divisão das tarefas de aprendizagem	Cada membro raramente responsabiliza-se pelo aprendizado dos colegas
Objetiva-se o máximo desenvolvimento de aprendizagem para cada membro do grupo	O foco da aprendizagem restringe-se apenas à finalização das tarefas
Manutenção de um bom nível de relacionamento entre os membros do grupo de trabalho	O bom nível de relacionamento entre os membros do grupo é frequentemente negligenciado
Ensino das habilidades colaborativas	Pressuposição de que os alunos já possuem as necessárias habilidades colaborativas
Professor em constante monitoramento dos trabalhos dos grupos de aprendizagem	Pouco monitoramento pelo professor dos trabalhos dos grupos de aprendizagem
Estruturação dos procedimentos e do tempo para a realização das tarefas	Pouca estruturação dos procedimentos e do tempo para realização das tarefas

O quadro acima foi de significativa importância na condução das atividades deste projeto de pesquisa, na medida em que serviu como uma espécie de norte para a professora-pesquisadora, tanto para a fase de planejamento e elaboração das atividades quanto para os momentos em que a mesma deveria monitorar a realização dos trabalhos pelos grupos de aprendizagem, pelos pares de aprendizes e por cada aluno individualmente. Da mesma maneira como auxiliou a professora-pesquisadora a posicionar-se nas mais diversas etapas do projeto, é possível supor que essa comparação, evidenciada no quadro, entre as formas de aprendizagem cooperativas e aquelas conduzidas na base de procedimentos mais tradicionais, deverá certamente propiciar a outros professores uma melhor compreensão sobre os aspectos das aprendizagens cooperativas, que devem ser mais cuidadosamente observados, se for esta forma de aprendizagem a opção para a condução de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa em torno dos aspectos cooperativos para o processo de ensino-aprendizagem remonta ao final do século dezenove. Os estudos têm provado que a prática do trabalho em cooperação com outros aprendizes não apenas contribui para o aumento do conhecimento individual do aluno, mas também viabiliza seu desenvolvimento psicológico e cognitivo. Parece ser este o maior dos benefícios resultantes dessa forma de aprendizagem.

Portanto, nada mais lógico e natural do que submeter os alunos, desde os primeiros anos escolares, a ambientes de aprendizagem cooperativa, porquanto é sabido que, em algum momento do futuro, é em cooperação com os outros que todos os indivíduos deverão atuar.

Sabendo-se que a maioria das propostas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ainda hoje não inclui o trabalho sistemático dos grupos de AC em sua prática pedagógica, esta pesquisa volta-se para a tentativa de experimentar tal modelo de aprendizagem com aprendizes de língua inglesa, a fim de testar o quanto é possível aprimorar e desenvolver em seu potencial comunicativo, através da configuração de um ambiente de sala de aula no qual as atividades sejam, fundamentalmente, embasadas e conduzidas pelos pressupostos teóricos dos defensores da AC.

CAPÍTULO 4:

GÊNERO, DISCURSO E TIPO TEXTUAL

A exemplo de outros importantes teóricos do grupo de Genebra, Bronckart (1999) baseia-se na teoria sociointeracionista de Vygotsky e nos pressupostos teóricos de Bakhtin sobre o gênero do discurso, para apresentar uma concepção teórico-metodológica com base no interacionismo sócio-discursivo.

Para Bronckart, desde a Antiguidade grega tem havido uma constante preocupação em se delimitar e classificar as mais diversas espécies de texto. Como consequência, surgiu, ao longo do tempo, uma vasta gama de propostas classificatórias para os textos. Essas proposições de classificação, no entanto, estavam quase sempre centradas na noção de gênero de texto ou de gênero do discurso.

Bronckart (1999, p. 69) classifica os textos como “...produções verbais efetivas que assumem aspectos muito diversos, principalmente, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes”.

Para o autor, as regras da língua de um dado sistema linguístico só podem ser efetivamente compreendidas a partir dos textos. Entretanto, as concepções de Bronckart sobre a organização e o funcionamento dos textos estendem-se para além do nível meramente formal da língua, relativo aos seus constituintes internos, incluindo também o contexto de produção textual. Ou seja, Bronckart chama atenção para as situações em que um texto é produzido, assim como para os efeitos desse texto sobre os indivíduos aos quais se dirige.

A esse respeito, Bronckart (1999, p. 72) afirma “a emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais; pode ser o resultado do aparecimento de novas circunstâncias”. Para respaldar suas ideias, o teórico refere-se, por exemplo, ao aparecimento de diferentes tipos de textos publicitários e comerciais. Bronckart admite também que o surgimento de um tipo de texto “pode ser decorrente do advento de novos suportes de comunicação, como os artigos de jornais, as entrevistas radiofônicas, televisivas, etc”. Vale mencionar os diversos textos virtuais, veiculados pela Internet, como exemplos mais recentes desses novos tipos de texto, os quais têm impulsionado novas formas de comunicação entre as pessoas.

Com o intuito de salientar o que alguns textos possuem em comum, Bronckart (1999, p. 72) propõe o termo “espécie de texto”, respaldando-se em sua concepção de que “os textos são produtos da atividade humana e como tal, estão relacionados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

Dentro dessa ótica, o teórico entende que todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. No entanto, Bronckart (1999, p.73-74), reconhece não ser fácil a tarefa de classificação dos gêneros textuais, e atribui tal dificuldade classificatória ao “caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais: alguns gêneros tendem a desaparecer, ou podem, às vezes, reaparecer sob forma parcialmente diferente; outros modificam-se e outros gêneros novos aparecem no cenário sócio-histórico”.

Resumidamente, pode-se dizer que, para Bronckart, a grande diversidade de classificação é resultado da pluralidade de critérios para definir-se um gênero. O autor explica que tais critérios classificatórios podem incluir:

- o tipo de atividade humana implicada (gêneros literários, jornalísticos, científicos, etc);
- o efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, mimético, lírico, etc);
- o tamanho e/ou natureza do suporte utilizado (romance, novela, reportagem, artigo de jornal, etc);
- o conteúdo temático abordado (romance policial, ficção científica, receita culinária, etc).

Em função dessa multiplicidade de gêneros, Bronckart entende que apenas as unidades linguísticas podem servir como parâmetros na tentativa de identificação dos gêneros. Diante disso, o autor agrupa os gêneros segundo os diferentes segmentos linguísticos que os constituem. Surge daí o que Bronckart chama de narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Bronckart (1999, p. 138) considera esses segmentos como sequências linguísticas, enquanto Marcuschi (2002) as denomina de tipos textuais, como será visto mais adiante. Para Bronckart (1999, p. 13), elas são “formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número limitado”.

As concepções de Bakhtin (1984, 1992) sobre as questões que envolvem a língua e a linguagem têm servido como norte para que diversos autores possam desenvolver suas teorias. Bakhtin ressalta que a linguagem participa de todas as atividades humanas. Tais

atividades são extremamente variadas, o que resulta em um uso de língua bastante diversificado.

Com isso, Bakhtin identifica uma infinidade de gêneros, haja vista que a totalidade das atividades presentes em uma sociedade é equivalente ao número de gêneros produzidos para que os indivíduos possam se comunicar.

Segundo o teórico, os indivíduos dominam os gêneros até mesmo antes de dominarem a gramática. Para ele, os gêneros são apreendidos pelo usuário de uma língua de maneira semelhante à apreensão que é feita do léxico ou das estruturas gramaticais dessa mesma língua. Assim, desde a infância, os indivíduos passam a interagir por meio dos gêneros, os quais são assimilados espontânea e naturalmente em função do convívio social entre as pessoas.

Com efeito, Bakhtin (1992, p. 302) chega mesmo a afirmar que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível”.

Por todo esse raciocínio, pode-se perceber que os gêneros são, de fato, imprescindíveis à comunicação humana, uma vez que, sem eles, não seria possível organizar os enunciados ou situar as interações dialógicas, segundo a condição social e o tipo de vínculo de relacionamento entre os interlocutores.

Conforme discutido em 3.3, Bakhtin (1992) relaciona toda e qualquer estrutura da língua a partir de um princípio dialógico. Ou seja, para ele as estruturas de uma língua manifestam-se apenas nas inúmeras possibilidades de interlocução entre os indivíduos.

Em síntese, Bakhtin atribui a verdadeira substância da língua ao fenômeno social da interação linguística, concretizada por meio da enunciação e das enunciações. O enunciado, entendido pelo teórico como a unidade fundamental da língua, se configura em ato comunicativo delimitado pela alternância entre os interlocutores.

Por essa perspectiva, Bakhtin conclui que os gêneros não são formas de língua e sim formas de enunciados. Em outras palavras, são estruturas relativamente estáveis que caracterizam o enunciado e que, apesar de não se configurarem como unidades linguísticas, são reguladas por leis normativas que, por seu turno, estão submetidas e condicionadas à totalidade do ato comunicativo. Para o autor, os gêneros diferenciam-se da língua por se constituírem em formas mais maleáveis, plásticas e livres.

Bakhtin destaca a existência dos gêneros primários e dos secundários. Os gêneros primários dão forma aos enunciados mais característicos da comunicação humana. Produtos

de uma interação do tipo face a face, esses gêneros são entendidos pelo teórico como formas mais simples de língua.

Por outro lado, os gêneros secundários são formas de enunciados nos quais a interação caracteriza-se por um maior grau de complexidade do que a conversação cotidiana convencional. Por exemplo, em uma situação interacional de uma palestra, o palestrante deve apresentar o enunciado em blocos e de forma mais complexa. Apenas em um momento posterior, é que o locutor poderá obter as respostas dos ouvintes. Essas respostas, por sua vez, também se apresentam com maior teor de complexidade linguística.

Bakhtin concebe os gêneros secundários como uma espécie de evolução do contexto conversacional natural, podendo ainda assumir formas características dos gêneros primários.

Dolz e Schneuwly (1996) também estão entre os teóricos que corroboram o posicionamento epistemológico de Bakhtin sobre a noção de gêneros. Os autores consideram os gêneros como meio sócio-historicamente construídos, para a concretização dos objetivos iniciais de uma ação de linguagem.

Os teóricos entendem, assim, que os gêneros se constituem em instrumentos ou mega-instrumentos mediadores das atividades humanas. A apropriação dos gêneros pelos indivíduos, portanto, converte-se no mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Outra importante característica dos gêneros, segundo Dolz e Schneuwly, refere-se ao fato de que eles são constitutivos da situação. Como exemplo, os autores afirmam que sem o gênero romance, não existiria a possibilidade da escrita de um romance.

Norteados pela teoria bakhtiniana, Dolz e Schneuwly defendem que todo e qualquer gênero deve ser definido segundo três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (ou se tornam) dizíveis através deles; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador e conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Marcuschi (2002, p. 22) insere-se nessa perspectiva teórica de base sócio-discursiva e entende ser a língua uma atividade social, histórica e cognitiva. O autor é defensor da hipótese sócio-interativa da língua e entende que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Segundo o autor, o que importa é salientar a natureza funcional e interativa da língua e não seu caráter formal e estruturante, o que ressalta seu aspecto constitutivo da realidade.

Para Marcuschi, os gêneros refletem as atividades sócio-culturais e são frequentemente renovados segundo as inovações tecnológicas. Desse modo, Marcuschi (2002, p. 19) ressalta que “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”. Justifica-se, portanto, o crescimento ininterrupto do número de gêneros textuais ao longo da história.

Ao considerar os gêneros como resultantes do trabalho coletivo, Marcuschi (2002, p. 19) reitera que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontestáveis em qualquer situação comunicativa”.

Muitas vezes, o uso indiscriminado de expressões, tais como gênero de texto, gênero de discurso, tipo de texto ou tipo de discurso dificulta o entendimento entre os estudiosos e pode resultar em imprecisão terminológica e até mesmo impedir a classificação dos gêneros.

Como já foi discutido anteriormente, o problema da imprecisão terminológica parece ser consequência da multiplicidade de critérios para a identificação e classificação dos gêneros. Para a maioria dos teóricos da linguagem, o critério a ser adotado para se classificar os gêneros deveria ser o das unidades e das regras linguísticas, específicas que cada gênero mobiliza.

Bronckart (1999) afirma que um dado texto, pertencente a um mesmo gênero, pode ser constituído por vários segmentos distintos. O autor dá exemplo de um romance histórico, que pode ser composto por um segmento principal (onde a cronologia dos acontecimentos é evidenciada) e por segmentos intercalados, os quais introduzem os diálogos e/ou os comentários do autor. Por essa razão, constatou-se que apenas no nível desses segmentos específicos torna-se viável a identificação das configurações de unidades e de formas relativamente estáveis da organização sintática textual. Serão, portanto, esses segmentos particulares, e não os gêneros nos quais estão inscritos, os únicos que poderão ser identificados e classificados, com base em suas propriedades e características linguísticas.

Respaldado em autores como Bronckart (1999), Adam (1992) e Swales (1990), Marcuschi (2002, p. 22-23) propõe as seguintes definições:

- a) “Tipo textual: expressão usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

- b) Gênero textual: noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos”.

Marcuschi restringe, assim, os tipos textuais a um número limitado de possibilidades, enquanto apresenta os gêneros como uma categoria ilimitada de exemplares, tais como: carta pessoal, carta comercial, carta eletrônica, bilhete, telefonema, bate papo por computador, conversa o espontânea, piada, aula expositiva, aula virtual, conferência, instrução de uso, bula de remédio, horóscopo, receita culinária, inquérito policial, edital de concurso, resenha, sermão, romance, reportagem jornalística, notícia jornalística, etc.

Quadro 4 - As distinções entre gêneros e tipos textuais propostas por Marcuschi (2002, p.23)

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um número limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, resenha, etc

A fim de esclarecimento, importa mencionar que, nas análises e discussões dos resultados desta pesquisa, será adotada esta distinção terminológica, elaborada por Marcuschi, quando se fizer necessário referenciar a tipo de gênero e/ou tipo de texto.

Bronckart (1999) também defende que esse número infinito de gêneros decorre da forte interdependência dos gêneros com as diversas atividades humanas. Esse autor salienta, contudo, que na composição de cada gênero, estão sempre presentes segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc. Bronckart acrescenta que esses segmentos são em número finito, o que facilita, ao menos parcialmente, sua identificação por meio de determinadas características linguísticas específicas.

De acordo com Bonini (1999), uma vez concebido por uma perspectiva psicolinguística, o tipo de texto (ou esquema textual) é compreendido como um esquema cognitivo, composto por partes características, organizadas por uma sintaxe particular e

arquivada na memória de longo prazo do indivíduo. Desse modo, poderá servir como recurso nas tarefas de produção e recepção linguística.

Bonini baseia suas conclusões em Rumelhart (1980, *apud* Bonini 1999), que entende o esquema cognitivo como uma estrutura conceitual abstrata, armazenada na memória, capaz de representar um conceito genérico através de variáveis atualizáveis em função dos objetos, situações, eventos e sequências de ações.

A teoria de Rumelhart passou a orientar vários autores a partir dos anos 80 do século XX, pois os estudos, a partir de então, começam a refletir uma visão cognitivista dos tipos textuais.

Swales (1990) fundamenta-se em um estudo interdisciplinar da etnografia da fala e da análise do discurso anglo-saxão e propõe os conceitos de comunidade discursiva e de gênero textual.

Por comunidade discursiva, Swales refere um grupo de indivíduos detentores de hábitos comunicativos e conhecimentos linguísticos comuns. A comunicação entre esses indivíduos ocorre por meio de gêneros textuais convencionados. O teórico apresenta as seguintes características para uma comunidade discursiva: 1) um conjunto de objetivos detectáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3) um conjunto de propósitos que move os mecanismos participatórios; 4) uma utilização seletiva e evoluinte desses mecanismos; 5) um léxico específico em desenvolvimento; 6) uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que controla o processo de entrada na comunidade e a ascensão dentro dela.

Para esse autor, o conceito de gênero relaciona-se à forma e ao conteúdo, típicos de um dado texto, além de incluir os propósitos comunicativos que encerram o seu percurso social. O autor destaca as características a seguir na determinação dos gêneros: 1) representar eventos comunicativos; 2) servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados; 3) apresentar variações de prototipicidade entre seus exemplares; 4) ter seu conteúdo, posicionamento e forma limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos; 5) apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva.

O primeiro modelo de Swales, exposto em *Genre Analysis* em 1990 foi objeto de uma série de debates no meio acadêmico. As críticas ao modelo levaram Swales a repensar seus conceitos iniciais, o que resultou em reelaborações do modelo, publicadas posteriormente (1992, 1993, 1998).

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) discutem os conceitos mais fortemente criticados e subsequentemente revistos pelo autor. Dentre esses conceitos, está o de comunidade discursiva. Em sua primeira análise, Swales entendia que as comunidades discursivas seriam grupos estáveis, verdadeiros e pautados por consensos entre seus membros. Ao repensar tal conceito, o referido teórico questiona se uma comunidade discursiva se refere, de fato, a um construto social ou se trata de uma ilusão que serve para generalizações sobre o mundo.

Ainda acerca da noção de comunidade discursiva, outro aspecto que mereceu a revisão do autor, diz respeito à ideia de avanço e novidade, que caracterizam uma comunidade discursiva, e que não foram incorporados por Swales em seu conceito inicial. Após reavaliar essa questão, ele redimensionou a noção de comunidade discursiva, como uma estrutura social que busca e aceita os novos gêneros, os novos produtos e os novos contextos sociais.

Swales continua a repensar seu primeiro conceito de comunidade discursiva e rejeita a ideia anterior que não admitia a possibilidade de haver conflitos entre os membros de uma comunidade. O autor reconsidera, assim, sua primeira definição, que revelava uma aparente idealização em torno das comunidades discursiva. Com isso, o teórico passa a entender uma comunidade discursiva como qualquer outra comunidade, ou seja, também sujeita às constantes pressões, oriundas de divergências, discordâncias e discussões entre seus participantes.

Pode-se dizer que uma comunidade de aprendizagem cooperativa esteja entre os exemplos típicos dessa modalidade de comunidade discursiva concebida por Swales, na medida em que essa proposta de aprendizagem encerra, em suas práticas discursivas, vários momentos de dissonância entre seus membros. É possível afirmar, assim, que os grupos de aprendizagem cooperativa, nos quais a interação dialógica é a condição fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos, converte-se em efetiva manifestação de uma comunidade discursiva segundo as mais recentes concepções do citado estudioso.

Na representação definitiva de seu novo construto, elaborado dentro de uma instituição universitária, Swales (1998, *apud* HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005) passa a denominar de “teoria da comunidade discursiva” ao que anteriormente chamava apenas de comunidade discursiva.

Embasado nos trabalhos de outros teóricos (Porter, 1992 e Gibertson 1992, *apud* HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005), o autor introduz o conceito de “comunidade discursiva de lugar”, como um grupo de pessoas regularmente engajadas em trabalhos

comuns, que possuem uma noção estável (ainda que em evolução) dos objetivos propostos pelo grupo no qual se inserem.

Nessa comunidade, são desenvolvidos diversos gêneros que deverão orientar e monitorar os objetivos e as propostas do grupo. Os membros mais antigos estão mais familiarizados com as características retóricas e discursivas dos gêneros que circulam no meio comunitário.

Swales também defende que dentro da comunidade existe um consenso com relação ao ritmo de trabalho, níveis de produtividade, expectativas, objetivos e as relações entre teoria e prática. A comunidade discursiva de lugar também cria um léxico específico e possui uma noção definida de sua própria história, além de buscar sempre levar a seus membros mais novos tanto os conhecimentos de suas tradições como também as práticas discursivas mais utilizadas e apropriadas aos propósitos gerais da comunidade.

Outro conceito revisto por Swales em seu primeiro modelo foi o de propósito comunicativo. Mesmo em *Genre Analysis*, ele já admitia certa dificuldade para a determinação precisa do conceito de propósito comunicativo, em especial o propósito comunicativo de um dado gênero. Em sua revisão do conceito, o autor defende que o propósito comunicativo não é tão visível e evidente quanto a forma, e, portanto, raramente servirá como critério fundamental para a conceituação de um gênero.

Outro problema em torno da noção de propósito comunicativo está no fato de que, ainda que os membros de uma comunidade discursiva conheçam os gêneros que nela circulam, nem todos os integrantes da comunidade necessariamente concordam quanto ao propósito de um determinado gênero (ASKEHAVE e SWALES, 2001, *apud* HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005).

Assim, ao reconhecerem a grande dificuldade na identificação dos propósitos comunicativos de um dado gênero, Askehave e Swales propõem abandonar a noção de propósito comunicativo como o meio imediato para a classificação dos gêneros. Os autores sugerem que o propósito seja determinado em função da análise do gênero, isto é, o propósito comunicativo pode ser mantido não como algo evidente ou predominante, mas como um critério privilegiado e resultante das análises investigativas de um certo gênero.

Para resolver o problema de forma prática, os autores propõem dois tipos de procedimentos, na tentativa de identificação do propósito comunicativo de um gênero: um procedimento textual/linguístico e um procedimento contextual.

No procedimento textual, o propósito comunicativo é inicialmente examinado junto com a estrutura, o estilo e o conteúdo do gênero. Posteriormente, o propósito será determinado na etapa de revisão ou redefinição do gênero.

Pelo procedimento contextual, o propósito comunicativo mantém sua relevância na revisão do gênero, porém as outras etapas do processo devem ser dedicadas à identificação da comunidade, seus valores, suas expectativas e seus repertórios de gêneros, além dos traços dos gêneros que fazem parte do repertório da comunidade.

No trabalho de revisão de seu primeiro modelo, Swales admite a possibilidade de reelaboração de alguns de seus conceitos-chave, e realiza tal revisão, tendo em mente a noção de contexto, isto é, ao lado das análises linguísticas, o autor prioriza o papel dos participantes e os elementos da situação que geram o texto.

A noção de discurso também merece ser mais detalhadamente discutida e esclarecida, neste capítulo, uma vez que ainda tem sido equivocadamente interpretada e confundida com o conceito de texto. Com efeito, as duas definições têm sido adotadas com certa frequência, ora como termos sinônimos, ora como referentes a diferentes conceitos.

Koch (1998) apresenta uma proposta de distinção entre as noções de texto e de discurso, na qual a relação entre ambos é compreendida em termos de uma relação do tipo parte / todo. A noção de texto, para a autora, é elaborada a partir da noção de discurso, o que implica compreender o texto como a realização material do discurso. Ou seja, o texto seria uma espécie de atualização de algo mais abrangente (uma ação comunicativa).

Mais tarde, Koch (1999) repensa essa primeira definição de texto, inserindo-o em uma perspectiva sócio-cognitiva de língua. Com isso, a autora ressalta o caráter sócio-cognitivo do processamento textual, uma vez que defende que língua e linguagem devem ser entendidas a partir de uma concepção interindividual.

Marcuschi (2002, p. 23-24) se vale da noção de domínio discursivo, na tentativa de esclarecer as distinções conceituais entre gênero, discurso e texto. Segundo o autor, domínio discursivo “designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são nem textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.”

Por esse raciocínio, Marcuschi admite que é possível falar em discurso jornalístico, jurídico, religioso, etc. O teórico esclarece ainda que as atividades de cunho jornalístico, jurídico ou religioso não abrangem um gênero em particular, mas são capazes de dar origem a vários desses gêneros.

Já o conceito de texto, para Marcuschi (2002, p. 24) é o de “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Por fim, o discurso, para o autor, é entendido como “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. Dentro dessa ótica, Marcuschi conclui que o discurso é realizado por meio dos textos, isto é, “os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas”.

Por se tratar de uma pesquisa na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, faz-se necessário incluir os estudos sobre os gêneros dentro de uma perspectiva pedagógico-metodológica que possa dar conta das implicações dos gêneros para o processo de ensino-aprendizagem de língua. As discussões a seguir ocupam-se desse propósito.

4.1 As implicações dos gêneros para o ensino de línguas

Nos dias de hoje, ainda parece persistir a mesma dificuldade das últimas décadas em se categorizar os gêneros textuais a fim de classificá-los em função dos mais diversos objetivos de aprendizagem.

Conforme esclarecido no item anterior, essa dificuldade, segundo Bronckart (1999), é decorrente da grande diversidade de critérios e terminologias para a definição de um dado gênero. Para esse autor, o critério mais eficiente para se definir um gênero seriam as unidades e as regras linguísticas específicas de cada um desses gêneros. No entanto, Bronckart chama atenção para o fato de que uma classificação tipológica precisa e específica esbarra na enorme heterogeneidade dos gêneros e no contínuo surgimento de novos gêneros.

Marcuschi (2000) concorda com Bronckart no que diz respeito à forte dificuldade classificatória dos gêneros. Por outro lado, Marcuschi não considera essa pluralidade terminológica como um impedimento para possíveis classificações. Isso porque, para esse autor, uma classificação terminológica poderia viabilizar-se se fosse concebida como a representação de um conjunto básico de tipos de textos e de gêneros, sob uma perspectiva sócio-comunicativa.

Assim, norteado por essa linha teórica e conduzido por um critério teórico-metodológico definido, Marcuschi apresenta uma série de tipologias como, por exemplo, as tipologias formais, funcionais, cognitivas e interacionistas.

Brandão (2000) atribui a necessidade de categorização dos gêneros ao aspecto científico da linguística que, como toda ciência, busca analisar e categorizar seu objeto de

estudo. Para a autora, a tipologização dos gêneros resulta em uma melhor compreensão dos princípios que regulam a organização textual. Assim como Marcuschi, Brandão também propõe quatro tipos de classificação tipológica: tipologias funcionais, cognitivas, enunciativas e sociointeracionistas.

Apesar de reconhecerem tal dificuldade classificatória, Dolz e Schneuwly (1996) entendem ser possível a realização de uma classificação satisfatória, especialmente dos gêneros mais frequentemente encontrados no cotidiano das pessoas.

Segundo os autores, ainda que tais gêneros sejam comumente referenciados nas práticas mais corriqueiras da linguagem, isto é, inúmeras vezes nomeados sem hesitação, muito raramente são utilizados para uma definição sistemática e geral. Dolz e Schneuwly justificam esse fato em função do caráter multiforme, maleável e natural dos gêneros.

A esse respeito, os teóricos apontam para o grande paradoxo dos gêneros, ou seja, se, por um lado existe a necessidade de adotá-los como elementos básicos da prática escolar, por outro, persiste a impossibilidade de que os gêneros sejam capazes de fornecer os princípios para a elaboração de uma progressão escolar. Os autores consideram que esse obstáculo na adoção dos gêneros, como parâmetros na determinação dos critérios de progressão escolar, também advém de sua enorme diversidade tipológica. Disso decorre que, também na prática escolar os gêneros dificilmente podem ser concebidos como unidades básicas para a progressão curricular.

Dentre os mais relevantes impedimentos para a inclusão dos gêneros na configuração da progressão curricular, Dolz e Schneuwly destacam o fato de que os gêneros restringem-se às operações de linguagem constitutiva do texto (ancoragem enunciativa e tipos de sequencialidade) e por analisarem apenas subconjuntos específicos de unidades linguísticas.

A despeito disso, os autores salientam que jamais haveria comunicação entre os indivíduos sem a presença dos gêneros e, como consequência, também não haveria trabalhos sobre comunicação. Nesse sentido, os teóricos insistem na necessidade de se introduzir o gênero como critério obrigatório, permanente e indispensável aos guias de progressão curricular em todos os ciclos de aprendizagem.

No que se refere ao ensino da escrita, Dolz e Schneuwly alertam para o perigo de se abordar os gêneros, nessa modalidade de língua, de forma rígida e com pouca representatividade do mundo real.

Quanto a isso, a prática escolar tem procurado incluir os gêneros escritos de forma gradativa na progressão curricular. A escola parece, assim, refletir o que se convencionou

chamar de arte de escrever, ou seja, nos diversos ciclos de aprendizagem, os gêneros escritos costumam apresentar um percurso evolutivo que visa atingir um nível ideal na habilidade de produção textual escrita dos alunos.

Objetivando apresentar uma proposta teórico-pedagógica que efetivamente viabilize a inserção dos gêneros na progressão escolar, Dolz e Schneuwly fazem a opção por um enfoque que priorize o agrupamento dos gêneros. Contudo, os autores lembram que, para o sucesso em tal enfoque, os agrupamentos dos gêneros devem:

- satisfazer a finalidade social do ensino, relativamente à mestria da expressão oral e escrita nos domínios essenciais da comunicação na sociedade;
- retomar certas distinções tipológicas que já fazem parte de inúmeros livros didáticos e manuais de redação;
- ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Com o intuito de facilitar o trabalho escolar, Dolz e Schneuwly elaboraram um quadro descritivo dos agrupamentos de gêneros que enfatiza o caráter didático-metodológico no processo de ensino de línguas. Os autores ressaltam também a necessidade de que os grupos sejam apresentados aos alunos em todas as etapas de ensino, respeitando-se, entretanto, o nível de escolarização do aprendiz.

Vale lembrar que a opção, nesta pesquisa, foi pela ênfase na aprendizagem da escrita de gêneros que argumentam em língua inglesa, na forma de carta formal de solicitação e de texto de opinião, em destaque no quadro a seguir.

Quadro 5 - Agrupamento de Gêneros por Dolz e Schneuwly (1996)

Domínios sociais de comunicação ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de aspectos dominantes	Exemplos de Gêneros Orais e Escritos		
Cultura literária ficcional NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	<ul style="list-style-type: none"> • Conto maravilhoso • Conto de fadas • Fábula • Lenda • Narrativa de aventura • Narrativa de ficção científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa de enigma • Narrativa mítica • Sketch ou história engraçada • Biografia romanceada • Romance 	<ul style="list-style-type: none"> • Romance histórico • Novela fantástica • Conto • Paródia • Advinha • Piada
Documentação e memorização das ações humanas RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiência vivida • Relatos de viagem • Diário íntimo • Testemunho • Anekdota 	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografia • Curriculum Vitae • Notícia • Reportagem • Crônica mundana • Crônica 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportiva • Histórias • Relatos históricos • Ensaio ou perfil biográfico • Biografia
Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de opinião • Diálogo argumentativo • Carta de leitor • Carta de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de solicitação • Deliberação informal • Debate regrado • Editorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de defesa (advocacia) • Requerimento • Ensaio • Resenhas críticas
Transmissão e construção de saberes EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo • Conferência • Artigo enciclopédico • Entrevista de especialista 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto explicativo • Tomada de notas • Resumo de textos • Expositivos e explicativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resenhas • Relatório científico • Relato de experiências (científicas)
Instruções e prescrições DESCREVER AÇÕES Regulamentação mútua de comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Instruções de uso • Instruções de montagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Receita • Regulamento • Regras de jogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Consignas diversas • Textos prescritivos

Com esse agrupamento didático, Dolz e Schneuwly ressaltam a importância de se estabelecer as distinções tipológicas entre os vários gêneros, especialmente os adotados para propósitos de ensino. Pode-se presumir, com isso, que esses autores entendem ser necessário adequar-se as tradicionais tipologias, já utilizadas nos mais diversos materiais didáticos, às novas tendências e aos mais recentes contextos de ensino-aprendizagem. O ensino da escrita de cartas formais de solicitação e de textos de opinião em inglês, por meio de grupos de aprendizagem cooperativa, será também favorecido em virtude dessa formalização didática, proporcionada pelo enquadramento dos gêneros concebido por Dolz e Schneuwly.

4.2 Argumentação – considerações gerais

O ato de argumentar surgiu como um dos elementos da retórica que, na Grécia Antiga, era considerada como um tipo de arte de persuadir pelo discurso. Segundo Reboul (2000), por muito tempo foi senso comum entender-se o ato de persuadir como uma forma de expressão que leva os outros a acreditarem em algo, apelando-se para sua sensibilidade. Convencer, por outro lado, era comumente associado à habilidade de tornar alguma coisa compreensível a alguém de modo racional, isto é, recorrendo-se ao campo das ideias.

O referido autor esclarece que a retórica costumava utilizar tanto a razão quanto os sentimentos. Quando se empregava a razão, os argumentos lógicos eram os preferidos do orador, já o apelo aos sentimentos revelava um tipo de caráter assumido pelo orador para obter êxito em seus propósitos comunicativos junto ao público ao qual se dirige. Ou seja, para persuadir em seu discurso, o orador deveria lançar mão de estratégias argumentativas e oratórias.

Do século XIX até meados do século XX, essa técnica de retórica perdeu espaço entre os oradores, voltando a ganhar prestígio no início da década de 60 do século passado. Nessa época passou a ser conhecida como Nova Retórica, que se caracteriza basicamente pela tentativa de revelar o valor das coisas, além de destacar o conhecimento científico e especializado do objeto sobre o qual se discursa.

Assim, a Nova Retórica também valoriza o saber empírico, baseado na lógica do verossímil, que, por sua vez, é denominada de argumentação e que fundamenta os estudos da dialética (PERELMAN e OLBRECHTS-TYSECA, 2002).

Os estudos sobre a retórica e, conseqüentemente sobre a argumentação, passam a ser mais sistematicamente desenvolvidos no século XX com a Pragmática, que se ocupa da atividade interindividual presente em toda forma de discurso.

Koch (1996) explica que para ter suas opiniões e valores compartilhados pelos outros, o homem vai sempre tentar influir sobre o comportamento de seus pares. A autora entende que o discurso sempre estará revestido de uma forma particular de se pensar e refletir o mundo.

A chamada Teoria da Enunciação que trata das investigações em torno dos enunciados linguísticos, revelou importantes teóricos dedicados aos estudos dos atos de linguagem (atos de fala). Dentre as mais relevantes teorias acerca disso, as de Austin (1965) e Searle (1969, 1979) são tidas como uma espécie de marco divisor dos estudos da língua desenvolvidos até a década de 60 do século XX.

A partir de então, as pesquisas linguísticas passam a entender a língua não apenas como um instrumento utilizado unicamente para descrever um estado de coisas, isto é, os enunciados, anteriormente analisados somente sob o enfoque de veracidade (verdadeiros ou falsos) passam a introduzir uma visão performativa e pragmática do uso da linguagem. Assim, os estudos não se limitam mais à mera função descritiva da língua, ampliando o escopo de suas investigações para incluir o de realizar ações.

Ao finalizar sua teoria, Austin afirma que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O autor exemplifica sua teoria com um enunciado do tipo: “Eu prometo que voltarei a te ligar à noite”. Nesse enunciado, o ato locucionário evidencia-se por meio de cada elemento linguístico que compõe a frase, ou seja, é o ato de enunciar a frase.

Austin propõe que, ao enunciar a frase, realizou-se, concomitantemente, um ato de prometer alguma coisa a alguém. Trata-se, nesse caso, do ato ilocucionário (o ato que se realiza na linguagem).

Além disso, ao se enunciar a referida frase, ocorre um efeito imediato sobre o interlocutor. Esse efeito pode ser de ameaça, de agrado, de desagrado, etc. A esse efeito de sentido sobre o interlocutor, Austin chama de ato perlocucionário, o qual não se realiza na linguagem, mas pela linguagem.

Searle (1979) retoma as noções elaboradas por Austin e desenvolve um trabalho mais sistematizado, no qual distingue cinco grandes categorias de atos de linguagem, expostos resumidamente a seguir:

- a. atos representativos - evidenciam a crença do locutor acerca da verdade de uma proposição: afirmar, dizer, propor, salientar, etc;
- b. atos diretivos - pretendem levar o interlocutor a realizar algo: ordenar, mandar, pedir, etc;
- c. atos comissivos - comprometem o locutor com uma ação futura: prometer, garantir, ameaçar, etc;
- d. atos expressivos - expressam sentimentos: desculpar, agradecer, arrepender-se, etc;

e. atos declarativos - produzem uma nova situação externa: demitir, condenar, batizar, etc.

Para Searle, quando alguém comunica uma frase, realiza, ao mesmo tempo, um ato proposicional, que se refere ao conteúdo comunicado (relativo à referência, à predicação) e um ato ilocucionário, que corresponde ao ato que se realiza na linguagem.

O autor, entretanto, chama atenção para o fato de que não há uma correspondência biunívoca entre a estrutura sintática dos enunciados (declarativa, interrogativa, imperativa, etc) e seu valor ilocucionário (de asserção, pergunta, ordem, pedido, etc). O teórico resolve o problema, estabelecendo uma distinção entre os atos de fala diretos e os indiretos.

Por ato de fala direto, Searle refere-se aos que são realizados por meio de formas linguísticas especializadas, isto é, típicas daquele tipo de ato. Assim, Searle afirma haver uma entonação característica para perguntas, pedidos, ameaças, conselhos, desculpas, etc.

O autor entende os atos de fala indiretos (ou derivados) como aqueles que são realizados indiretamente, ou seja, através de formas linguísticas características de outro tipo de ato. Por esse raciocínio, Searle entende que dizer algo também pode ser fazer uma coisa sob a aparência de outra. Por exemplo, quando se anuncia a seguinte frase interrogativa: “você tem uma caneta?”, o locutor não está necessariamente perguntando nada ao interlocutor, mas antes pedindo-lhe que empreste uma caneta.

Grice desenvolveu sua teoria nos anos 60 do século passado e propôs o princípio da cooperação, que diz respeito à contribuição que cada um dos interactantes oferece à interação da qual participam. De forma mais simples, pode-se dizer que os parceiros compartilham de um determinado quadro e colaboram para o sucesso da atividade comum (a troca verbal), reconhecendo seus próprios direitos e deveres, assim como os do outro.

Grice defende, assim, que ao escolher as estratégias da indiretividade, o falante esbarra no chamado Princípio da Cooperação. Segundo esse princípio, ao participarem de uma conversação, o falante e o ouvinte assumem, explicitamente, o desejo de comunicar suas ideias, sentimentos e opiniões de forma denotativa, clara, relevante e com pouca confusão, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Princípio da Cooperação de Grice (1975)

MÁXIMAS	REGRAS
Quantidade	- Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida; não faça sua informação mais informativa do que requerido.
Qualidade	- Diga somente o que você acredita que é verdadeiro.
Pertinência	- Faça contribuições pertinentes.

Modo	- Seja claro; não seja ambíguo ou obscuro e seja breve.
------	---

As máximas de Grice, expostas no quadro acima, podem ajudar na decodificação dos atos de fala indiretos. Isso porque quanto menos convencionalizado é um ato de fala indireto, mais ele necessita do contexto para esclarecer seu valor ilocutório.

Ainda a respeito dos enunciados argumentativos, importa fazer a distinção entre as noções de convencer e de persuadir. Perelman (1970, *apud* KOCH, 1996) esclarece que, no ato de convencer, o orador apela para a razão, ou seja, toma por base a lógica e reforça seus argumentos por meio de provas objetivas e concretas. A tentativa é atingir um auditório universal, com argumentos de caráter demonstrativo e atemporal. Assim, as conclusões decorrem natural e logicamente das premissas, a exemplo do que ocorre no raciocínio matemático. Já o ato de persuadir tem por objetivo afetar a(s) vontade(s) do(s) interlocutore(s). Por conseguinte, os argumentos possuem um caráter ideológico, subjetivo e temporal, e se dirigem a um auditório particular.

De forma breve, pode-se dizer que o ato de convencer busca evidenciar conclusões que devem ser aceitas como certas e inquestionáveis, enquanto que o ato de persuadir leva à elaboração de inferências capazes de conduzir um auditório particular (ou parte dele) à adesão dos argumentos apresentados.

É sabido que o ato de argumentar resulta da necessidade dos indivíduos de defenderem seus pontos de vista, que, por seu turno, são oriundos dos valores, das crenças e dos princípios que cada um de nós adquire ao longo de nossas histórias de vida.

Nesse sentido, vale lembrar que é na interação social que toda e qualquer forma de argumentação se manifesta. Entretanto, a forma como os argumentos são produzidos e organizados está na dependência do tipo de auditório ao qual se dirigem. Perelman (2002) salienta a importância de o orador conhecer e reconhecer os interesses e aspirações de seu auditório, pois o que mais importa na argumentação não é saber o que o orador considera como verdadeiro ou probatório e sim qual a forma de pensar daqueles a quem os argumentos são direcionados.

Leitão (2001, p. 120) destaca os aspectos fundamentalmente interativos da argumentação e concebe o ato de argumentar como “uma atividade discursiva e social, direcionada para a resolução de uma diferença de opinião pelo exame crítico de argumentos e contra-argumentos em relação a pontos de vista conflitantes”.

Embasada em Bakhtin, essa autora adota uma perspectiva dialógica para explicar o ato de argumentar e propõe que se descarte a concepção limitada de diálogo como uma interação do tipo face a face, uma vez que o que importa efetivamente é a compreensão dos mecanismos dialógicos que operam na linguagem.

Desse modo, Leitão procura explicar a linguagem e todas as ações humanas de uma forma mais generalizada, ou seja, tanto na interação face a face como em situações monológicas, como, por exemplo, nas produções textuais escritas.

Leitão parte da teoria bakhtiniana e enfatiza os aspectos sócio-históricos que permeiam toda manifestação da atividade humana, incluindo-se também aquelas sob a forma de linguagem. Com isso, a autora chama atenção para o fato de que tanto em situações de monólogo (palestras, discursos, textos escritos, etc) quanto nas situações em que o indivíduo se volta para uma argumentação consigo mesmo (argumentação interna) ainda será o diálogo que vai servir como o modelo a definir a estrutura e o funcionamento da argumentação.

Sobre isso, Leitão (2001, p. 120) esclarece que “em tais situações, o diálogo se realiza pela presença de um oponente imaginário a quem a argumentação se dirige e cuja ‘voz’ (no sentido bakhtiniano do termo) se faz presente no texto, na forma de contra-argumentos e pontos de vista alternativos que o argumentador antecipa, considera e aos quais reage”.

A argumentação constitui-se, assim, em atividade essencialmente social, presente em diversas formas de negociações discursivas, nas quais o indivíduo apela para o uso da língua como o instrumento mediador mais poderoso em suas tentativas de comunicar e compartilhar com os outros seus pensamentos, ideias, desejos e valores. O item seguinte objetiva ajudar as discussões em torno do discurso argumentativo e suas implicações dentro do contexto de ensino-aprendizagem da escrita de textos que argumentam.

4.3 O discurso argumentativo

Sabendo-se que a argumentação está inscrita em toda forma de uso da linguagem, a construção de um raciocínio argumentativo deverá se converter na atividade estruturante de todo e qualquer tipo de discurso, seja ele na fala ou na escrita.

Koch (1996, p. 23) justifica tal fato quando diz que “a progressão de todo discurso se dá por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a

orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como o fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual”.

O ato de argumentar pode ser veiculado tanto na modalidade oral como na escrita da língua. Koch (1996) chama atenção para o fato de que, na produção escrita, não há possibilidade de troca imediata de papéis entre aquele que escreve (locutor) e aquele(s) a quem se dirige o texto escrito. Para a autora, no entanto, esta possibilidade de troca de funções existe no discurso oral e efetivamente ocorre com grande frequência entre os indivíduos envolvidos no evento.

Quanto a isso, cabe ressaltar que, a partir do advento da Internet, o ato de escrever incorpora uma nova dimensão discursiva com a possibilidade da chamada escrita síncrona, inerente aos diálogos virtuais das conhecidas salas de *bete-papo*. Nesses casos, os interlocutores fazem uso da escrita de maneira semelhante à que utilizam a fala, isto é, com trocas constantes de turno, muitas vezes com intervenções concomitantes sob a forma de justaposições e sobreposições, tal qual ocorre nas produções orais.

Independente da forma de língua escolhida para a veiculação das ideias, é preciso, antes de tudo, que o indivíduo que propõe um dado posicionamento esteja apto a defendê-lo. Isso porque é do conhecimento comum que os temas sobre os quais se argumenta são potencialmente geradores de polêmicas, controvérsias e discórdias. Consequentemente, aquele que apresenta os argumentos deverá também ser capaz de expor as razões para que seu ponto de vista seja aceito pelo auditório a quem se destina a argumentação.

A fim de obter sucesso em seu propósito argumentativo, o indivíduo em geral apela para os conceitos, valores e regras que normalmente refletem as crenças socialmente compartilhadas pelo grupo ao qual pertence o argumentador. Por essa razão, os argumentos apresentados ganham força e se tornam capazes de conferir aceitabilidade às opiniões defendidas no discurso em questão.

Os textos argumentativos, quando comparados com outros tipos de textos, apresentam-se, geralmente, com um maior grau de complexidade estrutural. Justifica-se tal complexidade pelo fato de que as argumentações são eventos comunicativos não-cronológicos, enquanto que nos textos narrativos, por exemplo, deve haver uma sequência temporal dos eventos que organizam e orientam o texto narrado.

Segundo Leitão (2001), nas elaborações argumentativas os argumentos e contra-argumentos não são desenvolvidos de forma cronológica, e sim por meio de uma organização temática na qual o conteúdo argumentativo pode ser explicitado de maneira coordenada ou subordinada. A autora entende que a habilidade do argumentador para

antever eventuais contestações, dúvidas ou restrições aos argumentos apresentados revela um raciocínio de natureza metacognitiva.

A capacidade para justificar opiniões pessoais e de considerar perspectivas contrárias a elas surge comumente em contextos de diálogos que requerem as argumentações orais. No entanto, quando se trata da linguagem escrita, essa capacidade exige um processo mais complexo para seu desenvolvimento e consolidação. Assim, há sempre um grau de dificuldade consideravelmente maior nas operações argumentativas e contra-argumentativas realizadas nas produções escritas do que nos discursos orais.

Dentro dessa ótica, Leitão acrescenta que outra dificuldade imposta a quem desenvolve uma argumentação em linguagem escrita reside no fato de que, nessa modalidade de língua, não existe, em geral, a presença imediata de um interlocutor. Por conseguinte, o redator deve ser capaz de apresentar seus argumentos por meio de formulações linguísticas completas, lógicas, explícitas e de forma mais elaborada e complexa do que em situações de diálogos comuns.

Leitão conclui, assim, que na escrita (produção tipicamente monológica), o redator precisa estar apto a realizar uma série de operações linguísticas para que o conteúdo argumentativo de seu texto possa ser eventualmente compreendido e aceito por seus destinatários. A autora destaca, entre tais operações, as de planejamento, produção e organização de conteúdos, monitoração da compreensão do leitor, edição do texto, etc.

Para Leitão (1997), nos textos argumentativos, aquele que argumenta deverá não apenas fazer uso apropriado dos chamados organizadores textuais, responsáveis pela articulação do discurso (eu acho, em minha opinião, do meu ponto de vista, etc), como também será exigido em sua capacidade de usar adequadamente os conectivos textuais que marcam o reconhecimento de pontos de vista contrários. Para tanto, é necessário que o redator faça uso de mecanismos enunciativos específicos a fim de que possa formular e sustentar seus pontos de vista e ainda seja capaz de interagir (em nível imaginário) com seus virtuais opositores.

São os seguintes os elementos básicos que, segundo Leitão (1997), devem integrar os textos argumentativo bem elaborados.

* Ponto de vista: expressa a opinião do redator a respeito do tema que lhe foi proposto. Nesses tipos de texto, é crucial definir qual o ponto de vista adotado pelo produtor do texto. Como já foi mencionado, esse ponto de vista poderá manifestar-se implícita ou explicitamente, como poderá também ser formulado de forma

positiva (na proposição *é verdade que x*), ou de forma negativa (na proposição *não é verdade que x*).

* Justificativas: após a exposição do ponto de vista, o autor deverá selecionar, de todo seu acervo de conhecimentos sobre o tema, as ideias que possam justificar o posicionamento adotado. Nessa etapa, o redator faz uso de seus conhecimentos linguísticos e articula o raciocínio de forma lógica, construindo elos lógicos e/ou pragmáticos entre seu ponto de vista e as justificativas apresentadas.

* Contra-argumentos: além da habilidade de justificar seu ponto de vista, o argumentador deve ser capaz de antecipar objeções à sua posição (oriundas do leitor), que se concretizam tanto como crítica direta aos argumentos do redator como também sob a forma de ideias alternativas, com potencial para se traduzirem em pontos de vista contrários ao que foi proposto pelo autor.

* Respostas: após considerar e avaliar as possíveis objeções, o redator deverá explicitar uma reação de aceitação ou refutação das mesmas e reexaminar sua própria posição à luz dos elementos considerados.

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos que operam na argumentação são os que estabelecem as diversas instâncias responsáveis pelo que é enunciado no texto. Ou seja, esses mecanismos enunciativos revelam as “vozes” que dialogam no texto; as vozes dos personagens, as vozes sociais não personalizadas, etc. Essas vozes podem assumir, no discurso, os papéis tanto de proponente como de oponentes do ponto de vista debatido.

Bronckart alerta para o fato de que todo esse fluxo argumentativo, conduzido por uma lógica inferencial, deverá ser apoiado e ratificado por uma série de justificações ou suportes. Contudo, esse mesmo movimento cognitivo pode vir a ser moderado ou mesmo bloqueado pelo que o autor chama de restrições.

Vale lembrar ainda que uma das fases da sequência argumentativa pode surgir implicitamente no texto. Isso não significa, porém, que toda a complexidade da lógica argumentativa tenha sido anulada. Bronckart (1999) propõe o seguinte protótipo para as sequências argumentativas em quatro fases:

Quadro 7 - Sequência argumentativa proposta por Bronckart (1999)

- Fase de premissas (ou dados): constatação de uma tese inicial.
- Fase de apresentação de argumentos: proposições que orientam e conduzem o interlocutor para uma conclusão provável. Em alguns casos, esses argumentos são apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.
- Fase de apresentação de contra-argumentos: apresentação de restrições aos argumentos propostos e que podem também ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.
- Fase de conclusão (ou de nova tese): momento final, que decorre da avaliação do peso dos argumentos e dos contra-argumentos.

Por ocasião das aulas expositivas (realizada na primeira etapa do projeto), que antecederam os trabalhos em grupo e as interações em pares para a escrita dos textos, a professora-pesquisadora orientou-se pelo esquema de construção textual dos discursos argumentativos proposto por Leitão (1997) e descrito anteriormente, para viabilizar suas explicações aos alunos acerca de como desenvolver esse tipo de texto.

Seguem os quadros com o mencionado esquema para a produção de um texto argumentativo. A propósito disso e ainda a título de esclarecimento, importa frisar que, nas duas etapas do projeto (para a escrita de uma carta forma de solicitação e para a construção de um texto de opinião), os alunos (sujeitos da pesquisa) tiveram o referido esquema como base para o desenvolvimento de suas produções textuais.

Quadro 8 - O ponto de vista

<p>1. PONTO DE VISTA:</p>	<p>Expressa a opinião do redator a respeito do tema que lhe foi proposto.</p>	<p>Exemplos: - “<i>From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children</i>”. - “<i>So, television can be good or bad. It depends only on how use it. And I strongly believe a child does not know how to use it</i>”.</p>
----------------------------------	--	---

Quadro 9 – A justificativa

	<p>O autor seleciona as ideias</p>	<p>Exemplos: - “<i>Many parents work all day, therefore, they hire babysitters to take care of the children, but sometimes some babysitters don’t worry about the children and let them do everything</i>”</p>
--	---	--

2. JUSTIFICATIVA:	que podem justificar o posicionamento adotado.	<p><i>that they want”.</i></p> <p>- <i>“However, on the one hand there are lots of unsuitable programmes that could influence the children. On top of everything, too much television reduces the time when children should be studying”.</i></p>
--------------------------	---	---

Quadro 10 - Os contra-argumentos

3. CONTRA-ARGUMENTOS:	<p>Capacidade do argumentador de antecipar objeções à sua posição, concretizadas tanto como crítica direta aos argumentos propostos quanto como ideias alternativas à tese defendida pelo autor.</p>	<p>Exemplos:</p> <p>- <i>“Many people imagine that children can learn a lot from TV. But the majority doesn’t pay attention to what the children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves”.</i></p> <p>- <i>“Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education”.</i></p>
------------------------------	---	---

Quadro 11 - As respostas

4. RESPOSTAS:	<p>Habilidade do redator de explicitar uma reação de aceitação ou de refutação das possíveis objeções à sua posição. As respostas envolvem também a capacidade do argumentador de reexaminar seu próprio posicionamento, após análise</p>	<p>Exemplos:</p> <p>- <i>“On television there are not only educational programs but also programs that make us laugh, but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in children’s education they will have a very good support in their favor”.</i></p> <p>- <i>“On top of everything, too</i></p>
----------------------	--	---

	de contra-argumentos plausíveis.	<i>much television reduces the time when children should be studying. Although a number of people think that television is good for education, it is also the case that it is harmful for study”.</i>
--	---	---

Como já foi esclarecido, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar todo o processo de ensino-aprendizagem de gêneros que argumentam, sob a forma de cartas formais de solicitação e de textos de opinião em língua inglesa.

A expectativa era de que, ao assumir o papel de leitor crítico da escrita do parceiro, o aluno pudesse atuar como coautor de seu texto. Para tanto, deveria recorrer a seus conhecimentos sobre o gênero em estudo, a fim de proporcionar ao parceiro o apoio e o auxílio necessários para que a reescrita de cada um dos dois gêneros abordados revelasse um maior grau de elaboração textual, tal como se espera de um exemplar representativo dos referidos textos em inglês.

O capítulo seguinte será dedicado aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, evidenciando-se ainda o planejamento do projeto e a orientação sequencial didática para o desenvolvimento dos trabalhos.

CAPÍTULO 5:

METODOLOGIA

5.1 Orientação Metodológica - as sequências didáticas de Dolz e Schneuwly

A orientação metodológica para o desenvolvimento dessa pesquisa está fundamentada no interacionismo sócio-discursivo, de base construtivista, no qual destacam-se, principalmente, as teorias de Vygotsky, Bakhtin e Piaget.

Parte-se, portanto, dos pressupostos teóricos de linha sociocultural, segundo os quais o conhecimento é resultante de uma construção conjunta, na qual todos os envolvidos envidam esforços comuns na busca pelo sucesso da aprendizagem coletiva.

O trabalho cooperativo e colaborativo norteou grande parte dos procedimentos metodológicos utilizados no transcorrer do projeto. A opção por práticas de aprendizagens cooperativas para o ensino da escrita em língua inglesa implica na criação de contextos de produção precisos, nos quais todos os aprendizes, engajados em um processo coletivo de aprendizagem, são submetidos a exercícios e atividades múltiplas e variadas.

Para tanto, torna-se necessário configurar o ambiente de ensino-aprendizagem de tal modo que todos os alunos, sujeitos da pesquisa, tenham a oportunidade de interagir não apenas com o professor, mas também com outros aprendizes e com uma gama de materiais e recursos didáticos. Espera-se, desse modo, que todos possam se apropriar das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão e comunicação na língua-alvo.

Dentro dessa perspectiva, a professora-pesquisadora conduziu sua ação pedagógica pelos procedimentos metodológicos conhecidos por sequências didáticas, propostos por Dolz e Schneuwly (2004).

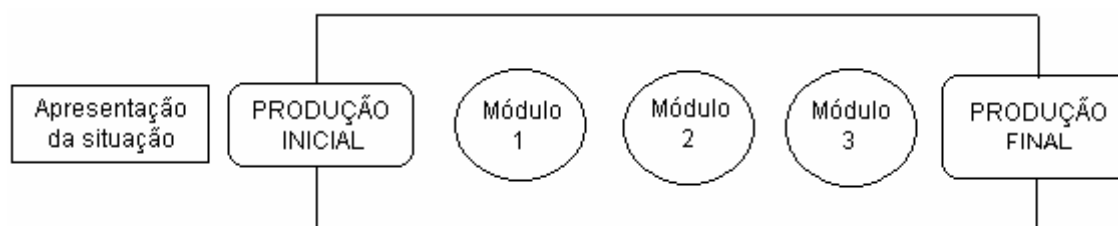
Os referidos teóricos entendem que, para que o aluno possa dominar melhor um dado gênero de texto e, conseqüentemente, seja capaz de expressar-se e maneira mais adequada numa situação específica de comunicação, é fundamental que este aluno seja submetido a diversas práticas de linguagem, nas quais o gênero em estudo seja o instrumento a viabilizar a comunicação. Assim, o trabalho escolar deve ser realizado sobre os gêneros que o aluno ainda não domina ou o faz de maneira insuficiente.

Uma sequência didática define-se como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

O procedimento em sequências didáticas oferece a possibilidade de se trabalhar um gênero textual em diferentes níveis e por meio de atividades e exercícios variados.

O esquema a seguir apresenta a estrutura de base de uma sequência didática de Dolz e Schneuwly, a qual ofereceu os parâmetros para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 - A sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004)



A fase da apresentação da situação correspondeu ao momento do projeto, no qual a professora-pesquisadora atuou de maneira mais relevante, ao centralizar em torno de si a maior parte dos trabalhos. Nesse início de atividades práticas, a responsabilidade pela condução dos procedimentos esteve voltada, fundamentalmente, para a figura da professora-pesquisadora. Essa foi a etapa em que predominaram as explicações teóricas e as elucidações de dúvidas individuais.

Nesta pesquisa, o momento da produção inicial foi dedicado às atividades coletivas, nas quais os alunos trabalharam de forma cooperativa em seus grupos de aprendizagem, no sentido de resolver as tarefas propostas pela professora-pesquisadora. Vale lembrar, no entanto, que todas as atividades contaram com a constante supervisão e monitoramento da professora.

O chamado módulo 1, no esquema de uma sequência didática referiu-se, no projeto, ao momento no qual os alunos realizaram a primeira produção escrita dos gêneros estudados. Nessa fase, cada aprendiz foi orientado a desenvolver seu primeiro texto, tendo por base o aprendizado que adquiriu por ocasião da apresentação da situação e da produção inicial.

Ainda como parte das atividades reservadas à etapa do módulo 1, os aprendizes também trabalharam em parceria, ou seja, engajados em duplas, os alunos trocaram seus textos e cada par dialogal encarregou-se da leitura crítica e da correção do texto do colega.

Para realizar a avaliação da produção do parceiro, os alunos contaram com um esquema de correção oferecido pela professora-pesquisadora, tanto para a escrita de uma carta formal de solicitação como para a elaboração de um texto de opinião em inglês (cf. anexos 18 e 22).

É nesse momento que cada aluno agiu como corresponsável pelo aprimoramento do texto do colega, uma vez que deveria efetuar as correções as quais julgasse necessárias, além de oferecer sugestões para auxiliar o parceiro a produzir uma segunda versão de seu texto, onde se constatasse um crescimento na qualidade de expressão linguística, correspondente ao gênero textual em discussão.

O módulo 2 da sequência didática foi reservado à fase do projeto na qual as duplas de aprendizes interagiram e dialogaram na língua-alvo (cf. anexo 35). Agindo em cooperação com o par dialogal, o aluno deveria explicitar ao colega que tipo de correção foi efetuado na primeira escrita apresentada, além de justificar tais correções e de sugerir formas linguísticas alternativas, para uma segunda escrita mais próxima dos exemplares típicos de cada gênero estudado.

Em continuidade às atividades selecionadas para o módulo 2 da sequência didática, todos produziram uma segunda versão o mesmo gênero proposto, seguindo as orientações do par dialogal durante as interações.

O terceiro momento do projeto correspondeu ao módulo 3 da sequência didática. Nessa fase dos trabalhos, a professora-pesquisadora voltou a participar de forma mais atuante das práticas pedagógicas. Ao assumir novamente o papel de maior orientadora das aprendizagens, a professora encarregou-se da leitura do segundo texto dos alunos, a fim de efetuar as correções que ainda se faziam necessárias, antes da terceira e última escrita do texto.

A intervenção da professora-pesquisadora, nesse momento, ocorreu indiretamente, já que as sugestões, contidas na segunda versão textual dos alunos, foram empreendidas por escrito e de forma indutiva (cf. anexo 36). Ou seja, os comentários, apresentados no final de cada texto analisado, objetivaram conduzir o aluno a chegar por si só às formas linguísticas adequadas e pretendidas pela professora-pesquisadora. Em outras palavras, era esperado que o aprendiz fosse capaz de apresentar um texto final mais elaborado e representativo do gênero em estudos, contando essencialmente com seus próprios recursos e conhecimentos.

A produção final da sequência didática teve como referencial, no projeto, o momento da produção da terceira e última versão escrita do gênero textual em questão. Após a análise dos comentários e das sugestões da professora-pesquisadora (registrados ao final da segunda escrita do aluno), os aprendizes voltaram-se para a elaboração de seu texto final,

embasados e guarnecidos pelos esclarecimentos da professora (apresentação da situação); pelo aprendizado alcançado nos trabalhos dos grupos de aprendizagem cooperativa (produção inicial); pelas descobertas resultantes das interações com o par dialogal (módulos 1 e 2) e pelas orientações finais da professora (módulo 3).

Vale ratificar que todas as etapas da sequência didática foram sistematicamente desenvolvidas de maneira semelhante, tanto para o ensino o ensino da escrita de cartas formais de solicitação como para o de textos de opinião em língua inglesa, respectivamente.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

A fase de coleta de dados da pesquisa desenvolveu-se em duas etapas distintas para o ensino-aprendizagem de cartas formais de solicitação e de textos de opinião em língua inglesa.

Na primeira etapa do projeto as atividades foram dedicadas à aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação. Essa etapa estendeu-se durante o primeiro semestre letivo do ano de 2008 e contou com a participação de 8 (oito) alunos, sujeitos da pesquisa, três mulheres e cinco homens. Quando atenderam ao convite da professora-pesquisadora para participar desse projeto de pesquisa, os oito referidos alunos estavam regularmente matriculados na Cultura Inglesa do bairro do Setúbal, zona sul da cidade do Recife, em Pernambuco. Todos cursavam o nível *Upper-Intermediate 2*, correspondente ao oitavo e último semestre do programa curricular regular de aprendizagem de língua inglesa. Ou seja, tratava-se de um grupo de graduandos, em busca do certificado de conclusão do curso oferecido pela escola.

A segunda etapa de atividades, destinada à aprendizagem da escrita de textos de opinião em inglês, ocorreu no segundo semestre letivo do ano de 2008. Para essa fase do projeto, a professora-pesquisadora contou com 6 (seis) dos 8 (oito) sujeitos que participaram da etapa anterior da pesquisa. Por razões pessoais, 2 (dois) dos integrantes dos grupos de aprendizagem cooperativa, não puderam dar continuidade a sua participação no projeto.

Nesse segundo semestre, os alunos também estavam todos regularmente matriculados na mesma instituição de ensino onde foi desenvolvida a primeira etapa do projeto. Entretanto, desta vez, todos eram aprendizes de língua inglesa em nível de pós-graduação, isto é, todos já cursavam o primeiro período do curso de preparação para os exames de FCE (*First Certificate in English*), oferecidos anualmente pela Universidade de

Cambridge, através da Cultura Inglesa, um dos centros oficialmente encarregados da organização e aplicação dos referidos exames de proficiência em língua inglesa.

Tratava-se de alunos adultos e adultos jovens (entre 16 e 45 anos), que depois de inteirados acerca da proposta do projeto, livre e voluntariamente atenderam ao convite da professora-pesquisadora para integrar o grupo dos sujeitos da pesquisa. Será apresentado, a seguir, um breve perfil sociocultural desses oito aprendizes.

Antes, porém, é relevante esclarecer que, para a preservação do anonimato dos aprendizes, foram adotados nomes fictícios para a identificação de todos eles. Além desse recurso de preservação das identidades, todos os alunos também fizeram uso de pseudônimos, com os quais assinaram as cartas formais de solicitação (foco dos trabalhos da primeira unidade instrucional do projeto).

Outra importante elucidação refere-se ao tempo de convivência entre a professora-pesquisadora e os alunos (sujeitos da pesquisa). Quanto a isso, importa salientar que, por ocasião da implementação do projeto (no primeiro semestre de 2008), a professora-pesquisadora já conhecia todos os alunos havia três anos. Com exceção dos alunos Camila e Mauro, que ingressaram na escola no ano de 2008, todos os outros aprendizes já vinham cursando os mesmos níveis de aprendizagem desde o ano de 2005, sob a orientação e tutela da professora-pesquisadora.

Como resultado desse significativo tempo de convivência entre a maioria dos aprendizes e da professora-pesquisadora, pode-se afirmar que já havia uma dinâmica própria de inter-relacionamento entre todos os atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o conhecimento mútuo serviu, de fato, como agente facilitador da integração entre todos e, conseqüentemente, impulsionou o ritmo das atividades programadas para a realização de cada etapa do projeto.

Em ordem alfabética, seguem os nomes adotados para a identificação dos alunos, com uma breve apresentação do perfil sociocultural deles, além da indicação de algumas características comportamentais e de personalidade, apresentadas por cada aluno ao longo do percurso de ensino-aprendizagem que compartilharam, sob a orientação da professora-pesquisadora. Vale ressaltar que, com a exposição dessas características de personalidade, não se pretende tecer nenhum juízo de valor acerca da forma como cada aprendiz orienta seu comportamento dentro e fora de sala de aula. Também não se intenciona construir um perfil psicológico simplista e reduzido dos alunos, tendo em vista que as poucas peculiaridades abaixo descritas apenas visam a um conhecimento mais aprofundado daquelas características

peçoais que possam, de algum modo, interferir positiva ou negativamente na atuação de cada indivíduo, quando imbuídos do papel de aprendiz de língua estrangeira.

Alunos (sujeitos da pesquisa): Aline, Ariana, Caio, Camila, Fernando, Mauro Robson e Vinicius.

- Aline: 27 anos, solteira, natural de Pernambuco, recepcionista em hotel, nível superior completo. Como aprendiz de língua inglesa, Aline sempre demonstrou grande interesse em seu aprendizado. Aluna madura, sociável, responsável, comunicativa e com muita facilidade para interagir com seus pares e com a professora-pesquisadora. Sua maior motivação para aprender inglês resulta das demandas de sua profissão, que exige um intenso contato com turistas internacionais. Além disso, Aline também tinha por objetivo viver em um país de língua inglesa para, entre outros interesses, aprimorar sua fluência na língua-alvo.
- Ariana: 33 anos, casada, natural de Pernambuco, advogada, nível superior completo (com mestrado). Pode-se afirmar que Ariana foi sempre considerada por seus colegas como aluna exemplar. Pessoa amável, prestativa, solidária e com grande capacidade de empatia, Ariana procurava constantemente promover a integração de todos os colegas, mostrando-se verdadeiramente preocupada com o sucesso de seu aprendizado assim como o de seus pares. Com um comportamento extremamente integrador, a aluna costumava agir como uma líder em sala de aula. Sempre pronta a colaborar com a professora-pesquisadora, Ariana não se restringia àquilo que lhe era solicitado. Buscava continuamente integrar todos os colegas nas propostas de trabalho, esclarecendo dúvidas, orientando os colegas mais inseguros e, em inúmeras ocasiões, contribuindo para a manutenção da disciplina e do foco dos estudos. Suas motivações para a aprendizagem do inglês não se limitavam a necessidades de seu trabalho, pois desde o início do curso, em níveis mais elementares de aprendizagem, Ariana sempre revelou grande determinação e firmeza de propósitos. Por diversas vezes, a aluna verbalizou que dominar o idioma não era somente uma exigência profissional, mas um de seus maiores sonhos de criança.
- Caio: 23 anos, solteiro, natural de São Paulo, nível superior incompleto (aluno de engenharia civil na UFPE). Trata-se de aluno responsável, interessado, e de fácil convívio com os colegas. Ciente da importância de se aprender uma segunda língua, Caio sempre se esforçou no sentido de se tornar um bom falante do inglês, visto que priorizava as habilidades de produção e compreensão de fala, nos vários

contextos em que estivesse inserida. No entanto, devido às exigências de seus estudos de engenharia, em alguns momentos do curso, Caio não podia dedicar-se com mais afinco a seu curso de inglês. Com isso, seu grande potencial como aprendiz foi, por vezes, enfraquecido em função de eventuais reduções no tempo que o aluno deveria destinar ao aprendizado do idioma. A despeito disso, Caio mostrou-se sempre preocupado em realizar todas as tarefas que lhe competiam no projeto com pontualidade e com o cuidado necessário para o bom êxito dos trabalhos.

- Camila: 30 anos, solteira, natural de Pernambuco, empresária, nível superior completo. Assim como Ariana, Camila também sempre revelou forte motivação em seus estudos de língua inglesa. Camila, entretanto, foi a última aluna a ingressar no curso. Por conseguinte, diferentemente dos outros aprendizes, que já haviam desenvolvido um elevado grau de conhecimento mútuo, devido ao longo tempo de convívio, Camila ainda principiava em seu relacionamento com seus novos colegas e, com isso, apenas no início de um processo de conhecimento com eles. Ainda assim, com um perfil de personalidade bastante sociável, comunicativo e agregador, a aluna não teve dificuldade de entrosamento na turma, revelando, em curto espaço de tempo, uma atitude de liderança, uma postura séria e amadurecida e um real comprometimento com os trabalhos desenvolvidos no decorrer das duas etapas do projeto.
- Fernando: 16 anos, solteiro, natural de Pernambuco, aluno do segundo ano do ensino médio em instituição particular de ensino. Aprendiz extremamente inteligente, Fernando destacava-se pela atitude amadurecida e responsável, apesar de muito jovem. Aluno curioso e de perfil questionador, Fernando não costumava conformar-se apenas com o conteúdo que lhe era transmitido nas aulas, buscando adquirir novos conhecimentos com seus próprios recursos. Contudo, como a maioria dos jovens em sua faixa etária, Fernando ainda revelava relativa insegurança e falta de clareza de propósitos em seu comportamento, concorrendo para a manifestação de um certo grau de incerteza quanto às reais motivações para seu aprendizado do idioma. A despeito disso, o aprendiz frequentemente apresentava desempenho acima da média em suas avaliações periódicas. Em sala de aula, mostrava-se atento e interessado, levantando questionamentos inteligentes e oferecendo contribuições interessantes. Por outro lado, demonstrava alguma dificuldade para agir de forma mais interacional e cooperativa por ocasião dos

trabalhos em grupos, tendendo a dominar os colegas e buscando impor sua opinião e forma de agir.

- Mauro: 20 anos, solteiro, natural de Pernambuco, nível superior incompleto (aluno de Administração na Universidade Católica de Pernambuco). Apesar de seu comportamento afável, dócil e de apresentar um convívio agradável e fácil com seus pares, dentre todos os aprendizes, Mauro foi o que demonstrou menor grau de interesse em desenvolver suas habilidades como produtor textual em inglês. A relativa falta de comprometimento com as atividades propostas pela professora-pesquisadora e uma certa tendência ao comodismo, nos momentos em que deveria trabalhar nos grupos de aprendizagem, provavelmente contribuíram para que Mauro não revelasse o mesmo nível de entusiasmo e envolvimento com o projeto, evidenciado pela maioria de seus pares. Talvez tenha sido esta a razão pela qual o aluno não deu continuidade a seu curso de inglês, após essa primeira etapa de aprendizagem (Mauro foi um dos dois aprendizes que não participaram da segunda fase do projeto). Ainda assim, o esforço empreendido para a realização dos trabalhos propostos aliado ao auxílio de seus colegas e ao apoio e encorajamento da professora-pesquisadora contribuíram para que o aprendiz concluísse a primeira fase do projeto de pesquisa satisfatoriamente.
- Robson: 45 anos, casado, natural do Pará, empresário, nível superior completo. Desde o início de seu curso, em nível ainda pré-intermediário de aprendizado, Robson sempre revelou muita seriedade em seus estudos, comprometimento com o desenvolvimento de sua aprendizagem e interesse real em aprimorar seus conhecimentos do idioma a cada novo semestre. Além disso, sempre procurou participar ativamente das atividades, com uma postura integradora e colaborativa em sala de aula. Pessoa madura, ciente de seus objetivos e de grande amabilidade, Robson sempre se relacionou muito bem com os colegas e com sua professora-pesquisadora. Em diversas ocasiões, frente a situações nas quais percebia alguma dificuldade desta em manter a disciplina, Robson interferia de modo a auxiliá-la a dar continuidade aos trabalhos, chamando a atenção dos colegas (geralmente os mais jovens), que estivessem eventualmente obstruindo o andamento normal das atividades. Esse tipo de comportamento rendeu ao aluno o respeito e admiração de seus pares, pois era notória a preocupação de Robson em ajudar na construção de uma ambiente de sala de aula mais sério, responsável, no qual predominassem os objetivos de aprendizagem. Entretanto, não se quer dizer com isso, que com tal

atitude, Robson concorria para a promoção da rigidez e da falta de liberdade em sala de aula. Pelo contrário, o aluno sempre agia de forma bem humorada, alegre, descontraída e solidária. Consciente da necessidade de aprender o inglês o mais rapidamente possível, Robson tinha plena noção de suas responsabilidades, de seu papel como aprendiz assim como de suas potencialidades e maiores dificuldades para o domínio da língua-alvo. Com isso, Robson costumava empenhar-se bastante nas atividades dentro e fora de sala de aula, buscando desenvolver aquelas habilidades que considerava menos solidificadas em seu aprendizado.

- Vinicius: 44 anos, casado natural do Rio de Janeiro, funcionário público, nível superior completo. Com grande motivação para o aprendizado do inglês, a exemplo de Ariana, Camila e Robson, Vinicius também sempre procurou orientar-se como aprendiz do idioma de forma séria, responsável, atuante, interessada e comprometida. A cada nova aprendizagem, percebia-se um genuíno sentimento de vitória e realização. Seu contínuo entusiasmo com o aprendizado não raro contagiava todo o grupo, servindo ainda como forma de estímulo para aqueles alunos que, ocasionalmente, se sentissem desmotivados ou pouco confiantes com seu próprio aprendizado. Voluntarioso, competitivo e argumentador, Vinicius estava sempre disposto a participar de atividades em grupo, visto que eram essas as ocasiões nas quais poderia desenvolver e atualizar suas habilidades de comunicação oral do idioma. Embora dotado de espírito combativo, forte poder de persuasão e atitude não conformista, Vinicius sempre foi capaz de manter um ótimo relacionamento com todos em sala de aula. Sua postura, ao contrário do que possa parecer, muitas vezes concorreu para o estabelecimento da união, integração e harmonia entre os alunos e a professora-pesquisadora.

5.3 Os instrumentos de coleta de dados

5.3.1 O Processamento de grupo (*Group Processing*)

Na fase final da primeira unidade do projeto, os alunos participaram do chamado processamento de grupo, cujo objetivo maior foi o de possibilitar a eles a chance de voltar a se reunir em seus grupos originais de aprendizagem cooperativa, após as escritas das três versões da carta formal de solicitação. Nesse momento, os alunos puderam discutir acerca de todo o processo de aprendizagem até então vivenciado.

Para tanto, antes das discussões dos grupos, os alunos responderam a um questionário individual (cf. anexo 20), contendo seis perguntas de respostas abertas e de múltipla escolha. Ao responderem a essas perguntas, os alunos puderam refletir sobre os objetivos acadêmicos e sociais propostos para essa primeira unidade de aprendizagem. As questões motivaram, especialmente, uma reflexão individual a respeito da atuação pessoal de cada um, além de uma análise crítica sobre a atuação dos colegas do grupo e de cada par dialogal por ocasião das interações em duplas. Além disso, os aprendizes também avaliaram quais ações e práticas planejadas para essa fase efetivamente contribuíram para o sucesso na aprendizagem de todos e o que deveria ser modificado a fim de melhorar o nível de eficiência de cada aprendiz em futuras participações em grupos de aprendizagem cooperativa.

Todas as interações entre os aprendizes foram gravadas em vídeo pela professora-pesquisadora, que, por seu turno, não interferiu em nenhum momento nas discussões dos grupos. Vale salientar que todo esse processo ocorreu na língua-alvo, isto é, tanto as respostas dos alunos às perguntas do questionário, como as discussões nos grupos foram realizadas em língua inglesa. As falas dos alunos foram posteriormente transcritas (cf. anexo 32).

5.3.2. Questionário reflexivo para a primeira unidade do projeto

Para a última atividade relativa à primeira unidade do projeto, os alunos foram solicitados a responder a um questionário reflexivo (cf. anexo 19), contendo cinco perguntas relativas à sua participação nessa etapa dos trabalhos. Com isso, cada aprendiz teve a chance de realizar uma análise mais detalhada das vantagens e/ou desvantagens do trabalho cooperativo em interação face a face com o colega, para a aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação. Todos os alunos foram informados que deveriam responder aos questionamentos e, ao mesmo tempo, refletir criticamente sobre todo o processo interacional realizado durante as correções assim como acerca dos comentários sobre a primeira escrita da carta formal, produzida pelos pares dialogais.

As respostas a esse questionário foram gravadas em vídeo pela professora-pesquisadora (cf. anexo 31). As gravações desses depoimentos ocorreram em um espaço reservado, onde cada aprendiz pôde ficar sozinho com a professora-pesquisadora para a exposição de suas respostas. O objetivo com isso foi o de deixar cada aprendiz mais à

vontade para analisar todo o processo de aprendizagem ao qual haviam se submetido, manifestando livremente suas sensações, opiniões, críticas e sugestões pessoais.

5.3.3 Questionário reflexivo para a segunda unidade do projeto

Como atividade derradeira da etapa de aprendizagem cooperativa para o ensino da escrita de um texto de opinião em inglês, os alunos tiveram que responder a um outro questionário reflexivo (cf. anexo 28). As questões propostas nesse questionário objetivaram oferecer ao aprendiz a oportunidade para refletir criticamente sobre todo o processo de aprendizagem programado para essa segunda unidade, transcorrida no semestre subsequente ao que foi dedicado à aprendizagem da escrita das cartas formais de solicitação.

A exemplo do questionário reflexivo, proposto para a primeira etapa do projeto, esse também envolveu questões abertas e de múltipla escolha. Contudo, diferentemente da primeira fase, as perguntas contidas nesse questionário estavam em língua materna. A opção pelo português para as respostas dos alunos justifica-se pelo fato de que, em língua materna, os alunos provavelmente estariam mais aptos e seguros para desenvolverem suas análises críticas de forma consistente e completa.

Para essa segunda etapa, cada aprendiz foi solicitado apenas a responder por escrito às perguntas do questionário, ou seja, dessa feita, não houve gravação em vídeo das respostas dos alunos.

Os questionários reflexivos utilizados nas duas etapas do projeto foram de significativa importância para que a professora-pesquisadora pudesse efetuar uma análise mais fidedigna e criteriosa dos efeitos produzidos pelos trabalhos em grupos, pelas interações entre os pares de aprendizes, pelas atividades individuais e pela participação da professora-pesquisadora no transcorrer de ambas as unidades de aprendizagem eleitas para o desenvolvimento do projeto. Isso porque os questionários reflexivos possibilitaram uma avaliação mais objetiva e minuciosa não apenas da percepção dos aprendizes quanto à evolução de suas habilidades como produtor textual, mas também de qual / quais forma(s) de aprendizagem, dentre todas as que foram vivenciadas nas duas unidades do projeto, mais teriam contribuído para o amadurecimento e consolidação tanto de sua própria capacidade de escrita nos dois gêneros, quanto de seu potencial como colaborador e agente corresponsável para o aprimoramento dessa mesma habilidade em seus parceiros de estudos e atividades.

5.4 Os encontros nas oficinas de produção textual

A sala de aula foi o espaço reservado para os encontros entre os alunos e a professora-pesquisadora. Nesses encontros semanais, cada aprendiz pôde vivenciar e atestar todo seu potencial como produtor textual e como elemento mediador da aprendizagem dos colegas.

Vale lembrar que, tanto para a primeira quanto para a segunda unidade do projeto, a professora-pesquisadora explicou detalhada e antecipadamente qual a proposta de trabalho, como pretendia realizá-lo, qual o papel de cada aprendiz e quais deveriam ser os maiores benefícios para aquele que concordasse em se submeter ao projeto (cf. anexo 4). Houve, assim, um momento inicial, no qual os alunos foram inteirados acerca dos principais objetivos da pesquisa, antes de decidirem se lhes interessaria participar das atividades pretendidas para cada etapa da pesquisa. Todos tiveram também a oportunidade de sugerir formas alternativas para os trabalhos, manifestando, desse modo, suas preferências quanto ao desenvolvimento das atividades planejadas pela professora-pesquisadora.

Portanto, a escolha dos dois referidos gêneros textuais se deu de forma negociada, ou seja, ao reunir-se com os alunos antes do início oficial das atividades, a professora proporcionou aos aprendizes a chance de se interar dos objetivos e operacionalidade do projeto.

A opção pelo enfoque na aprendizagem de uma carta formal de solicitação para a primeira unidade do projeto e, para a segunda unidade, na de um texto de opinião em língua inglesa foi decorrente de uma série de elucidações da professora-pesquisadora quanto à importância e necessidade desses dois referidos gêneros nos exames de escrita dos candidatos à aprovação no chamado *Cambridge First Certificate Examination in English* (FCE). Uma vez que todos os alunos pretendiam se submeter à realização do citado exame, e que a aprovação na prova escrita (também conhecida como *writing* ou *paper 2*) é condição indispensável para a certificação do candidato, todos os aprendizes concordaram livremente em se submeter aos planos instrucionais propostos pela professora-pesquisadora sob a forma de aprendizagem cooperativa em grupos e pares interacionais.

Serão detalhadamente expostos, em seguida, todos os encontros realizados durante as duas unidades instrucionais planejadas para o ensino-aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação e de um texto de opinião respectivamente.

1º Encontro: 10.05.08**Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila****Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio**

Antes de submeter os sujeitos da pesquisa às atividades em pequenos grupos de aprendizagem cooperativa, a professora-pesquisadora decidiu realizar importantes esclarecimentos, junto aos participantes do projeto, sobre as principais características desse tipo de prática de ensino-aprendizagem.

O objetivo dessa prévia elucidação, sobre como se desenvolvem os trabalhos em grupos de aprendizagem cooperativa, foi o de preparar os alunos para as futuras interações das quais deveriam tomar parte, de modo a conscientizá-los sobre suas responsabilidades assim como sobre os papéis que assumiriam na busca pela construção conjunta do conhecimento.

Para tanto, no primeiro encontro dos sujeitos da pesquisa a professora-pesquisadora apresentou aos alunos um resumo (cf. anexo 1), contendo as principais ideias sobre como deve se desenvolver um projeto de aprendizagem cooperativa, ou seja, seus principais objetivos, características, elementos básicos assim como os benefícios que se esperava alcançar ao término do projeto. Após as explicações da professora-pesquisadora, os alunos foram alocados em dois grupos, o texto com o resumo foi dividido em três partes e a cada um dos membros do grupo coube a leitura aprofundada de uma dessas partes. Dois alunos trabalharam em parceria, já que havia quatro membros em cada grupo.

Em seus grupos, os alunos discutiram o texto e elucidaram os pontos mais relevantes, por eles identificados. Após as discussões, o grupo realizou a tarefa de elaborar uma pequena síntese, expondo o que entenderam por aprendizagem cooperativa (cf. anexo 29). Finalizada a síntese do grupo, cada aluno respondeu a um questionário individual com perguntas sobre o conteúdo do texto por eles resumido. Desse modo, todos foram também avaliados de forma individual, como determina um dos preceitos básicos da aprendizagem cooperativa (cf. anexo 2).

Nesse encontro inicial, foi possível promover a primeira interação entre os membros dos grupos, a fim de proporcionar a oportunidade para que todos os participantes pudessem atuar como agentes promotores da aprendizagem dos colegas. A expectativa foi de que, com essa primeira interação, os alunos pudessem efetivamente vivenciar as formas de se aprender em integração e cooperação, familiarizando-se assim com os futuros procedimentos que seriam implementados no decorrer dos trabalhos da pesquisa.

2º Encontro: 17.05.08**Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila****Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio**

No segundo encontro dos participantes da pesquisa, a professora-pesquisadora expôs aos grupos os objetivos acadêmicos e sociais previamente elaborados (cf. anexo 4), para que todos os sujeitos da pesquisa fossem devidamente informados sobre o planejamento instrucional pretendido para as duas unidades do projeto. Em seguida, os alunos foram solicitados a interagir em seus grupos, discutir o que foi proposto nos objetivos do plano instrucional elaborado pela professora-pesquisadora e, após chegarem a um consenso, escrever um pequeno texto, com a síntese da opinião do grupo sobre o referido plano instrucional. A exemplo do que aconteceu em interações anteriores para a realização das tarefas, antes de iniciarem os diálogos, a professora-pesquisadora pediu a cada membro dos grupos que desempenhasse um dado papel durante as discussões (cf. anexo 3).

Finalizadas as discussões e elaborada a síntese com as conclusões do grupo (cf. anexo29), um dos alunos, responsável pela exposição oral das ideias de cada grupo, comunicou a todos o que foi entendido sobre o planejamento instrucional proposto pela professora-pesquisadora.

Como forma de consolidação e registro das discussões, cada aluno foi solicitado a preencher um contrato individual de aprendizagem (cf. anexo 5), contendo seus objetivos acadêmicos e sociais, o planejamento de suas ações para atingir tais objetivos, além de suas responsabilidades pessoais no que tange à necessidade de auxílio contínuo aos outros membros do grupo (cf. anexo 30).

3º Encontro: 24.05.08**Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila****Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio**

Ao planejar as unidades instrucionais, a professora-pesquisadora havia propositadamente delineado dois importantes estágios no processo de ensino-aprendizagem das habilidades de produção escrita dos alunos. Os trabalhos dos grupos de aprendizagem cooperativa deveriam, assim, perpassar dois momentos distintos. No primeiro momento, as informações, instruções e orientações, sobre como produzir os gêneros textuais escritos escolhidos para o projeto, estariam centradas na figura da professora-pesquisadora. Ou seja, os alunos deveriam atuar de forma mais passiva, buscando a aprendizagem desejada fundamentalmente através dos conhecimentos transmitidos pela professora-pesquisadora.

Apenas em um momento posterior a essa etapa, os alunos estariam mais livres para ampliar seus conhecimentos, por meios de seus próprios recursos e na dependência de seus colegas do grupo de aprendizagem cooperativa.

Como a primeira unidade instrucional está centrada na aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação em inglês, o planejamento da aula foi organizado para que a maior parte das informações, dos recursos e dos materiais trazidos estivesse em poder da professora-pesquisadora. Os alunos, ainda que organizados em seus grupos, foram orientados previamente a concentrar sua atenção nos novos conhecimentos transmitidos pela mesma. Assim, aos alunos coube a responsabilidade de receber as informações, interagir em seus grupos e discutir as questões apresentadas para a resolução das tarefas propostas.

Inicialmente, a professora-pesquisadora anunciou que aquele seria um momento para que todos os alunos refletissem sobre o que já conhecem a respeito das características de um bom texto escrito em inglês, independentemente do gênero.

Em seus pequenos grupos, os alunos, procederam às discussões e verbalizaram seus conhecimentos prévios sobre o que consideravam necessário para a elaboração de uma produção textual escrita de boa qualidade. Depois disso, a professora-pesquisadora entregou aos grupos, pequenas tiras de papel com frases que resumiam os pontos positivos e negativos de um texto escrito. Os alunos deveriam, então, discutir em seus grupos e separar as frases em duas colunas, de acordo com o que entendiam tratar-se de características positivas ou negativas dos textos escritos.

Concluída a atividade, os alunos receberam um *handout* com os pontos positivos e os negativos das produções textuais escritas, dentro dos padrões dos examinadores da Universidade de Cambridge (cf. anexo 6). Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de examinar mais detalhadamente as exigências dos exames de FCE em nível de proficiência de produção textual escrita em língua inglesa.

4º Encontro: 31.05.08

Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila

Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio

Os trabalhos foram iniciados com a orientação da professora-pesquisadora para que os alunos discutissem em seus grupos sobre o que já entendiam como sendo características típicas de uma carta formal. O objetivo dessa interação inicial foi o de possibilitar aos alunos refletir sobre seus conhecimentos prévios acerca da escrita de uma carta formal de solicitação em língua inglesa, e diagnosticar antecipadamente o quanto os aprendizes já

sabiam sobre esse primeiro gênero textual (cf. anexo 7). Após as trocas dialogais, um dos aprendizes, com a responsabilidade de registrar as respostas do grupo, encarregou-se de expor o pensamento de todos com relação ao tipo de linguagem usado nesse gênero, as frases e expressões mais comumente encontradas, além da formatação característica (cf. anexo 29). Em assim procedendo, a professora-pesquisadora poderia realizar uma avaliação diagnóstica para saber o quanto os aprendizes já conheciam sobre o gênero em questão.

Em seguida, os alunos receberam um *handout* com sentenças referentes às características de cartas formais e de cartas informais. Após examinarem cada sentença, os alunos foram solicitados a discutir com os colegas e decidir quais delas seriam características somente de carta formal, quais seriam apenas usadas em cartas informais e quais poderiam estar presentes tanto nas cartas formais como nas informais (cf. anexo 8).

No transcorrer das interações, a professora-pesquisadora manteve-se atenta aos diálogos e aos comportamentos dos alunos, com o intuito de observar a postura de cada um deles durante as discussões e a forma como estavam usando suas habilidades sociais para a integração do grupo e para a melhor condução dos diálogos, na busca pela resolução da tarefa.

Como atividade final desse encontro, a professora-pesquisadora deu a cada aluno outro *handout* (cf. anexo 9), com dez (10) sentenças que resumiam importantes orientações aos aprendizes no momento de produzir uma carta formal de solicitação em inglês. Em seus grupos, os alunos foram requisitados a discutir e definir quais dessas orientações (segundo os parâmetros dos examinadores de Cambridge) deveriam ser obedecidas e quais delas teriam que ser evitadas, para a produção de uma carta formal de solicitação.

Importa salientar que após cada uma das atividades propostas, a professora-pesquisadora escutou as falas dos alunos, verificando suas respostas, esclarecendo as dúvidas e incentivando-os a refletir sobre os novos conhecimentos adquiridos.

5º Encontro: 07.06.08

Grupo A: Ariana, Vinicius, Camila

Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio

Seguindo a proposta inicial de planejamento do projeto, as atividades dos grupos, nesse momento, mantinham-se ainda centradas, fundamentalmente, nos trabalhos acadêmicos para que o processo de aprendizagem da escrita de cartas formais fosse inicialmente conduzido pela professora-pesquisadora.

Como primeira tarefa, os membros dos grupos receberam um *handout* (cf. anexo 10), contendo uma carta formal de solicitação dividida em três partes distintas. A professora-pesquisadora esclareceu aos alunos que aquela carta atendia satisfatoriamente a todos os requisitos exigidos pelos critérios de aprovação dos examinadores de Cambridge. Os alunos puderam, então, ler atentamente a carta e destacar exemplos de linguagem comumente usada nesse gênero textual. Em seguida, cada aluno deveria concentrar-se individualmente na leitura de uma das três partes da carta, que fora escrita em três parágrafos - o primeiro com conteúdo introdutório, o segundo com o corpo do texto e o último com a parte conclusiva da carta. Assim, um dos alunos ficou responsável pela parte introdutória, outro pelo corpo do texto e o terceiro pelo parágrafo de fechamento. Importa lembrar que nesse encontro havia três alunos em um dos grupos e quatro componentes no outro. Por essa razão, no grupo com quatro indivíduos, dois alunos dividiram a leitura do último parágrafo da carta.

Finalizada a leitura individual da carta, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que retomassem as atividades em grupos e mostrassem aos colegas as partes do texto lido nas quais haviam identificado frases, expressões e características típicas de uma carta formal de solicitação em inglês. Ao evidenciar suas conclusões aos outros membros do grupo, cada aluno teve que justificar suas escolhas, explicando por que entendia que determinadas formas linguísticas enquadravam-se adequadamente aos padrões de escrita de uma carta formal em língua inglesa. Durante as discussões, a professora-pesquisadora manteve-se atenta aos diálogos e às reações de cada aluno, oferecendo-se também para elucidar quaisquer dúvidas ou entendimentos equivocados.

Após alguns minutos de interação, a professora-pesquisadora, ao perceber que os alunos já haviam esgotado seus conhecimentos pessoais, pediu aos grupos que encerrassem os diálogos e passassem a interagir com os alunos do outro grupo de aprendizagem cooperativa. Os grupos, assim, tiveram a oportunidade de ouvir todos os participantes e acrescentar novos conhecimentos às suas conclusões anteriores. Novamente, a professora-pesquisadora procurou conduzir as discussões de modo que todos os alunos pudessem se beneficiar das descobertas dos outros e, de forma conjunta, construíssem uma base mais sólida de conhecimento comum para a aprendizagem da escrita de cartas formais de solicitação.

Na etapa subsequente, a professora-pesquisadora entregou a cada aluno um *handout* (cf. anexo 11), contendo uma pergunta, extraída de um exame de FCE, na qual os candidatos à aprovação no exame deveriam redigir uma carta formal de solicitação. Todos os

aprendizes concentraram-se na pergunta e, em seus pequenos grupos, discutiram por quais razões as exigências da referida questão deveriam resultar na escrita desse tipo de carta.

Ainda em continuidade às discussões provocadas pela pergunta analisada, os alunos receberam mais dois *handouts* (cf. anexos 12 e 13) com dois exemplos de tentativa de resposta na forma de carta formal de solicitação. As duas cartas (carta A e carta B) continham pontos positivos e pontos negativos, ou seja, ambas poderiam sofrer críticas dos grupos de aprendizagem cooperativa, uma vez que envolviam produções escritas de candidatos à aprovação no exame. No grupo com três alunos, dois deles foram solicitados a ler a carta A e o outro ficou incumbido da leitura da carta B. No grupo com quatro indivíduos, a professora-pesquisadora pediu que os alunos trabalhassem em pares, ficando dois deles responsáveis pela leitura da carta A e os outros dois pela leitura da carta B.

Como atividade final desse encontro, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que, ainda trabalhando em parceria, efetuassem as correções que entendessem necessárias ao texto da carta lida pela dupla. Os alunos foram orientados a dedicar atenção a erros de ordem gramatical, morfológica, de pontuação, de organização textual e de estilo. Após a correção da carta, os aprendizes voltaram a interagir em seus grupos e mostraram aos colegas as incorreções detectadas na carta lida, além de justificar as razões para as correções por eles efetuadas.

A professora-pesquisadora permaneceu atenta aos procedimentos interativos e aos diálogos dos alunos durante a referida atividade, a fim de encorajar as interações e esclarecer dúvidas que pudessem comprometer o bom êxito na aprendizagem dos alunos.

6º encontro: 14.06.08

Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila

Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio

Antes da descrição dos procedimentos ocorridos nesse encontro, importa esclarecer que o aluno Mauro, ausente no encontro anterior, foi pessoalmente orientado pela professora-pesquisadora, que lhe atualizou sobre os trabalhos realizados na aula anterior e, como atividade de casa, lhe solicitou que fizesse as mesmas atividades propostas aos outros membros de seu grupo. A intenção, com isso, era a de que não houvesse nenhum aprendiz em grande desnível de conhecimentos em relação aos colegas de trabalhos nos futuros encontros dos grupos.

Nesse encontro, a professora-pesquisadora deu início às atividades, esclarecendo que, para essa etapa da aprendizagem, os trabalhos deveriam ser desenvolvidos em parceria

com um dos colegas do grande grupo. Com isso, os alunos tiveram que escolher um parceiro de atividades dentro do grupo de aprendizagem cooperativa.

Formadas as parcerias, a professora-pesquisadora mostrou aos alunos um *handout* (cf. anexo 14) contendo uma série de conectivos em inglês, conhecidos por *linking words and phrases*. Em seguida, explicou aos alunos que aquelas palavras e frases teriam a função de interligar as ideias em uma sentença, de forma mais coesa e coerente, para a melhor compreensão do leitor.

O *handout* foi dividido em duas partes, contendo, cada uma delas, a metade da lista de conectivos, anteriormente exibida pela professora-pesquisadora. Os alunos receberam instruções para trabalhar em pares, ficando, cada aprendiz, responsável pelo estudo de uma das partes do *handout*. Deste modo, cada aluno teria a incumbência de estudar como os referidos conectivos seriam utilizados nos textos para que, em um segundo momento da prática, estivesse habilitado a ensinar ao parceiro de estudos tudo o que havia compreendido sobre o uso adequado de tais conectivos.

Faz-se necessário salientar que, durante o momento em que cada aluno dedicava-se ao estudo individual do material, a professora-pesquisadora manteve-se atenta à prática, observando cada aprendiz e oferecendo auxílio e orientação em caso de dúvidas. Os alunos tiveram cerca de 20 (vinte) minutos para tentar compreender o uso dos conectivos. O mesmo tempo foi oferecido aos aprendizes para que se empenhassem na tentativa de explicar ao colega o que haviam entendido em seu estudo individual.

Assim, como atividade subsequente ao aprendizado individual, os alunos foram posicionados face a face com o parceiro da atividade, a fim de explicar o material estudado. Da mesma maneira que supervisionou e orientou a etapa individual da aprendizagem do material, a professora-pesquisadora também procurou monitorar os trabalhos da parceria, atenta às dificuldades de cada aluno, na tentativa de explicar o assunto ao colega, intervindo, quando necessário, no sentido de ajudar nas explicações e assegurar que não houvesse equívocos na compreensão dos aprendizes.

São nesses momentos interativos, quando os alunos estão conscientes sobre sua responsabilidade pela própria aprendizagem e pela aprendizagem do colega, que é possível observar, de forma mais clara, a importância do trabalho em parceria. Pelos pressupostos teóricos da aprendizagem cooperativa, é a prática do trabalho em dupla, com a consciência da necessidade de que cada um deve fazer o máximo para o sucesso da aprendizagem de todos, que deverá resultar na redução do nível de ansiedade do aprendiz, no aumento da autoestima, na diminuição de tentativas de aprendizagem isoladas, na paulatina substituição

da indisciplina e de comportamentos perturbadores da ordem por atitudes mais colaborativas, amadurecidas e construtivas por parte de cada aprendiz para com seus professores e seus colegas de aprendizagem.

Encerrada a etapa dos trabalhos em dupla, quando cada aluno sentiu ter assimilado devidamente o conteúdo que lhe foi transmitido pelo parceiro, a professora-pesquisadora submeteu cada aprendiz a uma avaliação individual por meio de um exercício que testou o uso apropriado dos conectivos estudados (cf. anexo 15). Com isso, foi possível checar a efetiva compreensão do assunto e determinar as áreas da aprendizagem, ainda indevidamente consolidadas. Pela teoria da aprendizagem cooperativa, a avaliação individual deve sempre estar presente no processo de ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem de cada aluno seja de fato constatada e para que haja um sentimento de realização pessoal e coletiva, ou seja, para que cada um dos participantes do grupo experimente a sensação de sucesso em seu processo de aprendizagem e no dos colegas de grupo.

Ao final do encontro, a professora-pesquisadora realizou a correção do exercício, esclarecendo as dúvidas remanescentes e solicitou que cada aluno verificasse o percentual de acerto próprio, assim como o do colega. Após a correção do exercício, todos se congratularam mutuamente pelo sucesso obtido e compartilharam com toda a turma da aprendizagem adquirida, conscientizados pela professora-pesquisadora que o bom êxito na aprendizagem deveria sempre converter-se no maior prêmio almejado pelos aprendizes.

Como tarefa de casa, os alunos receberam outro *handout* (cf. anexo 16), contendo uma série de perguntas sobre o próprio desempenho no esforço para explicar ao parceiro de atividade o que entendeu acerca do material estudado. A intenção da professora-pesquisadora foi a de proporcionar a oportunidade para que cada aprendiz pudesse realizar uma reflexão pessoal a respeito de seu desempenho individual para a finalização da tarefa.

7º Encontro: 21.06.08

Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila

Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio

Nesta etapa do projeto, o planejamento das atividades volta-se para a efetiva prática da escrita individual de uma carta formal de solicitação. Por essa razão, esta aula foi programada para que os alunos pudessem produzir seus textos individualmente em sala de aula, contando apenas com o que já havia sido previamente apresentado a eles e com o conhecimento adquirido após as interações em seus grupos de aprendizagem cooperativa.

Assim, com a presença de todos os membros dos dois grupos, a professora-pesquisadora explica aos alunos que, para aquele encontro, os objetivos estariam centrados na primeira produção escrita de uma carta formal de solicitação em inglês.

Os alunos receberam uma pergunta (cf. anexo 17), retirada de um dos livros destinados à preparação de aprendizes para o exame do FCE (ACKLAM, R. & BURGESS, S. 2000). Todos foram informados que deveriam trabalhar de forma individual a fim de responder à referida pergunta.

A questão apresentada aos alunos exigiria a escrita do gênero textual que vinha sendo explorado durante os encontros semanais dos grupos. Por conseguinte, as exigências da questão a ser respondida eram semelhantes aos exercícios propostos em aulas anteriores, por ocasião das práticas de aprendizagem cooperativa.

A fim de simular uma situação real de prova, a professora-pesquisadora informou aos alunos que estes deveriam produzir seus textos em quarenta minutos, uma vez que é este o tempo oferecido aos candidatos para a escrita do primeiro dos dois textos exigidos no exame (*paper 2 – writing*).

Assim que finalizaram suas respostas, os alunos foram informados que seriam responsáveis pela revisão e correção do texto do colega. Para tanto, deveriam trocar suas produções escritas com o mesmo parceiro das atividades realizadas na aula anterior. A professora-pesquisadora esclareceu ainda que tal correção deveria ser realizada como tarefa de casa. Cada aluno recebeu também um outro *handout* (cf. anexo 18), que serviu como uma espécie de guia para que as correções e os comentários pudessem ser desenvolvidos com mais segurança e critério, ou seja, para que fossem apresentados segundo as exigências dos examinadores de Cambridge, quanto à escrita satisfatória de uma carta formal de solicitação.

Todos os participantes do projeto levaram o texto do colega para casa, cientes de que deveriam aplicar as correções necessárias à resposta do parceiro, com o maior cuidado possível. Desse modo, todos deveriam preencher o *handout* com comentários pessoais escritos, que servissem como suporte para os diálogos em futuras interações, quando todos os aprendizes participariam de interações face a face, a fim de oferecer auxílio mútuo na tentativa de aprimorar o primeiro texto produzido, em uma segunda escrita do mesmo gênero.

8º Encontro: 28.06.08**Grupo A: Ariana, Vinicius, Camila e Mauro****Grupo B: Robson, Fernando, Aline e Caio**

A proposta para esse encontro foi a de realizar as filmagens das interações entre os dois pares dialogais de cada grupo. No grupo A, interagiram os alunos Ariana e Vinicius, Camila e Mauro. No grupo B, as interações foram entre Robson e Fernando, Aline e Caio. Vale ressaltar que, por escolha dos próprios aprendizes, as interações foram conduzidas na língua-alvo, para que os sujeitos da pesquisa também tivessem a chance de desenvolver suas habilidades de fala e compreensão de áudio.

A professora-pesquisadora foi a responsável pelas gravações. Assim, os alunos interagiram livremente, sem a intervenção da mesma em nenhum momento da realização dos diálogos. No entanto, após cada interação, e quando entendia necessário, a professora-pesquisadora buscou retomar alguns pontos discutidos pelos participantes que houvessem, eventualmente, provocado qualquer forma de dificuldade na compreensão e, por conseguinte, pudessem ter colocado em risco a efetiva realização dos objetivos de aprendizagem previamente planejados.

As gravações em vídeo das interações foram transcritas pela professora-pesquisadora (cf. anexo 35) e todos os participantes receberam uma cópia impressa com os diálogos referentes ao seu processo discursivo com o parceiro da interação face a face.

Ao finalizar a etapa das gravações, a professora-pesquisadora solicitou que os alunos trocassem os *handouts* (cf. anexo 18), com as avaliações, correções e comentários escritos sobre a primeira produção escrita de uma carta formal de solicitação realizada pelo par dialogal. Todos os aprendizes foram devidamente informados que deveriam escrever uma segunda versão para sua carta, levando em consideração tudo o que foi observado, corrigido e sugerido pelo parceiro da atividade por ocasião da interação.

Antes do encerramento das atividades, professora-pesquisadora também lembrou aos alunos que as etapas posteriores do projeto seriam dedicadas à prática de reflexões individuais sobre a evolução de cada participante dentro do processo de aprendizagem cooperativa. Além desse exercício de autocrítica, os aprendizes também foram comunicados que em breve seriam submetidos a uma interação face a face com a professora-pesquisadora, para a consolidação da aprendizagem (iniciada com o auxílio do parceiro de interação e dos grupos) e a preparação para a escrita de uma terceira e última versão do gênero textual eleito para esta fase do projeto.

9º encontro: 05.07.08**Grupo A: Ariana, Vinicius, Camila e Mauro****Grupo B: Robson, Fernando, Aline e Caio**

Nesses dois encontros, os trabalhos foram direcionados à prática reflexiva individual dos membros dos grupos. A professora-pesquisadora dividiu o tempo das atividades em dois momentos. No primeiro momento, os alunos deveriam responder a um questionário reflexivo (cf. anexo 19), cujo objetivo seria o de promover o exercício da autorreflexão.

Essa pausa nos trabalhos coletivos ocorreu no sentido de oferecer a cada participante a chance de realizar uma análise mais detalhada das vantagens e/ou desvantagens do trabalho cooperativo em interação face a face com o colega. Ou seja, todos os alunos foram informados que deveriam responder aos questionamentos e, ao mesmo tempo, refletir criticamente sobre todo o processo interacional realizado durante as revisões e correções da primeira escrita da carta formal, produzida pelos pares dialogais.

Importa ressaltar que, a exemplo do que aconteceu por ocasião das interações para as correções dos textos, os alunos novamente tiveram suas falas gravadas em vídeo para que fossem posteriormente transcritas, a fim de que cada um deles tivesse acesso aos registros de suas falas. Para garantir maior liberdade de expressão aos alunos, a professora-pesquisadora preferiu realizar as gravações das falas de cada participante em total privacidade, isto é, suas respostas foram gravadas apenas na presença da professora-pesquisadora (encarregada das filmagens), para que não houvesse qualquer tipo de tolhimento das conclusões registradas no questionário.

10º encontro: 12.07.08**Grupo A: Ariana, Vinicius, Camila e Mauro****Grupo B: Robson, Fernando, Aline e Caio**

O objetivo central desse encontro foi o de proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar uma interação face a face com a professora-pesquisadora para que esta também pudesse expor sua apreciação e avaliação da segunda versão da carta formal escrita por cada participante.

Após a leitura do segundo texto produzido pelos alunos, a professora-pesquisadora efetuou a correção de todas as produções para que, além das observações e sugestões do par dialogal, todos os participantes também tivessem suas cartas formais avaliadas pela

professora-pesquisadora. Essa apreciação, no entanto, não se deu através da correção explícita dos erros e da subsequente oferta da forma correta, como tradicionalmente ocorre.

A professora-pesquisadora preferiu realizar suas observações na modalidade escrita da língua-alvo, de forma implícita, oferecendo pistas aos aprendizes para que estes chegassem às formas de língua mais adequadas a seus objetivos comunicativos. Em outras palavras, os comentários da professora-pesquisadora, escritos sobre o texto de cada aprendiz, foram apresentados de modo sutil, dialogal e indutivo. Ou seja, funcionou como uma espécie de guia para orientação do aluno, que, por sua vez, deveria tentar identificar o erro através de suas próprias inferências, contando apenas com o auxílio de seu par dialogal.

A professora-pesquisadora, portanto, não ofereceu respostas prontas, mas conduziu suas apreciações ao texto dos alunos de forma dialógica, com questionamentos, sugestões e observações que deveriam permitir ao aprendiz refletir sobre as inadequações apontadas em seu texto, buscar alternativas mais apropriadas que substituíssem tais inadequações. Com isso, foi proporcionada ao aluno a oportunidade de desenvolver seu potencial para avaliar-se a si mesmo, de forma crítica e confiando em suas próprias conclusões. Em assim agindo, a professora-pesquisadora tencionou libertar o aluno da dependência das análises, avaliações e correções fechadas, prontas e definitivas, geralmente oferecidas unicamente pela figura do professor.

A fim de alcançar tais objetivos, a professora-pesquisadora solicitou que os alunos permanecessem trabalhando com seus pares dialogais e reservou alguns minutos para interagir com cada uma das parcerias, sem a presença dos outros membros dos grupos. Foi possível, assim, evidenciar a cada dupla de aprendizes aquilo que tivesse sido inadequadamente produzido em seus textos, além das sugestões implicitamente oferecidas, como alternativa para a construção de uma terceira e última versão para a escrita da carta formal de solicitação inicialmente proposta.

Após a interação com a professora-pesquisadora, os alunos foram orientados a se reunir com o par dialogal e trabalhar colaborativamente, de modo a efetuar as alterações necessárias à segunda versão da carta. Nesse sentido, cada aprendiz pôde, mais uma vez, interagir com o colega para que, em mútua cooperação, pudessem aprimorar ainda mais os textos produzidos.

O mesmo procedimento foi realizado com todos os pares dialogais, sendo destinado aproximadamente o mesmo tempo para cada uma das interações com a professora-pesquisadora. Para concluir o encontro, os alunos foram orientados a realizar a terceira

escrita de seus textos, como tarefa de casa, e trazer suas versões finais para o encontro da semana seguinte.

Todos foram informados que o próximo momento do projeto estaria destinado à etapa de processamento de grupos. Cada aluno, então, teria a chance de se manifestar sobre os maiores benefícios alcançados com essa forma de aprendizagem; quais teriam sido as ações mais úteis, quais deveriam ser eliminadas, que tipo de prática mereceria continuar a fazer parte dos trabalhos, quais deveriam sofrer modificações e que mudanças deveriam ser implementadas.

11º Encontro: 19.07.08

Grupo A: Ariana, Vinicius, Camila.

Grupo B: Robson, Fernando, Aline e Caio

Esse foi o último encontro que encerrou a primeira unidade do projeto, cujo principal objetivo acadêmico visava o aprimoramento da habilidade do aluno de produzir uma carta formal de solicitação em língua inglesa, de acordo com os padrões exigidos pelos exames de FCE (*First Certificate Examination in English*).

Seguindo as etapas originalmente propostas pela professora-pesquisadora, esse momento conclusivo foi dedicado à etapa de processamento de grupos, na qual os participantes, tanto do grupo A quanto do grupo B, deveriam se encontrar (cada aluno em seu respectivo grupo) para a realização de uma reflexão crítica acerca de todo o processo de aprendizagem cooperativa ao qual foram submetidos durante essa primeira unidade instrucional. A intenção era a de proporcionar a cada aprendiz a chance de discutir com seus pares sobre seu desempenho individual, sobre a atuação de seus parceiros de grupo e sobre o papel da professora-pesquisadora durante a realização dos trabalhos.

Nesse sentido, os alunos deveriam realizar uma apreciação geral do projeto. Desse modo, todos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões, ideias, sentimentos e dúvidas a respeito de todas as atividades até então realizadas. Os aprendizes também puderam externar suas expectativas com relação à etapa subsequente do projeto, orientada ao aprimoramento da capacidade dos aprendizes de escreverem um texto de opinião em inglês, com a necessária proficiência para aprovação em exames de FCE.

Antes que os alunos fossem agrupados, todos receberam um *handout*, (cf. anexo 20), contendo algumas questões que deveriam ser abordadas nas discussões entre os membros dos grupos. A expectativa da professora-pesquisadora era a de proporcionar uma

interação mais sistemática, que evoluísse de forma coerente, evitando assim, que os diálogos se desviassem de sua condução lógica, e que se perdesse o foco da atividade.

A cada grupo foi concedido cerca de 30 (trinta) minutos para a realização da interação. Enquanto transcorriam as discussões entre os alunos, a professora-pesquisadora ocupou-se da gravação das falas dos aprendizes, limitando-se ao trabalho de registrar os diálogos entre os membros dos grupos e colocando-se à parte de todo processo interativo. Essa forma de atuação da professora-pesquisadora deveu-se ao fato de que, em grupos de aprendizagem cooperativa, o papel do professor é o de estipular a tarefa, designar os papéis dos aprendizes e oferecer as instruções sobre como estes deverão desempenhar tais tarefas. Os alunos devem, portanto, agir de forma mais ativa no processo de aprendizagem, uma vez que se tornam corresponsáveis pela construção do conhecimento comum e não apenas receptores passivos das intervenções e informações do professor.

A professora-pesquisadora deu início às atividades, solicitando que os aprendizes se mantivessem em seus grupos de aprendizagem. Cada um recebeu o *handout* (cf. anexo 20), que, como já foi explicado, deveria servir como guia para as discussões. Todos tiveram alguns minutos antes do início da interação para ler e refletir sobre as questões propostas no *handout*, e, em caso de dúvida, esclarecer os pontos não compreendidos com os colegas e/ou com a professora-pesquisadora.

Os alunos também foram orientados a interagir com os colegas de forma livre e espontânea, isto é, não houve imposições externas, por parte da professora-pesquisadora, que pudessem ocasionar nos alunos posturas receosas ou hesitantes ao expressarem seus pensamentos, opiniões e sentimentos quanto aos tópicos questionados no referido *handout*.

Após as gravações das interações entre os membros dos dois grupos, a professora-pesquisadora entregou aos aprendizes um outro *handout* (cf. anexo 21), com uma tarefa a ser realizada posteriormente em casa, na qual todos deveriam produzir um texto escrito que, por sua vez, consistisse em uma espécie de síntese das discussões resultantes do processamento de grupo. Dessa forma, cada aluno teria a oportunidade de refletir individualmente sobre a nova proposta de ensino-aprendizagem do inglês, através da escrita de um texto, que resumisse toda a experiência por eles vivenciada no decorrer dos encontros semanais em seus grupos de aprendizagem cooperativa.

Fim da primeira unidade instrucional do projeto.

Início da segunda unidade instrucional do projeto

1º Encontro: 06.09.08**Grupo A: Ariana, Robson, Aline****Grupo B: Camila, Vinicius, Caio**

Nota: A segunda unidade do projeto centrou seus principais objetivos acadêmicos na aprendizagem da escrita de textos de opinião em inglês, considerados satisfatórios pelos padrões de aprovação dos examinadores da Universidade de Cambridge. No entanto, importa salientar que, para essa segunda unidade do projeto, a professora-pesquisadora não pôde contar com dois dos sujeitos da pesquisa, participantes da primeira unidade instrucional. Por razões pessoais, Fernando e Mauro não puderam dar continuidade a seus estudos na segunda unidade. Com isso, para essa etapa dos trabalhos, a professora-pesquisadora só pôde contar com seis (06) voluntários que participaram da primeira unidade do projeto. Nessa segunda unidade, portanto, a professora-pesquisadora dividiu os seis voluntários em dois grupos de aprendizagem cooperativa, com três aprendizes cada.

Antes de dar início às atividades relativas à escrita de textos de opinião em inglês, os alunos foram solicitados a discutir em seus grupos sobre como se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem com base em grupos de aprendizagem cooperativa. Essa interação inicial justifica-se em função do fato de que os sujeitos da pesquisa haviam interrompido as atividades por cerca de seis semanas antes de retornarem às aulas. Os aprendizes puderam, com isso, revisar as estratégias e os procedimentos utilizados na unidade anterior, a fim de recapitular o modo operacional dessa forma de aprendizagem.

Após esse primeiro momento interacional da segunda unidade, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que trabalhassem em pares e partilhassem com o colega os conhecimentos prévios sobre como escrever um texto de opinião em língua inglesa (cf. anexo 22). Concluída essa discussão inicial, com o objetivo de diagnosticar o quanto os alunos já conheciam sobre a escrita desse gênero, a professora-pesquisadora solicitou que todos se voltassem para o grande grupo e trocassem suas experiências pessoais sobre o que já haviam aprendido sobre textos de opinião. A professora-pesquisadora ouviu os alunos e procurou esclarecer eventuais informações equivocadas. Ao término dessas interações, os alunos receberam outro *handout* (cf. anexo 23), contendo relevantes informações e orientações sobre como desenvolver a escrita de um texto de opinião, também conhecido por *discursive composition*, em exames de FCE.

O referido *handout* foi dividido em quatro tarefas e, em cada uma delas, os alunos teriam que discutir com seus pares antes de oferecer a resposta definitiva. Dito de forma resumida, as quatro tarefas propostas tinham como principais objetivos instrucionais apresentar aos alunos um guia prático, sucinto e didático sobre como proceder para a escrita

de um texto de opinião em inglês, capaz de atender aos requisitos básicos de aprovação para os candidatos ao exame de FCE.

2º Encontro: 13.09.08

Grupo A: Ariana, Robson, Aline

Grupo B: Camila, Vinicius, Caio

O segundo encontro objetivou oferecer aos alunos um maior aprofundamento em seus conhecimentos acerca da escrita de um texto de opinião em língua inglesa. Para dar início aos trabalhos, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que se reagrupassem em pares, formando, assim, três pares de aprendizes. Os aprendizes deveriam recapitular com seus colegas tudo o que lhes fora apresentado, na aula anterior, sobre como desenvolver um texto de opinião, segundo os padrões dos examinadores da Universidade de Cambridge.

Finalizada a revisão dos conteúdos apresentados na aula passada, a professora-pesquisadora solicitou que os alunos partilhassem com o grande grupo as informações que considerassem importantes para a escrita desse gênero textual. Enquanto avançavam as discussões, a professora-pesquisadora procurou ouvir os diálogos atentamente, evitando, entretanto, interferir nas interações, exceto nos momentos em que detectou algum equívoco na transmissão ou na compreensão das informações. Além disso, a professora-pesquisadora também se ofereceu como fonte de consulta para que algumas dúvidas, que ainda persistissem entre os aprendizes, fossem devidamente esclarecidas.

Como continuidade à aula, os alunos voltaram a trabalhar em seus pares. Cada aprendiz recebeu um *handout* (cf. anexo 24), contendo uma amostra de um texto de opinião, retirado de um dos livros de classe adotado pela professora-pesquisadora, o “*New First Certificate Gold*”, edição de 2004.

Na primeira tarefa proposta, os alunos tiveram que trabalhar individualmente, ler o texto apresentado e tentar reordenar os quatro parágrafos, que haviam sido propositadamente desordenados. O objetivo instrucional dessa primeira tarefa foi o de atestar se os aprendizes tinham, de fato, compreendido como se dispõem os parágrafos nesse tipo de texto.

Ao concluírem essa primeira tarefa, os aprendizes voltaram a trabalhar em pares, verbalizaram suas respostas e verificaram se havia concordância com as respostas de seu colega de interação.

Após checarem suas respostas, os alunos foram orientados a partilhar com todos do grande grupo quais elementos, no texto lido, serviram como auxílio para a reordenação correta dos quatro parágrafos. Essa foi a segunda tarefa proposta no *handout*. Nesse instante

final, a professora-pesquisadora novamente procurou ouvir cada aprendiz, tanto para esclarecer eventuais equívocos na aprendizagem, como para ratificar informações cruciais, necessárias para a escrita de um bom texto de opinião em inglês.

3º Encontro: 20.09.08

Grupo A: Ariana, Robson, Aline

Grupo B: Camila, Vinicius, Caio

Para dar início às atividades desse terceiro encontro, os alunos foram orientados a trabalhar em pares e discutir com o colega sobre quais as palavras, frases e expressões da língua inglesa ocorrem mais comumente em textos de opinião. Após essa primeira interação, os alunos compartilharam suas conclusões com o grande grupo, sob o monitoramento da professora-pesquisadora.

Em seguida, os alunos receberam um novo *handout* (cf. anexo 25), contendo uma lista com as palavras, frases e expressões típicas do gênero textual estudado. A professora-pesquisadora pediu aos alunos que discutissem com seu parceiro de trabalho e decidissem sobre duas questões: a) em que parágrafo(s) essas expressões são mais frequentemente encontradas e b) a que tipo de contexto discursivo cada uma delas costuma se referir.

Encerrada a tarefa, os aprendizes foram orientados a verbalizar suas respostas para todos os outros alunos. Enquanto trocavam ideias, a professora-pesquisadora procurou esclarecer quaisquer eventuais equívocos ou dúvidas.

Após essa discussão com o grande grupo, e de volta ao trabalho em parceria, os alunos receberam um novo *handout* (cf. anexo 26), com um exercício para consolidação da aprendizagem. A tarefa desse *handout* exigiu que os alunos preenchessem algumas lacunas com as expressões mais apropriadas dentre um grupo de possíveis palavras e frases, típicas de textos de opinião em inglês. Novamente, em seus pares de trabalho, os alunos decidiram quais as expressões deveriam complementar corretamente cada sentença.

Ao término da tarefa, a professora-pesquisadora solicitou que todos voltassem a discutir no grande grupo e apresentassem suas respostas. Como de hábito, as conclusões dos alunos foram apreciadas pela professora-pesquisadora para que não restassem dúvidas sobre o uso adequado das expressões linguísticas em estudos.

Como tarefa de casa, os alunos deveriam escrever sua primeira versão de um texto de opinião em inglês. O título proposto para essa escrita foi: “*Parents should limit the amount of time their children watch TV. How do you feel about this?*”

Esse título foi retirado do material didático adotado pela professora-pesquisadora para aplicação das atividades de sala de aula (cf. bibliografia).

4º Encontro: 27.09.08

Grupo A: Ariana, Robson, Aline

Grupo B: Camila, Vinicius, Caio

Nesse quarto encontro, a professora-pesquisadora expôs os alunos a dois textos de opinião, retirados do livro de classe utilizado pelos aprendizes no curso preparatório para os exames de FCE. Os dois exemplos de redação possuíam o mesmo título: “*Shopping has little value as a leisure activity*” (cf. anexo 27)

No início das atividades, os alunos foram solicitados a trabalhar individualmente e ler os dois textos apresentados. Enquanto estavam engajados na leitura, a professora-pesquisadora ofereceu-se para auxílio, caso houvesse dúvidas sobre o vocabulário presente em cada texto.

Ao fim da leitura silenciosa de todos os aprendizes, a professora-pesquisadora pediu para que eles se agrupassem em pares e se concentrassem na tarefa proposta para a aula. Nessa tarefa, os alunos deveriam discutir com seus pares sobre os aspectos positivos e negativos por eles identificados nos dois textos. Para realizar essa análise de forma mais consistente e organizada, os alunos teriam que seguir uma lista, contendo nove tópicos (cf. anexo 27), relativos aos critérios utilizados pelos examinadores de Cambridge para a avaliação da prova de produção escrita dos candidatos, mais conhecida entre os alunos como *paper 2*.

Esses critérios deveriam ser analisados individualmente pelos pares de aprendizes, a fim de que todos pudessem avaliar os dois textos de forma completa. A professora-pesquisadora, com isso, buscou apresentar aos alunos os principais elementos que costumam ser, particularmente, apreciados pelos examinadores, na avaliação de textos de opinião em inglês. São eles: sua organização, seus argumentos, a linguagem tipicamente utilizada neste tipo de texto, a adequação gramatical, o vocabulário específico relativos ao tópico discutido, o estilo, a pontuação, a soletração das palavras e o efeito do texto causado no leitor ao fim da leitura. Novamente, a professora-pesquisadora supervisionou a atividade, colocando-se à disposição dos aprendizes para os necessários esclarecimentos.

Após discutirem em pares e preencherem todos os itens da lista de correção, os alunos voltaram-se para as discussões no grande grupo para que todos pudessem se manifestar e escutar as conclusões dos outros colegas.

O objetivo maior dessa atividade foi o de conscientizar os alunos sobre os mais importantes aspectos observados nas correções dos textos escritos pelos candidatos ao FCE. Com isso, todos os aprendizes teriam um embasamento mais sólido para realizar a correção do texto escrito pelo par interacional. Ou seja, todos foram informados sobre as necessárias exigências de Cambridge para a aprovação no *paper 2* do FCE.

A expectativa da professora-pesquisadora era que todos os alunos estivessem mais preparados para atuar como leitores e examinadores dos textos do colega e, assim, pudessem oferecer um auxílio e suporte mais eficaz ao parceiro de aprendizagem.

Conscientizados sobre como deveriam agir ao efetuar a revisão e correção da primeira versão do texto do colega, a professora-pesquisadora pediu a todos os alunos que trocassem seus textos com o parceiro da dupla de trabalhos. Como tarefa de casa, todos deveriam realizar a correção da primeira escrita do texto de opinião que receberam, conduzindo seus comentários e observações de acordo com a lista dos nove itens analisados na tarefa proposta para essa aula.

Os alunos foram informados que os próximos encontros seriam dedicados às filmagens das interações entre os pares dialogais, quando todos deveriam verbalizar as correções efetuadas ao texto de opinião do colega e externar as análises sobre essa primeira escrita, cujo título foi: *“Parents should limit the amount of time their children watch TV. How do you feel about this?”*

5º e 6º Encontros: 04.10.08 e 11.10.08

Pares dialogais: Ariana e Robson; Aline e Caio (04.10.08)

Pares dialogais: Camila e Vinicius (11.10.08)

Nesses dois encontros, a professora-pesquisadora dedicou-se às filmagens das interações dos pares dialogais para a exposição oral das correções e comentários de cada aprendiz sobre a primeira escrita do texto de opinião (cf. anexo 35).

Assim como aconteceu na etapa para a aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação, a professora-pesquisadora novamente encarregou-se de executar as gravações dos diálogos. Com este procedimento, objetivou não interferir nas falas dos alunos durante a interação, a fim de que estes pudessem estar absolutamente livres para expressar suas conclusões pessoais ao colega de interação.

Ao final de cada interação, a professora-pesquisadora buscou esclarecer quaisquer dúvidas remanescentes dos diálogos. Vale lembrar, no entanto, que a participação da professora-pesquisadora, nesse momento, não foi registrada nas gravações em vídeo.

Cada aluno foi, então, solicitado a reescrever a primeira versão de seu texto, com base nos comentários, observações e correções do parceiro de interação. Para que o aluno não tivesse dificuldade em lembrar o que fora corrigido e comentado pelo colega, todos receberam uma cópia do *handout* destinado ao registro das correções de seu texto (cf. anexo 27).

Faz-se necessário esclarecer que após a segunda escrita do texto de opinião, os alunos não mais interagiram em grupos ou parceria. A partir de então, coube à professora-pesquisadora a responsabilidade de realizar a leitura e correção desse segundo texto, produzido pelos aprendizes após as interações com seus pares. Repetindo o procedimento adotado na unidade instrucional anterior, os alunos deveriam elaborar uma terceira e última versão de suas produções textuais depois que recebessem o *feedback* escrito pela professora-pesquisadora sobre a produção textual de suas segundas versões. (cf. anexo 36).

Ao cabo de todo o processo de escritas, correções, interações e reescritas, ou seja, quando todos os aprendizes já haviam percorrido as três fases de produção textual do projeto, a professora-pesquisadora solicitou deles que respondessem individualmente e por escrito a um questionário reflexivo final (cf. anexo 28), contendo perguntas abertas e fechadas. Dessa feita, o questionário foi elaborado em língua portuguesa, e os alunos foram orientados a responder também em português. A escolha da língua materna dos alunos, para as respostas a esse questionário reflexivo, teve como objetivo lhes proporcionar a chance de rever todo o processo instrucional da segunda unidade e refletir mais claramente, sem as possíveis restrições impostas pelo não domínio completo da língua-alvo. A expectativa era que os aprendizes pudessem registrar suas conclusões no questionário de forma mais completa, clara e objetiva.

Fim da segunda unidade instrucional.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior, dedicado aos procedimentos metodológicos, foram expostos os instrumentos de coleta utilizados nessa pesquisa que, após exaustiva e minuciosa análise, proporcionaram o acesso a diferentes tipos de dados, além de viabilizarem as interpretações dos resultados sob várias perspectivas de natureza diversificada.

O procedimento de análise e interpretação dos resultados foi fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa. Norteiam-se as investigações tendo por base os pressupostos teóricos socioconstrutivistas, uma vez que o enfoque das análises dos dados recaiu nos aspectos sociais, linguísticos e cognitivos que permeiam o processo de aprendizagens cooperativas.

Conforme já discutido e esclarecido (cf. cap. 5), a orientação metodológica fundamentou-se, sobretudo, nas sequências didáticas de Dolz e Schneuwly, segundo as quais o aprendiz terá mais chances de tornar-se competente e fluente em um dado gênero textual se for submetido a várias práticas de linguagem, em que o gênero estudado seja o instrumento capaz de viabilizar as comunicações entre os sujeitos.

Sabe-se que os alunos, sujeitos da pesquisa, foram inicialmente organizados em pequenos grupos de trabalho, para que pudessem participar das diversas atividades de linguagem programadas pela professora-pesquisadora (nesse capítulo, chamada apenas de professora). Assim, a conduta metodológica proposta ofereceu aos aprendizes a possibilidade de trabalhar o mesmo gênero de texto em diferentes níveis e através de uma variedade de atividades e exercícios práticos, como propõe o esquema das sequências metodológicas defendido por Dolz e Scheneuwly.

Em função disso, os textos de cada um dos sujeitos da pesquisa foram analisados em três momentos distintos durante o desenvolvimento do projeto, mais detalhadamente expostos a seguir:

- a) O momento correspondente ao módulo 1, quando os alunos realizaram a primeira versão de seus textos, após as explanações teóricas da professora e em seguida às atividades práticas, realizadas com o apoio e auxílio dos outros membros dos grupos de aprendizagem cooperativa.
- b) O momento correspondente ao módulo 2, no qual os aluno desenvolveram sua segunda versão textual de cada gênero eleito para as duas etapas instrucionais

do projeto. Essa segunda escrita sucedeu ao momento da pesquisa no qual os aprendizes interagiram em duplas de trabalho, atuando conjuntamente com o parceiro e agindo como leitor, revisor e corretor do texto produzido pelo par dialogal.

- c) O momento correspondente ao módulo 3, em que os alunos desenvolveram sua terceira e última versão textual do gênero estudado. Nessa fase, a professora retomou o centro das orientações, na condução do processo de ensino-aprendizagem, já que passou a encarregar-se das leituras, análises e correções do segundo texto elaborado por cada aprendiz.

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos (cf. 5.4), o projeto foi subdividido em duas etapas (duas unidades instrucionais), que ocorreram durante o primeiro e o segundo semestre do ano de 2008, respectivamente. Os alunos encontraram-se semanalmente, aos sábados, quando participaram de várias formas de atividades teóricas e práticas para a aprendizagem de cada um dos dois gêneros eleitos para o projeto. Por ocasião dessas atividades, os aprendizes foram alertados pela professora para o fato de que suas produções seriam avaliadas segundo alguns importantes critérios.

Com isso, antes de realizarem a primeira de suas três escritas, todos os alunos foram devidamente informados que, quando produzissem seus textos, deveriam considerar os seguintes pré-requisitos: a. o texto deverá responder satisfatoriamente à questão proposta no exercício; b. o texto deverá estar organizado de forma coesa e coerente; as estruturas gramaticais do texto deverão estar corretamente organizadas; c. o vocabulário deverá estar adequado ao tipo de texto em questão, isto é, as escolhas lexicais e as expressões da língua deverão refletir os dois gêneros discursivos escolhidos para cada uma das unidades instrucionais; d. o texto deverá ser desenvolvido em estilo de linguagem apropriado ao gênero em estudos.

Para tanto, por ocasião das oficinas de produção textual (cf. 5.4), os alunos foram orientados sobre o que envolveria cada um desses itens acima expostos, ou seja, todos os aprendizes foram previamente treinados para que suas escritas levassem em conta os mais relevantes critérios observados pelos examinadores de Cambridge. Assim, como se constata nos procedimentos metodológicos, os trabalhos em sala de aula, realizados anteriormente à elaboração da primeira versão textual dos alunos, objetivaram instruí-los quanto ao modo como se deveria estruturar um bom exemplar de textos coesos e coerentes, quais deveriam ser as estruturas gramaticais e as formas verbais mais comumente utilizadas em cartas

formais de solicitação e em textos de opinião, que tipos de conectivos textuais (*linking words*) deveriam ser mais explorados em cada um desses gêneros textuais, como os dois tipos de texto deveriam ser pontuados e subdivididos em parágrafos e que estilo de linguagem deveria predominar nas escritas de cada um deles.

Em resumo, as práticas pedagógicas às quais os aprendizes foram submetidos, durante as oficinas de produção textual, visaram deixá-los plenamente conscientes do fato de que nas avaliações das produções escritas de candidatos à aprovação em exames de FCE, são considerados os aspectos morfossintáticos, organizacionais, lexicais e discursivos evidenciados pelos redatores.

Portanto, antes de proceder às análises dos textos selecionados para as interpretações dos resultados (nas duas unidades instrucionais planejadas), é importante esclarecer que tais análises foram conduzidas em função dos seguintes critérios de avaliação:

1. Se o texto produzido foi capaz de responder satisfatoriamente à questão proposta no exercício.
2. Se houve coesão e coerência no desenvolvimento do texto.
3. Se o texto apresentou-se gramaticalmente bem estruturado.
4. Se o texto evidenciou um vocabulário adequado ao gênero em questão, além de expressões linguísticas capazes de revelar uma estrutura textual bem elaborada, e em consonância com o domínio discursivo referente ao gênero escolhido para cada uma das duas etapas do projeto.
5. Se o texto foi apresentado no estilo apropriado.

Faz-se necessário esclarecer ainda que todas as elaborações orais e escritas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas exatamente como o aluno as produziu. Ou seja, não houve nenhuma forma de correção ou modificação do que foi verbalizado pelos alunos por parte da professora-pesquisadora. Assim, as falas relativas às interações face a face, os diálogos verbalizados durante os processamentos de grupo ou todos os depoimentos registrados por escrito nos questionários reflexivos foram textualmente transcritos pela professora-pesquisadora, quando expressos em língua inglesa ou quando pronunciados em português.

Antes de proceder às análises das três escritas de cartas formais de solicitação e de textos de opinião, é necessário discutir acerca do modo como os chamados mecanismos textualizadores e enunciativos foram usados pelos alunos em suas produções. O item a seguir se ocupa de tais discussões.

6.1 Os níveis da arquitetura textual

Para uma análise mais detalhada dos resultados da pesquisa, foram realizadas investigações em torno da presença dos níveis da arquitetura textual, concebidos por Bronckart (2006) tanto nas cartas formais de solicitação como nos textos de opinião, elaborados pelos sujeitos da pesquisa. Esses níveis da arquitetura são evidenciados, neste item, com o intuito de focar os comentários pertinentes ao uso de alguns deles na análise deste estudo.

De acordo com Bronckart, o primeiro nível corresponde ao da infraestrutura textual, no qual se revelam os gêneros textuais, incluindo-se aí as eventuais sequências linguísticas.

O segundo nível é o responsável pela coerência temática do texto, que envolve os mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Tais mecanismos garantem a progressão e continuidade do conteúdo temático em qualquer gênero textual. Ou seja, são estes mecanismos que organizam os textos e auxiliam no estabelecimento e sustentação da coerência temática.

O terceiro nível da arquitetura textual, para o autor, engloba a chamada coerência pragmática, observada através do que o teórico denomina de vozes e modalizações. É nesse nível que são revelados os julgamentos, ideias, sentimentos, crenças, valores e opiniões presentes nos textos.

Bronckart inclui as vozes como instâncias representativas das entidades às quais se atribui a responsabilidade pelo que é enunciado. O autor destaca três importantes vozes que podem surgir na progressão temática: as vozes sociais, as vozes de personagens e a voz do autor. Já as modalizações têm por finalidade traduzir as avaliações ou comentários a respeito de algum elemento do conteúdo temático, favorecendo assim, todo o exercício de compreensão textual. Elas podem ocorrer em forma de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Nos gêneros que argumentam, a coerência pragmática é reveladora das diversas vozes utilizadas pelo redator para conduzir seu propósito comunicativo de convencer e persuadir. Tendo em vista que o objetivo maior desses gêneros - eleitos para a condução dos trabalhos neste estudo - é o de expor os valores e as opiniões pessoais do redator, a

expectativa inicial foi a de detectar um grande número de exemplos, relativos ao terceiro nível da arquitetura textual, em ambos os gêneros estudados nesta pesquisa.

Com efeito, ao cabo das análises das produções textuais dos alunos, foi possível observar a constante presença de vozes e modalizações em suas escritas. Vale salientar, entretanto, que a coerência pragmática foi mais significativamente detectada nos textos de opinião do que nas cartas formais de solicitação. Uma provável explicação para o predomínio desse terceiro nível da arquitetura textual nos textos opinativos está no fato de que, neles, o redator orienta sua construção textual no sentido de explicitar os pensamentos, crenças e valores oriundos tanto dele mesmo (do autor), como aqueles provenientes de outros personagens, grupos ou instituições sociais.

Serão apresentados, a seguir, os quadros contendo exemplos de como os alunos se valeram do segundo e do terceiro níveis da arquitetura textual, referentes respectivamente à conexão, coesão nominal e coesão verbal (segundo nível) e às vozes e modalizações (terceiro nível) em suas escritas de cartas formais de solicitação e de textos de opinião em língua inglesa.

➤ Segundo nível da arquitetura textual nas cartas formais de solicitação

- **Mecanismos de conexão:** funcionam como marcadores das grandes articulações da progressão temática.

Quadro 12 - Mecanismos de conexão nas cartas formais de solicitação

<p>Exemplos de mecanismos de conexão nas cartas formais de solicitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“First of all, I need to know where the nearest underground station is...”</i> (Versão final - Camila) - <i>“Secondly, could you tell me what the facilities are?”</i> (Versão final- Vinicius) - <i>“Also I wonder to know what kind of accommodation do you offer...”</i> (Versão final - Paulo) - <i>“Finally, I would like to know more details about the kind of accommodation, the location and the price...”</i> (Versão final – Ariana)
---	---

- **Mecanismos de coesão nominal:** atuam como introdutores dos argumentos e organizadores de sua retomada na sequência textual.

Quadro 13 - Mecanismos de coesão nominal nas cartas formais de solicitação

<p>Exemplos de mecanismos de coesão nominal nas cartas formais de solicitação</p>	<p>- <i>“I am very interested to participate in this summer course in order to improve my English”.</i> (Segunda versão - Robson)</p> <p>- <i>“The advertisement is not specific about the dates of the English summer classes begin...”</i> (Segunda versão - Aline)</p> <p>- <i>“You had mentioned about teaching facilities, although you did not mention what kind of facilities”.</i> (Segunda versão - Mauro)</p>
--	---

- **Mecanismos de coesão verbal:** servem como recurso para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.

Quadro 14 - Mecanismos de coesão verbal nas cartas formais de solicitação

<p>Exemplos de mecanismos de coesão nas cartas formais de solicitação</p>	<p>- <i>“Furthermore I really don’t like big classes in spite of the fact that I have studied in them”.</i> (Versão final - Fernando)</p> <p>- <i>“Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, I need to know some more important things”.</i> (Versão final - Camila)</p>
--	--

➤ Segundo nível da arquitetura textual nos textos de opinião

Quadro 15 - Mecanismos de conexão nos textos de opinião

<p>Exemplos de mecanismos de conexão nos textos de opinião</p>	<p>- <i>“On the other hand, some people claim that children can learn a lot from TV...”</i> (Versão final - Aline)</p> <p>- <i>“In conclusion, the parents should limit the amount of TV their children watch...”</i> (Versão final - Vinicius)</p> <p>- <i>“Although a number of people think that television is not good for education, it is also the case that it’s harmful for study”.</i> (Versão final - Aline)</p>
---	--

	- <i>“In spite of this, there are also educative programs...”</i> (Segunda versão - Paulo)
--	--

Quadro 16 - Mecanismos de coesão nominal nos textos de opinião

Exemplos de mecanismos de coesão nominal nos textos de opinião	<p>- <i>“Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family”.</i> (Versão final - Vinicius)</p> <p>- <i>“In my opinion, the parents should share their children time...”</i> (Segunda versão - Robson)</p> <p>- <i>“Some people claim that TV is not a good influence on children”.</i> (Segunda versão - Paulo)</p>
---	---

Quadro 17 - Mecanismos de coesão verbal nos textos de opinião

Exemplos de mecanismos de coesão verbal nos textos de opinião	<p>- <i>“Children don’t have enough wisdom to choose the best programmes for their age”.</i> (Versão final - Ariana)</p> <p>- <i>“Moreover, watching too much TV means that the children don’t study as much as they should...”</i> (Segunda versão - Paulo)</p> <p>- <i>“And if parents use these programs to help in their children’s education, they will have a very good support in their favor”.</i> (Versão final - Vinicius)</p>
--	--

➤ Terceiro nível da arquitetura textual: vozes e modalizações

Como é sabido, esse terceiro nível da arquitetura textual contribui para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, revelando as avaliações que, por sua vez, são concretizadas sob a forma de julgamentos, sentimentos, crenças e opiniões a respeito do conteúdo temático. Tais avaliações são verbalizadas pelas vozes e modalizações presentes no texto. Conforme esclarecido, Bronckart inclui três tipos de vozes: voz do autor, voz de personagem e voz social, definidas a seguir.

* As vozes enunciativas

- **Voz do autor:** aquele que produz o texto, comenta avalia, critica e sugere algo do que foi enunciado.

-Voz de personagem: implícita ou explicitamente detectada em enunciados de outros seres humanos ou entidades humanizadas, como nos animais de fábulas ou personagens de contos.

-Voz social: veiculada por grupos, instituições sociais ou personagens representativos dos mesmos. São reveladoras de posicionamentos de instâncias externas acerca do conteúdo temático.

Serão apresentados os quadros com outros exemplos, retirados das escritas dos alunos, nos quais pode-se verificar a presença dessas três vozes enunciativas.

Quadro 18 - Voz do autor nas cartas formais de solicitação

<p>Exemplos de voz do autor nas cartas formais de solicitação</p>	<p>- <i>“I would be very thankful if you tell me more about the accommodation too”</i>. (Versão final - Mauro)</p> <p>- <i>“Moreover, I am worried about how many students there are in each class, because you said that it is small and I don’t like crowded places”</i>. (Versão final - Camila)</p>
--	---

Quadro 19 - Voz de personagem nas cartas formais de solicitação

<p>Exemplo de voz de personagem nas cartas formais de solicitação</p>	<p>- <i>“In the article you said something about modern teaching facilities...”</i> (Versão final - Camila)</p>
--	---

Não foi observada nenhuma instância de voz social nas cartas formais de solicitação.

Quadro 20 - Voz do autor nos textos de opinião

<p>Exemplos de voz do autor nos textos de opinião</p>	<p>- <i>“Therefore, in my opinion, parents should impose limits...”</i> (Versão final - Aline)</p> <p>- <i>“From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children”</i>. (Versão final - Ariana)</p>
--	--

Quadro 21 - Voz de personagem nos textos de opinião

<p>Exemplo de voz de personagem nos textos de opinião</p>	<p>- <i>“And this ‘not recommended programs’ are more interesting to children than study...”</i> (Revelada implicitamente na versão final de Vinicius)</p>
--	--

Quadro 22 - Voz social nos texto de opinião

Exemplos de voz social nos texto de opinião	<p>- “<i>Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot</i>”. (Versão final - Camila)</p> <p>- “<i>As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put children in front of the TV...</i>” (Versão final - Ariana)</p>
---	---

* As modalizações

- **Modalizações lógicas:** avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiado no mundo objetivo, cujos elementos são considerados como fatos possíveis, prováveis, eventuais e necessários.

- **Modalizações deônticas:** avaliação de um elemento do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras que constituem o mundo social. As modalizações lógicas e deônticas são marcadas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais etc.

- **Modalizações apreciativas:** avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento. As modalizações apreciativas surgem na forma de advérbios ou de orações adverbiais.

- **Modalizações pragmáticas:** concorrem para esclarecer alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagens, grupo social, instituição etc). As modalizações pragmáticas são evidenciadas através do uso de auxiliares de modo, em sua forma restrita ou ampliada.

• As modalizações nas cartas formais de solicitação

Após as investigações, em busca de exemplos de modalizações nas cartas formais de solicitação, foi possível observar a ausência completa de modalizações lógicas e deônticas nas produções dos alunos do referido gênero.

Quanto às modalizações apreciativas, ainda que em número bastante reduzido, foi verificada a presença desse tipo de modalização nas escritas das cartas formais de solicitação. Segue o quadro com exemplos dessa modalização no referido gênero

Quadro 23 - Modalizações apreciativas nas cartas formais de solicitação

<p>Exemplos de modalização apreciativa nas cartas formais de solicitação</p>	<p>- “<i>I need to know about what sort of leisure activities we will have during the course due to the fact that my husband will be there with me...</i>” (Versão final - Ariana)</p> <p>- “<i>I really appreciated the informative card and I am writing this letter so as to ask if you could give me some information</i>”. (Versão final - Fernando)</p> <p>- “<i>The program of summer school is very interesting...</i>” (Versão final - Mauro)</p>
---	---

A exemplo de modalizações lógicas e deônticas, também não se observaram instâncias de modalizações pragmáticas nas cartas formais de solicitações produzidas pelos alunos.

- **As modalizações em textos de opinião**

Diferentemente das cartas formais de solicitação, as análises evidenciaram uma quantidade significativamente maior de exemplos de modalizações em textos de opinião. Os quadros abaixo contêm alguns desses exemplos.

Quadro 24 - Modalizações lógicas nos textos de opinião

<p>Exemplos de modalizações lógicas nos textos de opinião</p>	<p>- “<i>Of course there are bad programs in the programming of television</i>”. (Versão final - Vinicius)</p> <p>- “<i>To sum up, it’s advisable that the parents control the amount of TV their children watch...</i>” (Versão final - Ariana)</p> <p>- “<i>In today’s world it is clear the importance of television</i>”. (Versão final - Aline)</p>
--	---

Quadro 25 - Modalizações deônticas nos textos de opinião

<p>Exemplos de modalizações deônticas nos textos de opinião</p>	<p>- "... <i>TV is important for the child formation, but it should be monitored by an adult...</i>" (Versão final - Camila)</p> <p>- "...<i>and the parents should know what their kids can or cannot watch</i>".(Versão final - Paulo)</p>
--	--

Quadro 26 - Modalizações apreciativas nos textos de opinião

<p>Exemplos de modalizações apreciativas nos textos de opinião</p>	<p>- "Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should..." (Versão final - Paulo)</p> <p>- "... however, in general, children are unable to distinguish it". (Versão final - Camila)</p>
---	---

Quadro 27 - Modalizações pragmáticas nos textos de opinião

<p>Exemplos de modalizações pragmáticas nos textos de opinião</p>	<p>- "<i>Nowadays there are many channels on TV that are unsuitable programs and that can make the children do something wrong</i>". (Versão final - Robson)</p> <p>- "<i>Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education</i>". (Versão final - Paulo)</p>
--	---

Após a análise das produções textuais dos dois gêneros enfocados na pesquisa, pôde-se detectar a presença do segundo e do terceiro níveis da arquitetura textual em ambos os gêneros. A constatação de um número significativo de instâncias correspondentes ao segundo nível da arquitetura textual, em textos de opinião, provavelmente se explica em função do fato de que as avaliações e comentários - que traduzem crenças, valores, e pontos de vista do redator - também dependem do modo como a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal são utilizadas a fim de se garantir uma articulação lógica do raciocínio argumentativo.

Nas cartas formais de solicitação, por outro lado, não foi constatado um número elevado de elementos relativos ao terceiro nível da arquitetura textual. Essa ausência pode ser atribuída ao fato de que, ao redigir esse tipo de carta, com o propósito comunicativo de extrair informações e esclarecer dúvidas, geralmente não se tem por objetivo central a

exposição de julgamentos ou opiniões, no sentido de convencer o leitor sobre algum ponto gerador de controvérsias. Os argumentos são mais comumente utilizados, nesse gênero textual, com o intuito de indagar, consultar, esclarecer e pleitear algo.

Por esse mesmo raciocínio, é possível afirmar que a forte presença de vozes e modalizações em textos de opinião é bastante significativa, porquanto encontram-se, nesse terceiro nível da arquitetura textual, os mecanismos com maior poder de revelar o que há de mais humano nas manifestações discursivas. Ou seja, através das vozes e das modalizações, o redator pode explicitar avaliações, pensamentos e opiniões pessoais. As vozes enunciativas, em especial, ainda possibilitam que os valores de alguns grupos sociais ou instituições se evidenciem de forma mais relevante, e, com isso, essas entidades sociais têm a possibilidade de se posicionar de forma responsável frente à sociedade e ao indivíduo.

Resumidamente, pode-se afirmar que a presença dos dois referidos níveis da arquitetura textual em ambos os gêneros escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa revelaram, essencialmente, seu poder de construção e manutenção da unidade comunicativa, indispensável a todos os gêneros textuais e fundamentais para a boa interpretação e compreensão do público ao qual se destinam.

6.2 As cartas formais de solicitação e os textos de opinião

Conforme esclarecido anteriormente, a primeira unidade instrucional, destinada à aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação em inglês, contou com a participação de dois grupos de aprendizagem cooperativa. No primeiro grupo (grupo A) participaram os alunos Ariana, Vinicius, Mauro e Camila. No segundo grupo (grupo B) participaram os alunos Robson, Fernando, Caio e Aline (nomes fictícios).

Sabe-se que, em um dado momento das atividades, os membros de cada grupo interagiram em dupla, quando trabalharam em parceria para a leitura, análise e correção da primeira versão escrita por cada par dialogal. No grupo A, as duplas foram formadas por Ariana e Vinicius; Mauro e Camila. No grupo B, formaram pares dialogais os alunos Robson e Fernando; Caio e Aline.

Na segunda unidade instrucional, a ênfase dos trabalhos se deu sobre a aprendizagem da escrita de um texto de opinião em língua inglesa. Nessa etapa do projeto, a professora contou com a participação de seis (06) dos originalmente oito (08) voluntários que participaram da primeira unidade instrucional. Dois deles não puderam permanecer no

projeto por motivo de ordem pessoal. Assim, são estes os alunos que deram continuidade aos trabalhos na unidade instrucional subsequente de aprendizagem: Ariana, Robson, Aline (membros do grupo A) e Camila, Vinicius, Caio (membros do grupo B). Quanto à distribuição dos membros de cada grupo, a professora optou por permitir que os alunos escolhessem livremente em qual dos grupos gostariam de se incluir.

Importa esclarecer que, para a apresentação dos resultados de ambas as unidades instrucionais, todos os aprendizes terão seus textos analisados após cada uma das três escritas produzidas. Objetiva-se, com isso, efetuar uma apreciação dos dados mais criteriosa e fidedigna.

Os resultados mostraram que, a cada escrita, todos os aprendizes apresentaram textos gradativamente mais aprimorados e mais próximos daqueles em nível de aprovação nos exames de Cambridge. É relevante observar que esse desenvolvimento na habilidade de produção textual escrita, para alguns alunos, foi evidenciado em textos com significativas alterações a cada nova versão. Outros aprendizes, contudo, ainda que revelassem progresso ao longo de todo processo de escrita e reescrita, não exibiram alterações marcantes entres as três produções textuais analisadas. Por essa razão, para as análises dos resultados de ambas as unidades instrucionais (a das cartas formais de solicitação e a dos textos de opinião), os autores dos textos serão agrupados nos dois seguintes grupos distintos:

➤ Grupo 1: o grupo dos alunos que apresentaram gradativa evolução entre cada uma das três escritas do gênero focado, em função de modificações mais significativas efetuadas em suas duas reescritas.

➤ Grupo 2: o grupo dos alunos que evidenciaram gradativo progresso entre cada uma das três escritas do gênero focado, ainda que não tenham apresentado relevantes modificações nas duas reescritas.

Ou seja, em cada uma das unidades instrucionais, os textos serão analisados após a primeira escrita, que sucedeu às explanações teóricas da professora e às discussões e resolução de exercícios práticos realizados pelos dois grupos de aprendizagem cooperativa. Em seguida, serão procedidas as análises da segunda versão textual de cada aluno - sua primeira reescrita, apresentada depois da interação face a face com o par dialogal. Por fim, as análises estarão concentradas sobre a terceira e última versão textual que cada aprendiz produziu após as revisões, correções e sugestões decorrentes da leitura final da professora.

A esse respeito, importa mais uma vez lembrar a opção da professora pela correção indireta como forma de revisar e corrigir os textos dos alunos. Segundo Ancher (2000), essa forma de correção possibilita ao aprendiz participar de toda a ação corretiva e, assim, focar

sua atenção nos erros cometidos. Para o autor, um outro benefício desse tipo de correção é o fato de reduzir gradativamente o grau de dependência do aluno da atuação do professor, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento de sua autonomia e senso crítico (cf. 2.2.3).

Nesse sentido, a adoção dessa forma de ação corretiva justifica-se pelo fato de que o objetivo central do projeto não foi o de enfatizar os erros cometidos pelos alunos, mas o de ajudá-los, em seu percurso de aprendizagem, a tornarem-se aprendizes mais independentes e aptos a refletirem sobre suas próprias produções escritas. A expectativa era a de que esses aprendizes pudessem desenvolver a habilidade de realizar uma leitura crítica de seus próprios textos e, de forma consciente, aprimorassem sua capacidade de autocrítica e de autocorreção.

1ª Unidade Instrucional - Carta Formal de Solicitação

Grupo 1

Alunos: Ariana, Camila, Robson e Vinicius (em ordem alfabética)

Nessa primeira unidade instrucional, as escritas desenvolvidas pelos aprendizes deveriam responder à seguinte pergunta (cf. anexo 17):

You have seen the following advertisement and would like more information about the summer school. Read the advertisement carefully, together with the notes you have written. Then write a letter to Mrs Brown, the director of the school, using all your notes. (ACKLAM, R. & BURGESS, S. *First Certificate Gold*. Pearson Education Limited: Longman, 2000).

ENGLISH SUMMER SCHOOL	
Spend the summer in London improving your English at the Capital Language School!	
<ul style="list-style-type: none"> < English lessons in central London location < Small classes and modern teaching facilities 	<ul style="list-style-type: none"> < Classes throughout the summer < Wide range of leisure activities < Accommodation on premises
£ 200 per week	
Further information from Mrs Susan Brown, Director	

Notes:

- * *where nearest underground station?*
- * *how many students?*
- * *what facilities*
- * *dates?*
- * *what sort of leisure activities?*
- * *what sort of accommodation?*
- * *£ 200 per week - including accommodation?*

Aluna: Ariana
Primeira versão de Ariana

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do the master course and I need to speak and write English well.

First of all, I want to know where the course is and how the nearest underground station is and when the course begins and finishes.

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities due to the fact that my husband will stay with me.

Finally, could you tell me more details about the accommodation: what kind, the location and then price. Is it included the accommodation in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Amélia Mendes
 AMÉLIA MENDES

A primeira versão textual de todos os alunos será apreciada segundo os cinco critérios relacionados para as análises, conforme exposto no item 6 desse capítulo.

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação da aluna Ariana, segundo os cinco critérios propostos:

1. Ariana foi capaz de responder à pergunta do exercício de forma satisfatória, já em sua primeira escrita.
2. A aluna mostra-se competente no que se refere à capacidade de desenvolver uma escrita coesa e coerente. A ordenação dos tópicos é feita de maneira lógica, sem dispersão do assunto e com uso apropriado dos dispositivos linguísticos de coesão textual, como *first of all, also, on the other hand, finally*. Nota-se, no entanto, alguma dificuldade de Ariana na organização estrutural de sua carta, uma vez que a aluna apresenta um número excessivo de parágrafos para esse gênero de texto. Essa dificuldade parece apontar para uma certa inexperiência da

aluna no que tange à sua capacidade de estruturar a carta de modo mais pertinente e parcimonioso.

3. Apesar de eventuais inadequações de ordem gramatical, que normalmente ocorrem nesses gêneros, Ariana demonstrou conhecer os recursos gramaticais essenciais para a escrita desse modelo de carta, como se observa nos exemplos a seguir:
 - a. “**First of all**, I want to know where the course is...”
 - b. “...I need to know about what sort of leisure activities **due to the fact that** my husband will stay with me”.
 - c. “**Finally**, could you tell me more details about the accommodation.”
4. O vocabulário e as expressões linguísticas utilizadas pela aluna evidenciam um texto com linguagem específica adequada ao gênero em estudo.
5. Do início ao fim, o texto apresenta-se de acordo com a proposta do exercício, ou seja, a escrita de uma carta de solicitação em linguagem formal.

Segunda versão de Ariana

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do the master course and I need to speak and write English well.

First of all, I want to know not only the course is, but also how the nearest underground station is and when the course begins and finishes.

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities due to the fact that my husband will stay with me.

Finally, could you tell me more details about the accommodation: what kind, the location and then price. Is it included the accommodation in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Amélia Mendes
AMÉLIA MENDES

Nessa segunda escrita da aluna, pode-se verificar que o quarto parágrafo apresenta-se de forma mais lógica e completa do que em seu texto inicial. Esse aprimoramento na escrita de Ariana pode ter ocorrido como uma resposta ao que lhe sugeriu seu par dialogal Vinicius por ocasião da interação dos dois alunos.

*** Interação face a face**

7. Vinicius: *Include suitable linking expressions like “firstly”, “although”, “however”, “moreov”, etc? Eh... reasonably. I think she could have used more linking expression.*

Por outro lado, Ariana não parece ter percebido a dificuldade de compreensão de Vinicius ao ler um trecho de sua carta, que efetivamente apresenta certo grau de ambiguidade. Observe a seguir o referido trecho da carta de Ariana:

“On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities due to the fact that my husband will stay with me”.

Vinicius demonstra não ter compreendido o propósito comunicativo da colega nesse trecho de sua carta. Quanto a isso, diz Vinicius durante sua interação com Ariana:

*** Interação face a face**

7. Vinicius: *And ((lê o item do handout sobre o uso de estruturas gramaticais)): have a good range of grammatical structures? I think reasonably. Cause some phrases sound strange to me. Like I said. Like... ((lê o texto de Ariana)): “what sort of leisure activity do...”. I didn’t understand well. Maybe I’m wrong. Maybe. But I didn’t understand well.*

Ariana, entretanto, não percebe a dificuldade verbalizada pelo colega e não realiza nenhuma alteração quando reescreve essa parte de seu texto. No entanto, quando a correção é feita pela professora, Ariana é capaz de reescrever o mesmo parágrafo de forma mais lógica e compreensível, reduzindo a ambiguidade anteriormente presente.

É possível que Ariana não tenha atribuído importância ao comentário de Vinicius e, com isso, não lhe tenha dado a devida atenção pelo fato de não reconhecer, em seu parceiro de interação, a competência necessária para realizar as correções em seu texto. Essa atitude de Ariana, bastante comum entre aprendizes, reforça o pensamento de Tudge (1990) e Swain (1998), segundo o qual a correção entre pares pode não surtir efeito positivo se houver um sentimento de não aceitação e/ou não concordância por parte de um dos parceiros envolvidos nessa modalidade corretiva (cf. 2.2.3).

Apenas após as observações da professora, é possível detectar a correção de Ariana para o mesmo trecho que provocou a dúvida de Vinicius.

Teacher's comments**4th paragraph:**

1. *“On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities...”*
 - It sounds as if there is something missing; as if you still need **to complement your idea**.
 - What could you add at the end of the indirect question to make it a bit more conclusive?

2. *“...due to the fact that **my husband will stay with me**”.*
 - You can improve this idea by choosing between two options:
 - a) You could finish this sentence just saying where your husband will stay.
 - b) You could change the verb “*stay*”, and use another verb to mean that your husband will also be there with you.

Correção de Ariana:

*“On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities we will have during the course **due to the fact that my husband will be there with me and it will be the period of his vacation**”.*

Após os comentários da professora, nota-se uma clara evolução na apresentação das ideias de Ariana, que finalmente parece ter entendido de que modo deveria escrever o parágrafo a fim de comunicar o que realmente pretendia.

Naturalmente, o professor geralmente está em posição mais privilegiada do que os colegas para detectar as incoerências textuais nas produções dos aprendizes. Quanto a isso, importa mencionar o que Vygotsky (1984, 1988) esclarece sobre a mediação. Para ele, o professor deverá ser a figura central em qualquer situação de ensino-aprendizagem e, desse modo, o indivíduo mais capacitado a promover o crescimento do aprendiz, tendo em vista que a experiência do professor lhe outorga maior responsabilidade na condução das mediações para a consolidação do aprendizado.

Com efeito, observa-se que Ariana se mostra mais aberta e susceptível a receber a ação mediadora da professora (o par mais experiente) do que a mediação viabilizada pelo colega de interação, em nível semelhante de aprendizagem. A aluna, portanto, parece preferir confiar mais nas intervenções realizadas pela professora do que nas orientações de Vinicius. Ariana talvez tenha reconhecido na figura da professora aquela com a verdadeira autoridade para orientá-la em suas aprendizagens.

Outro fator que provavelmente contribuiu para que Ariana tenha negligenciado a ação mediadora do colega foi o fato de que, durante a interação face a face de ambos, houve

alguns momentos de maior tensão e disputa, como se verifica nas transcrições abaixo, retiradas das falas de Ariana e Vinicius:

*** Interação face a face**

10. Ariana: *Well, I read your composition and I like it. But... there are many mistakes.*

11. Vinicius: [*MANY mistakes?* ((em tom irônico)). *Many?* ((risos)).

18. Ariana: *Well...* ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): *answer the question completely? Reasonably. Reasonably. Because you forgot to answer the... eh... price 200 pounds per week* ((refere-se a um dos itens da pergunta)). *Remember?*

19. Vinicius: *Yes. I didn't put because I didn't see. It's simple!* ((risos)).

20. Ariana: *Yes, you was in a hurry, né? And you have to do this...this exercise with...eh... you have to pay more attention, right?*

20 Ariana: *...Have a good range of grammatical structures? I think sometimes you repeat so much. The expressions... so many times you use "I would like, I would like". All the time.*

21. Vinicius: *Yes. And...what's the problem?*

22. Ariana: *It's...very ... you only repeat. Remember that the teacher said? You have to... to write...eh...different words, né, to...how you say...in English "variar"?*

23. Vinicius: *Hum, I think I understand...*

Durante a etapa de processamento de grupos (cf. anexo 32), Ariana expressa as razões pelas quais acredita não ter sido efetivamente beneficiada em sua aprendizagem, em função das correções e dos comentários do par dialogal, quando verbaliza:

*** Processamento de grupos**

12. Ariana: *If I compare my own effort and my partner's help...eh... I have to I put for my own effort 70% and for my partner 30%. For me because like everybody, I didn't have much time to study... and to read like I... like it must be. So, I need to... to give more effort. And for my partner, like I said he's so competitive... it was a dispute* ((risos)).

13. Vinicius: [...] *A healthy dispute.*

14. Ariana: *Yes. And I didn't learn so much with him, because...* ((dirige-se Vinicius)), *because you are very...eh... very competitive, and it's not a... it's not a competition, né? But for my teacher, I put 100% because she... she's always helping us... eh... sending e-mails, correcting our compositions and explaining the things to us. So, I put 100%, because I could understand more when she...when she was teaching me.*

Contudo, não se pode deixar de registrar o fato de que, ainda que de forma ingênua - em função de sua inexperiência como leitor e corretor textual - Vinicius foi capaz de identificar certo grau de imprecisão e falta de clareza nessa parte da carta de sua parceira de interação. Acerca disso, vale retomar o pensamento de alguns importantes teóricos (cf. 3.2.3) que acreditam que o sucesso na aprendizagem pode perfeitamente resultar da ajuda mútua entre dois indivíduos em nível semelhante de conhecimento e experiência (THARP e GALLIMORE, 1988; MOLL, 1989 e WELLS, 1999 *apud* FIGUEIREDO, 2001).

Ariana revela um relativo aprimoramento da primeira para a segunda versão de seu texto. Por exemplo, no segundo parágrafo, Ariana parece reduzir o grau de redundância linguística quando faz uso correto dos conectivos de adição *not only... but also*.

Correção de Ariana:

2º parágrafo da primeira versão: “*First of all, I want to know where the course is and how the nearest underground station is and when the course begins and finishes*”.

2º parágrafo da segunda versão: “*First of all, I want to know **not only** the course is, **but also** how the nearest underground station is and when the course begins and finishes*”.

No entanto, Ariana ainda mantém uma segunda versão com um número exagerado de parágrafos, além de não apresentar progresso no que tange à capacidade de ordenar as palavras adequadamente.

Terceira e última versão de Ariana:

Dear Mrs. Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do master course next year and I need to speak and write English well.

First of all, I would like to know not only where the school is, but also what the nearest underground station is too. Would you please tell me when the course begins and finishes?

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities we will have during the course due to the fact that my husband will be there with me and it will be the period of his vacation.

Finally, I would like to know more details about the kind of accommodation, the location and the price. Is included the accommodation in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Amélia Mendes

AMÉLIA MENDES

Em sua terceira e última versão, Ariana mostrou-se capaz de compreender as sugestões da professora, aprimorando bastante a sequência linguística das ideias em seu segundo parágrafo.

Teacher's comments**2nd paragraph:**

1. *"I want to know not only the course is but also how the nearest underground station is"*

- Isn't there anything missing?
- If you're interested in the **location or address** of the school, maybe you should include a question word to ask about the place of the course.
- You may include this word where you see the question mark in bold: "I want to know not only??? the course is but also..."

2. *"... but **how** the nearest station is..."*

- Is "how" the best question word in this case?
- Again, you're asking about **a place**.

Correção de Ariana:

*"First of all, I would like to know not only **where the school is**, but also **where the nearest underground station is too**. Would you please tell me when the course begins and finishes?"*

Apesar de persistir com a redundância de sentido (a repetição de *where* e o uso de *also* e de *too* no mesmo período), Ariana evidenciou ter assimilado bem o que a professora sugeriu.

No quinto parágrafo, Ariana também revela grande potencial de reescrita, quando refaz sua sequência de perguntas e reduz todo período a uma única forma de pergunta indireta, de acordo com o que foi sugerido pela professora.

Teacher's comments**5th paragraph:**

1. *"Could you tell me more details about the accommodation:"*

- Is **punctuation** correct here?

2. *"...what kind, the location and the price."*

- Again, you may choose between these two options to improve this part.

- a) You could make **three direct questions** to ask about the kind of accommodation, the location and the price
- b) If you prefer, you could make a **single indirect question** with the same introduction. For example, you could begin with: "I would like to know about..." and then ask about the three pieces of information.

3. *“Is it included the accommodation in 200 pounds per week?”*

- There are **two subjects** in this question, when **only one** is necessary. What are these two subjects? One is a **noun** and the other a **pronoun**.
- You should choose only one and **remove** the other.

Correção de Ariana:

5º parágrafo da segunda versão:

“Finally, could you tell me more details about the accommodation: what kind, the location and the price. Is it included the accommodation in 200 pounds per week?”

5º parágrafo da terceira versão:

“Finally, I would like to know more details about the kind of accommodation, the location and the price. Is included the accommodation in 200 pounds per week?”

A despeito do progresso observado na organização dos questionamentos, a aluna ainda não foi capaz de reordenar a última pergunta direta (*“Is included the accommodation in 200 pounds per week?”*) de modo satisfatório. Ariana também evidencia alguma dificuldade em reduzir o número de parágrafos e produzir um texto final mais conciso, como pediu a professora:

Teacher’s further suggestions:

You should try to reduce the number of paragraphs in this letter. Maybe if you join two paragraphs so as to have **a single** one, your text will look more concise, objective and straightforward.

Na transcrição obtida após a etapa de processamento de grupos (cf. anexo 32), Ariana demonstra satisfação com o processo de aprendizagem ao qual foi submetida. Quanto a isso, faz a seguinte declaração sobre o item “a” do *handout*: *How successfully do you feel you have achieved both academic and social aims?*

*** Processamento de grupos**

3. Ariana: *I put the first option too, that I... I have successfully achieved my aims. Because I feel I improved my English so much. And... principally the way how to write because I had to... I had my friends’ cooperation and... and my teacher’s help too. And sometimes I didn’t know how to put many things and they... they learned me. I think it was successfully.*

A evolução detectada no texto final da aluna permite concluir que Ariana poderia estar entre os revisores que, segundo Spoelders e Yde (1991), é capaz de efetuar uma autocorreção de forma mais consciente, intencional e sofisticada, no desenvolvimento de suas próprias estratégias cognitivas (cf. 2.1).

Aluna: Camila
Primeira versão de Camila

Dear Mrs Brown,

I am writing to you because I want to ask for more information about the English Summer School. First of all I need to know where is the nearest underground station and how far is it from school to there by walking. I've read about the small classes and modern teaching facilities but I am worried about how many students are there in each class because it probably be too small, and which kind of facilities are you talking about. When the classes will begin?

Secondly, I am very interesting about the wide of range leisure activities, but what kind of activities are there?

Eventually, I have to know what sort of accommodation do you have and if this price including it.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos
 CARLA MATOS

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Camila, segundo os cinco critérios propostos.

1. Nessa primeira escrita, a aluna apresenta um texto com várias incorreções de ordem gramatical, como o uso inadequado de perguntas diretas e perguntas indiretas, além da aplicação indevida de formas verbais.
 - “*First of all I need to know **where is the nearest underground station and how far is it from school to there by walking***”.
 - “*...but I am worried **about how many students are there in each class**...*”
 - “*...because **it probably be too small**...*”
 - “*...**I am very interesting about**...*”

Apesar de tais inadequações, Camila foi capaz de traduzir seu propósito comunicativo maior e, assim, responder à pergunta proposta no exercício.

2. Ainda que estruturado de maneira imprópria, com a presença de parágrafos excessivamente longos, cláusulas com pouca objetividade e erros na pontuação, o texto de Camila não perde por completo a lógica em seu desenvolvimento, já que o leitor é capaz de compreender o objetivo da carta. Embora não se observe

grande variedade no uso dos conectivos, a escrita de Camila apresenta-se de forma coesa, com falhas apenas na divisão e na extensão dos parágrafos.

3. Esse parece ser o aspecto mais frágil do texto de Camila nessa primeira escrita. A esse respeito, chama a atenção especialmente o fato de a aluna não demonstrar ter compreendido adequadamente o uso de perguntas diretas e indiretas, típicas das cartas de solicitação. Vale lembrar que esse foi um dos tópicos gramaticais mais enfaticamente estudado nos encontros em sala de aula, antes da produção da primeira versão de cada aprendiz.
4. A escolha das palavras e expressões linguísticas está adequada ao gênero textual escrito. Contudo, Camila foi incapaz de apresentar um texto com maior diversidade nas formas da língua, mais comumente utilizadas para a escrita de cartas formais. Disso resultou um texto final com vocabulário pouco elaborado, além da repetição de conectivos em nível relativamente elementar (*because, but, and*). Quando busca maior elaboração no uso dos conectivos, Camila faz escolhas indevidas, como por exemplo, a opção por *eventually* ao invés de *finally* em seu parágrafo conclusivo.
5. Nota-se a tentativa de Camila de produzir um texto em linguagem formal, com adequação linguística na abertura e no fechamento da carta. Por outro lado, também se observa a dificuldade da aluna para apresentar maior variedade nas expressões da língua, típicas de cartas formais. A aluna ainda manifesta uma certa imaturidade em alguns trechos de seu texto, como, por exemplo, no segundo parágrafo: “*Secondly, I am very interesting about the wide of range leisure activities, but what kind of activities are there?*”. Pode-se verificar também uma ruptura no tom de formalidade inicialmente pretendido pela aluna, quando a mesma opta por uma pergunta direta ao final do período.

Segunda versão de Camila

Dear Mrs Brown,

I am writing this letter so as to obtain more information about the English Summer School.

First of all, I need to know where is the nearest underground station, how far is it from there to school by walking due to the fact that I don't want to spend much time. Moreover, I am worried about how many students are there in each class, because you said that it is small and I don't like crowded places. In the same article you said something about modern teaching facilities, what kind of facilities are you talking about?

Secondly, I am very interested about the wide range of leisure activities so that I am looking forward for more information from you about that. What sort of activities do you have? What is the goal of these activities?

Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, I need to know some more important things. When does the summer course begins? What sort of accommodation do you have and if the price that you mentioned per week includes that.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos

CARLA MATOS

Na segunda escrita de Camila, verifica-se uma notória evolução tanto nas formas linguísticas apresentadas, quanto na estruturação final do texto. Aparentemente, a aluna foi capaz de detectar as falhas em sua primeira escrita e efetuar alterações apropriadas, como se observa, particularmente, na evidente tentativa de substituir termos mais elementares por expressões linguisticamente mais elaboradas.

A interação com Mauro, seu par dialogal, provavelmente contribuiu para que Camila modificasse seu texto de modo a torná-lo mais elaborado e bem dividido, especialmente no que se refere à organização dos parágrafos. Em sua segunda versão, o texto revela maior simetria dos parágrafos, além de um maior rebuscamento na linguagem.

Seguem dois trechos da interação entre Camila e Mauro. No primeiro, Mauro sugere que a colega repense a divisão dos parágrafos em seu primeiro texto; no segundo o par dialogal de Camila recomenda que a parceira procure utilizar um vocabulário mais elaborado, para que sua segunda escrita se aproxime mais de uma carta em estilo formal de linguagem.

*** Interação face a face**

8. Mauro: *Eh... ((lê o item do handout sobre a organização clara das ideias em parágrafos)): organize the message in clear paragraphs? You did in three paragraphs. The first one was very big. The second one was normal and the third one was like... very, very short. So, I think that you have to organize better the number of lines in the paragraphs.*

8. Mauro: *Have a good range of vocabulary? I put “reasonably” because I think that for... formal letter, you have to... more... you have to have more vocabulary, more words...*

Após a interação, a segunda versão de Camila apresentou-se muito mais próxima de um bom exemplar de cartas formais de solicitação. Nessa reescrita, a aluna não se mostrou receosa ao

preferir termos mais elaborados e com os quais aparentemente ainda não possuía grande familiaridade, como se percebe nos seguintes trechos de sua carta:

- *“I am writing this letter so as to obtain more information about the English Summer School”.*
- *“...how far is it from there to school by walking due to the fact that I don’t want to spend much time”.*
- *“Moreover, I am worried about how many students are there in each class...”*
- *“Secondly, I am very interested about the wide range of leisure activities so that I am looking forward for more information...”*
- *“Finally, before I make any arrangements and book my name in this course...”*

Na tentativa de produzir um texto mais formal, mais bem estruturado em número e extensão dos parágrafos e com a presença de expressões mais complexas e elaboradas, a aluna correu o risco de cometer erros graves de ordem gramatical e/ou lexical. No entanto, e a despeito das eventuais inadequações gramaticais, o que se destacou, ao final da segunda versão de Camila, foi a construção de um texto mais rico, mais sofisticado linguisticamente e muito mais próximo dos exemplares de cartas formais em nível pós-intermediário de aprendizagem.

A ação corretiva de Camila, após sua interação com Mauro, ratifica o que diz Mengelson (1992) quanto às vantagens da correção em pares. Para ele, essa forma de correção favorece a capacidade do aluno de organizar seu texto mais logicamente, além de contribuir na redução da recorrência de erros locais de ordem gramatical e morfológica (cf. 2.2.3).

Em seu questionário reflexivo (cf. anexo 19), quando perguntada sobre o que teria aprendido com as observações resultantes da interação com seu par dialogal, Camila responde:

*** Questionário reflexivo -1ª unidade instrucional**

Camila: *Organize better the number of lines of... the paragraphs, because eh... he said to me the first paragraph it was very long, the second and the third was very short... And he said to me I need to have more vocabulary, more words. And I, I... did this too. And I used more linkers...*

Terceira e última versão de Camila

Dear Mrs Brown,

Inasmuch as I saw an advertisement of the English Summer School, I am writing this letter so as to obtain more information about this program.

First of all, I need to know where the nearest underground station is and how far it is from there to school on foot, due to the fact that I don't want to spend much time. Moreover, I am worried about how many students there are in each class, because you said that is small and I don't like crowded places. In the same article, you said something about modern teaching facilities, what kind of facilities are you talking about?

Secondly, I am very interested in the wide range of leisure activities so that I am looking forward to receiving more information from you about that. What sort of activities do you have? What is the goal of these activities?

Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, I need to know some more important things. When does the summer course begin? What sort of accommodation do you have? Last but not least, I would like to know whether or not the mentioned price includes accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos

CARLA MATOS

A versão final de Camila demonstra claramente o quanto a aluna progrediu em sua aprendizagem desse gênero de texto. Após a correção e orientação da professora, a segunda reescrita de Camila revela que a aluna compreendeu efetivamente como deveria estruturar sua carta de solicitação, como variar entre perguntas diretas e indiretas e de que modo explorar os conectivos textuais mais típicos desse gênero.

A aluna vai além do que lhe foi sugerido pela professora e, ao lado das alterações efetuadas em seu texto, também pesquisa novas formas e expressões da língua que possam tornar seu texto ainda mais rico e aprimorado. Nos seguintes trechos, Camila mostra-se capaz de compreender as orientações da professora e realiza as correções de forma adequada.

Teacher's comments

1st paragraph:

It's a good beginning. However, before you begin the letter, you should mention that you saw or that you read an advertisement about the Summer English School and would like to have more information about it.

Correção de Camila:

"Inasmuch as I saw an advertisement of the English Summer School, I am writing this letter so as to obtain more information about this program".

Camila responde à solicitação da professora de justificar a razão pela qual está escrevendo a carta, porém ao introduzir o parágrafo, a aluna faz uso indevido do termo de uso mais formal “*inasmuch as*”. Ainda assim, foi capaz de introduzir seu texto de modo pertinente e de acordo com o que é requerido no parágrafo inicial desse gênero de texto.

Teacher’s comments

2nd paragraph:

1. “...*I need to know **where is the nearest underground station...***”

- This is **an indirect question**.

- Check for the correct position of **the verb to be** (“*is*”).

2. “...*how far **is it from there to school...***”

- The same kind of mistake as the one above. It’s an indirect question and the verb **to be** is not in the correct position.

3. “...” *how far is it from there to school **by walking...***”

- This is not suitable.

- Maybe you should replace this expression with something different.

- I think you meant “*a pé*” in Portuguese. So, what’s the correct correspondent in English for such a Portuguese expression?

Correção de Camila:

“First of all, I need to know where the nearest underground station is and how far it is from there to school on foot, due to the fact that I don’t want to spend much time. Moreover, I am worried about how many students there are in each class...”

Observa-se, nesse trecho, que Camila reescreve a parágrafo de forma apropriada, demonstrando compreender a orientação da professora.

Teacher’s comments

4th paragraph:

1. “*When does the summer course **begins?***”

- It’s a direct question.

- What happens to the **form of the main verb**?

2. “*I need to know some more important things. When does the summer course begins? **What sort of accommodation do you have and if the price that you mentioned per week includes that.***”

- If this is an indirect question, there is **an unnecessary word**. What is it?

- You should remove this extra word.

- Alternatively, you may **introduce the question** so as to make it clearly an indirect one. In this case, before the sentence in bold, you could introduce the question with a phrase such as: “I also need to know what sort...” or “I would also like to know what sort....” So, you’ll have an indirect question.

Correção de Camila:

*“Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, I need to know some more important things. When **does** the summer course **begin**? What sort of accommodation do you have? Last but not least, I would also like to know whether or not the mentioned price includes accommodation?”*

Além de demonstrar total compreensão do que foi solicitado pela professora, Camila ainda é capaz de refazer seu texto, acrescentando formas da língua que revelam maturidade e experiência com a escrita, tais como: *“last but not least”* e *“whether or not”*.

A evolução da escrita de Camila, evidenciada nas três versões de sua carta formal de solicitação, parece apontar para a capacidade da aluna de realizar aprendizagens de modo autônomo e independente. Ou seja, mostra-se apta a apelar para seus próprios recursos, não apenas para corrigir as inadequações textuais que lhes foram apontadas, como também para pesquisar as formas linguísticas mais apropriadas e complexas a fim de aprimorar seu texto e apresentá-lo, gradativamente, em formato mais próximo do nível de proficiência, exigido pelos exames da Universidade de Cambridge.

Sobre isso, interessa retomar o que pensa Stoch (1998) quanto à capacidade de alguns aprendizes de irem além daquilo que lhes é orientado nas correções feitas por terceiros. Para ele, o envolvimento do aluno em correções indiretas pode levá-lo a buscar outras fontes de conhecimento, tornando-se cada vez mais atentos a determinados aspectos da língua. Com isso, o autor defende ser possível investigar os tipos de erros mais comuns na escrita do aluno e o modo como este raciocina em suas decisões acerca de quais estruturas linguísticas devem ser eleitas para a reescrita de seus textos (cf. 2.2.3).

Aluno: Robson**Primeira versão de Robson**

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference that I have seen the advertisement concerning possible to study in the summer school. I am very interested by this course to improve my English.

However, I need to know when the class would start, and I should say that my English level is good. I would like to know where the nearest underground station is? Could you also tell me how many students there are? I would like to know what facilities there are and what sort of leisure activities there are in the course.

Finally, I would like to know what sort of accommodation is, and if £ 200 per week is including.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Ricardo Santos
RICARDO SANTOS

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Robson, segundo os cinco critérios propostos.

1. É bastante evidente que a primeira escrita de Robson revela uma série de inadequações tanto nos aspectos morfosintáticos da língua, quanto na estruturação e organização textual. Como resultado, o texto final do aluno não se aproxima satisfatoriamente de um exemplar desse gênero textual para uma eventual aprovação em exames de proficiência. Ainda assim, é possível compreender qual o propósito comunicativo, pretendido pelo aprendiz em sua produção escrita, pois a carta de Robson contém todos os questionamentos exigidos no exercício.
2. Não obstante as incorreções gramaticais detectadas, a coerência textual da carta de Robson não parece ter sido gravemente afetada, de modo a impedir a comunicação. É preciso ressaltar, no entanto, que o aluno falha ao não explorar adequadamente o uso de mecanismos de coesão textual em seu texto. Essa primeira escrita apresenta-se, portanto, bastante abreviada, com linguagem telegráfica e repetitiva; desprovida dos conectivos necessários para que o fluxo das ideias ocorra de forma mais lógica e compreensível.
3. O aluno revela certa fragilidade no domínio de algumas estruturas gramaticais necessárias para a escrita de um bom exemplar desse gênero textual. Nota-se uma excessiva preocupação do aluno em variar entre perguntas diretas e indiretas no segundo parágrafo, o que resulta em um período fragmentado, sem fluidez de ideias e com notória repetição de algumas estruturas, como se observa no trecho em destaque:

*“Could you also tell me how many students **there are**? I would like to know what facilities **there are** and what sort of the activities **there are** in the course”.*
4. Robson não produz um texto no qual se observe uso indevido de vocabulário. O aluno, contudo, também não se mostrar capaz de variar nas escolhas das palavras e expressões da língua, o que contribui para uma escrita um tanto elementar para um candidato à certificação de Cambridge.

5. Apesar da carência de sofisticação lexical na linguagem, pode-se perceber a intenção de Robson de elaborar um texto em estilo formal, em especial quando o aluno apresenta adequação na abertura e no fechamento da carta, quando busca utilizar os modais auxiliares mais apropriados para o gênero em estudos (*would, should, could*) ou ao evitar as contrações nas formas verbais.

Segunda versão de Robson

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference that I have seen the advertisement concerning possible to study at the English Summer School. I am very interested to participate in this summer course in order to improve my English.

Firstly, I would like to know when the class will start, and I think my English is appropriate to study in this school. I also need to know, in order to reach the school, where the nearest underground station is, because I have never been in London.

Secondly, I am worried about the classes, so you could tell me more regarding size, and what teaching facilities we will have. If I will have time, I would like to take advantage to visit London. Therefore, I want to know what sort of leisure activities we will have.

Finally, could you tell me if 200 pounds per week is including accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Ricardo Santos
RICARDO SANTOS

A segunda escrita de Robson exibe uma melhor estruturação textual, com maior simetria entre os parágrafos, que, por sua vez, evoluem através de uma linguagem mais elaborada e de forma mais lógica e coesa. A presença de alguns conectivos, tais como *firstly, secondly* (para marcar a ordenação lógica das ideias); *also, because, so, therefore* (para proporcionar melhor coesão nos períodos) ajudam a transformar a primeira reescrita do aluno em um texto mais representativo de uma carta formal de solicitação.

Com efeito, analisando-se a interação entre Robson e seu par dialogal, antes da produção dessa segunda versão, percebe-se a preocupação do parceiro de Robson (Fernando) em orientá-lo quanto à divisão dos parágrafos. Como se vê no excerto discursivo abaixo, Fernando não parece satisfeito com a forma como Robson organizou seu segundo parágrafo e sugere uma alternativa para a divisão dos parágrafos no texto do colega.

*** Interação face a face**

1. Fernando: *Hum, hum. When you wrote the letter... you could have done, like... separate the paragraphs... instead of just one paragraph...*
2. Robson: *[Okay.*
3. Fernando: *You could put... like, one paragraph, introduce this new idea and the other paragraph make some questions, and in the last paragraph put the conclusion.*
4. Robson: *Okay, okay. I agree.*

Em duas perguntas do questionário reflexivo (cf. anexo 19), quando Robson relata sobre o que teria aprendido em função da correção efetuada pelo par dialogal, o aluno de fato ratifica sua percepção acerca da importância de uma boa organização textual dos parágrafos nesse gênero textual, conforme lhe chamou a atenção Fernando.

*** Questionário reflexivo – 1ª unidade instrucional**

1. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:
Robson: *My partner helped me learn that the letter has introduction, body and conclusion.*
4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?
Robson: *After my partner's comments, I can improve specially in divide the letter in paragraphs.*

Embora tenha auxiliado seu par dialogal a apresentar uma melhor estruturação dos parágrafos da carta de solicitação, Fernando aparentemente não foi o maior responsável pelo significativo aperfeiçoamento no uso dos conectivos textuais que favoreceram a coerência e a coesão na reescrita do aluno. Na interação com Robson, Fernando parece satisfeito com a forma como o colega explorou tais conectivos.

*** Interação face a face**

18. Fernando: *[Yes. Includes suitable expressions. "First of all"... yes, you know... all the connectors. You have used all the connectors and varied them without repeating.*

Ainda que tenha demonstrado concordar com as sugestões de Fernando durante a interação com o colega, Robson reescreve sua carta de solicitação, incluindo nela uma série de recursos linguísticos ausentes em sua primeira escrita. Não se pode atribuir tal decisão apenas à ação corretiva do par dialogal. Assim como Camila, Robson também revela grande autonomia em sua capacidade de autocorreção, visto que o aluno exorbitou das expectativas do parceiro e refez sua primeira versão com muito mais riqueza textual.

Mesmo antes das revisões e orientações da professora, Robson já foi capaz de refletir sobre as falhas e limitações, presentes em sua primeira escrita, e apresentar uma segunda versão com um significativo progresso, tanto na organização textual como na linguagem escolhida para expressar suas ideias. Para Ancker (2000), o aprendiz também é capaz de mostrar habilidade em detectar seus próprios erros, ainda que não possa contar com

a ajuda direta do professor. Esse comportamento, para o autor, representa um significativo ganho cognitivo, uma vez que contribui para o aprimoramento do senso crítico e da capacidade autoavaliativa do aluno (cf. 2.2.3).

Terceira e última versão de Robson

Dear Mrs Brown

I am writing with reference to the advertisement about the possibility to study at the English Summer School. I am very interested in participating in this summer course in order to improve my English.

Firstly, I would like to know when the class will start, and I think I am ready to study English in your English School. I want to know how to get there, and where the nearest underground station is, because I have never been to London.

Secondly, I am curious to know about the classes. I really prefer small ones, if it is possible. Tell me how many students there are in the class and what the teaching facilities are.

Finally, I need to know what sort of leisure activities I will have. Therefore, if I have free time, I would like to visit some interesting places in London. At last, could you tell me if 200 pounds per week is including accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Ricardo Santos

RICARDO SANTOS

Em sua versão final, após a interação com o colega e as apreciações por escrito da professora, Robson produz uma carta formal de solicitação em nível significativamente superior ao de sua primeira versão. É possível detectar crescimento não apenas nos aspectos morfossintáticos da língua como também na organização e no desenvolvimento do texto.

Como forma de exemplo, vale mencionar as alterações feitas no primeiro parágrafo de sua versão final. Em sua segunda reescrita, Robson demonstra ter compreendido bem aquilo que lhe orientou a professora e refaz o trecho exatamente como lhe foi solicitado.

Teacher's comments**1st paragraph:**

1. The expression "...with reference that I have seen..." is not grammatically suitable.
 - What is the **correct preposition** used after the phrase "with reference...???"
 - Try to rewrite the whole sentence, using "advertisement" as the complement for the phrase "with reference".

2. "... concerning possible to study..."
 - The adjective "possible" is not suitable in this case.
 - Maybe you should replace it for a **noun** with a similar idea.

3. "I am very interested to participate...".
 - What's the **correct preposition** after the adjective "interested"?
 - What should be the **correct form of the verb** "participate"?
 - Remember this verb comes **after a preposition**.

Correção de Robson:

"I am writing with reference to the advertisement about the possibility to study at the English Summer School. I am very interested in participating in this summer course in order to improve my English".

Chama a atenção, entretanto, que em outros trechos da carta, Robson não foi capaz de produzir uma nova escrita segundo as orientações da professora. Apesar de não realizar as correções exatamente da maneira como sugeriu a professora, Robson modifica seu texto final na tentativa de satisfazê-la. Como se constata abaixo, os seguintes comentários da professora não parecem ter sido efetivamente compreendidos pelo aluno. Ainda assim, Robson apela para seus próprios conhecimentos linguísticos e busca uma forma alternativa para refazer a parte indevida, no sentido de atender às expectativas da professora.

Teacher's comments**2nd paragraph:**

1. "... my English is appropriate to study in this school".
 - To make the sentence even better, you should look for a **complementary word** (a noun) to write after "English". "My English...is appropriate to study in this school".

Correção de Robson:

"Firstly, I would like to know when the class will start, and I think I am ready to study English in your English School".

Teacher's comments**3rd paragraph:**

1. "...so you could tell me more regarding size and what teaching facilities we will have."

- Why don't you use a **direct question** in this part?

2. The connector "so" is a bit informal.

- Instead of "so", look for a **more formal connector** with a similar idea.

3. "If I will have time..."

- You **mustn't** use the future simple in an IF-CLAUSE.

- What's the correct form for the verb "have"? "If I... time"

Correção de Robson:

"Secondly, I am curious to know about the classes. I really prefer small ones, if it is possible. Tell me how many students there are in the class and what the teaching facilities are".

O que se destaca na evolução da escrita de Robson é o fato de que o aluno revela grande maturidade como aprendiz de língua estrangeira, pois não se coloca de maneira passiva, quando orientado pelo par dialogal ou pela professora. Ou seja, o aluno demonstra autonomia, iniciativa e independência na busca por formas alternativas para a construção de textos cada vez mais elaborados. O crescente progresso observado no processo de reescrita desse aluno aponta para um tipo de aprendiz que, em geral, conduz seu próprio percurso de aprendizagem, isto é, recorre a seus próprios recursos na busca pelo contínuo crescimento na habilidade de produção textual.

A respeito desse comportamento, vale citar Villamil e Guerrero (1996), que destacam a capacidade de alguns aprendizes de modificar suas primeiras escritas, adicionando suas próprias revisões, antes de produzirem a versão final para seu texto. Para esses teóricos, ao agir dessa maneira, esse tipo de aprendiz realiza um movimento contínuo de gradativa desvinculação da mediação exercida por terceiros, passando a orientar-se por uma automeiação, na fase final de seu processo de escrita e reescrita (cf. 2.2.3).

Com efeito, Robson apresenta uma segunda e terceira versões para sua carta com alterações que claramente apontam para um comprometimento com o próprio aprendizado. Não há uma postura de aceitação tácita do que lhe é proposto, já que as versões subsequentes exibem um pouco mais do que lhe foi proposto pelos mediadores de sua aprendizagem. Mesmo com a persistência de algumas incorreções gramaticais em suas reescritas, Robson é capaz de construir textos gradativamente mais semelhantes ao que se espera de um candidato à aprovação nos exames de Cambridge.

Aluno: Vinicius
Primeira versão de Vinicius

Dear Sir

I am writing this letter because of my great interest in improving my english skill, as I saw your advertisement, I would like to study with you, so I would like to know more information about if there is underground station near the school, as well as how many students will have in the class, and what kind of research you will give in the class, also I would like to know what kind of accommodation do you offer.

Although I will be in vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know what the classes throughout is and what sort of leisure activities we will have during the course.

I look forward to hearing from you.

Your faithfully

Victor Ferreira
VICTOR FERREIRA

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Vinicius, segundo os cinco critérios propostos.

1. A primeira escrita de Vinicius apresenta falhas na tentativa de responder a todas as perguntas propostas no exercício. O aluno, por exemplo, não observa a necessidade de também questionar sobre o valor cobrado pela instituição na qual deseja estudar.
2. O texto inicial produzido por Vinicius oferece alguma dificuldade de leitura e compreensão para o leitor. As ideias são desenvolvidas de forma truncada; a pontuação não facilita o fluxo lógico e natural dos períodos; não há grande variedade nas escolhas lexicais e a opção por conectivos textuais inadequados também dificulta o entendimento do leitor. Observam-se ainda incongruências no uso de alguns conectivos de ideias, que podem comprometer a coesão e a coerência do texto final.
3. Nesse critério, Vinicius também não é bem sucedido. O texto do aluno exhibe incorreções gramaticais, tanto no que se refere ao uso apropriado de formas verbais quanto na disposição das perguntas. Não se constata maior complexidade

nas estruturas da língua, e a opção por conectivos textuais inadequados também dificulta a compreensão do leitor.

4. Nessa primeira versão, o aluno não demonstra grande versatilidade em suas escolhas lexicais. Vinicius parece um tanto receoso ao não ousar desenvolver um texto com mais variedade e elaboração lexical.
5. Apesar de apresentar um texto final insuficientemente revestido de estruturas gramaticais e escolhas lexicais em nível de aprovação nos exames de Cambridge, Vinicius parece verdadeiramente preocupado em elaborar sua carta de solicitação em estilo formal. Essa postura do aluno é mais evidente em suas tentativas de evitar quaisquer contrações nas formas verbais. É possível inferir, com isso, que Vinicius ainda se mostra inexperiente e um tanto ingênuo, como produtor desse gênero textual, pois, aparentemente, associa o estilo de um texto apenas ao uso de formas não contraídas das estruturas verbais.

Segunda versão de Vinicius

Dear Mrs Brown

I am writing this letter because I have seen your advertisement about the Summer School, and I want to tell you I am very interesting in improving my english skill. As I am quite interesting in make a intensive english course in your country, I would like to know more information about if there is underground station near the school in London location, as well as how many students will have in the class and what kind of research you will give us in the class, also I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in £ 200 per week?

Although I will be on vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know what the classes throughout, and how many days the Summer Course last. In addition, I want to know what sort of leisure activities we will have during the course.

Furthermore, I would like to know what facilities do you offer, if the classes are small and modern and if have teaching facilities.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Victor Ferreira
VICTOR FERREIA

Ariana, o par dialogal de Vinicius, observou algumas inadequações no texto do colega, que foram devidamente apontadas durante a interação entre os dois aprendizes. É possível perceber o esforço de Vinicius em atender às sugestões da colega.

O segundo texto produzido pelo aluno, portanto, revela algumas alterações de ordem pontual, que foram alvos das correções de Ariana. Dentre tais modificações, estão, por exemplo: a correção na abertura da carta, com a exibição do nome do endereçado (*Mrs Brown*), a inclusão da pergunta referente ao preço cobrado de £ 200 (ausente na primeira versão), a substituição de “*Yours faithfully*” pela finalização apropriada “*Yours sincerely*” e a tentativa de utilizar outras formas introdutórias de perguntas indiretas.

Dessas quatro correções, Vinicius foi feliz nas três primeiras. O aluno, entretanto, não foi capaz de utilizar formas variadas de perguntas diretas de modo adequado, conforme recomendado pela parceira de interação. Segue uma dessas tentativas de Vinicius em variar sua forma de introduzir perguntas indiretas, que resultou em erro de regência verbal.

“...also ***I wonder to know*** what kind of accommodation ***do you offer*** and if is it included in £ 200 per week?”

A forma como Vinicius revisou e corrigiu seu texto remete ao que Spoelders e Yde (1991) entendem por redatores inexperientes e incapazes de realizar revisões mais extensivas de seus textos. Para esses teóricos, a mera substituição feita pelo aluno dos termos inadequados pelas formas gramaticais e/ou lexicais corretas revela um aprendiz ainda com limitações em seu repertório de estratégias de revisão textual (cf. 2.1).

Importa salientar, no entanto, que o par dialogal de Vinicius não parece ter detectado uma das falhas mais graves do colega, qual seja, a apresentação de parágrafos inadequadamente pontuados, com períodos por demais longos, uso excessivo de vírgulas e acúmulo de perguntas em um mesmo trecho.

Como consequência dessa disposição indevida dos parágrafos, Vincius não foi capaz de organizar suas ideias de forma mais lógica e concisa, o que, provavelmente, terá sido o fator que mais contribuiu para uma eventual dificuldade do leitor em compreender bem o conteúdo da carta do aluno. O aprendiz, porém, parece satisfeito com o progresso entre sua primeira e segunda versão e atribui tal evolução também à ação corretiva de sua parceira de trabalhos.

Quanto a isso, em seu depoimento, obtido por ocasião do questionário reflexivo (cf. anexo 19), Vinicius parece ter mais clareza acerca dos grandes benefícios oriundos dessa forma de aprendizagem.

*** Questionário reflexivo – 1ª unidade instrucional**

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

Vinicius: *I think I understood better how to link the phrases without being repetitive and how to organize the paragraphs to be more clear.*

3. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:

Vinicius: *My partner helped me to learn eh... to link phrases without being repetitive, as I said. I've learnt that I mustn't use specific words at specific ways to demonstrate what I want to say. I realized that there are big differences between... my first and second version, because I think I didn't pay attention correctly in the... when I received the paper with the question to... to write my formal letter. Eh... so, after the face-to-face, I could see how many mistakes I did, and my second version was... I think very better than the first.*

Terceira e última versão de Vinicius

Dear Mrs Brown

I am writing this letter because I have seen your advertisement about the Summer School. I am very interested in improving my English skill. I am quite interested in making an intensive English course in your country. I would like to know more information about the underground station near the school in London location, as well as how many students will be in the class, and what kind of research you will give us in the class. Also I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in £ 200 per week?

Because I will be on vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know how long the course lasts, and what sort of leisure activities we will have during the course.

Furthermore, I would like to know what facilities you offer, if the classes are small and modern and if will have teaching facilities.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Victor Ferreira
VICTOR FERREIRA

A versão final da carta de Vinicius revela especialmente a tentativa do aluno em refazer sua segunda escrita de forma mais coesa e coerente. A maioria das apreciações escritas pela professora, após a primeira reescrita de Vinicius, parece ter sido compreendida pelo aprendiz. Como se observa, o primeiro parágrafo do aluno se desenvolve de maneira mais clara, uma vez que Vinicius ameniza o grau de imprecisão de suas ideias, ao corrigir algumas falhas na pontuação. Dessa forma, o aprendiz pôde reduzir a extensão de seus períodos e introduzir as perguntas de forma mais ordenada.

O aluno também mostrou habilidade autocorretiva ao apresentar o conectivo mais apropriado para iniciar seu segundo parágrafo, conforme lhe sugeriu a professora.

Teacher's comments

2nd paragraph:

2. *“Although I will be on vacation, I will not have so much days of holiday ...”*
 - “Although” doesn’t seem to be the best linking word here, as it implies contrasting ideas and you want to **justify** something.
 - You should look for another linking expression, which refers to the relationship between **causes and results**.

Correção de Vinicius:

“Because I will be on vacation next summer, I will not have so much days of holiday...”

É fato que o aluno ainda não foi capaz de corrigir algumas das incorreções linguísticas apontadas pela professora. A maior dificuldade de Vinicius parece ter sido a de realizar as correções gramaticais, como se observa na persistência do mesmo erro, ainda que já tenha sido apontado pela professora:

Teacher's comments

1st paragraph:

6. *“...I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in £ 200 per week?”*
 - “I wonder to know” is not grammatically suitable.
 - You may replace the verb “wonder” for another verb or revise the correct complements for this verb. Try using “I wonder **if**...”
 - “...do you offer” is in a direct question form. Is it really a **direct** question?
 - “... and if is it included...”. Again, is it a direct or indirect question?

Como se constata abaixo, em sua escrita final, Vinicius não realize nenhuma das modificações solicitadas pela professora.

“Also I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in £ 200 per week?”

A despeito dessa dificuldade de Vinicius, na correção de algumas estruturas gramaticais, o aprendiz apresenta uma segunda reescrita em nível bem superior ao de suas duas primeiras produções textuais. Pode-se salientar, em especial, a preocupação do aprendiz em reduzir o nível de ambiguidade provocado principalmente pela inadequada disposição de frases, períodos e parágrafos. Além disso, Vinicius também repensa a forma como desenvolveu seus questionamentos e busca maior variedade nas formas interrogativas

da língua. Com essa nova postura, o texto final do aluno causa um efeito mais positivo no leitor do que suas versões anteriores.

Ao final da leitura da última versão de Vinicius, escrita após a intervenção da professora, pode-se depreender um relativo crescimento na capacidade do aluno em realizar revisões mais globais e extensivas, ao invés das correções apenas de ordem local, detectadas em sua primeira reescrita. Segundo Spoelders e Yde (1991), é dessa maneira que os chamados bons redatores devem revisar seus textos, isto é, partindo de uma revisão mais ampla e globalizada, e somente após essa leitura extensiva, voltar-se para os erros locais e corrigir palavras e frases de forma pontual. Os autores insistem na necessidade da atuação mais próxima do professor na condução desse processo, para o efetivo amadurecimento da habilidade do aprendiz em revisar e corrigir suas próprias produções textuais (cf. 2.1).

1ª Unidade Instrucional - Carta Formal de Solicitação**Grupo 2****Alunos: Aline, Caio, Fernando e Mauro (em ordem alfabética)****Aluna: Aline**
Primeira versão de Aline*Dear Mrs Brown,**I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my english. However, I have some doubts about the program.**First of all, the advertisement presents an information about the location, but I would like to know how far is from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students are on the classrooms.**The advertisement is not specific about the dates of the english summer the classes begin, and I wold like to know, as well, what kind of leisure activities the students can participate.**Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if the price of 200 pounds per week including accommodation.**I am looking forward to hearing from you in the near future.**Sincerely,**Ana Silveira*
ANA SILVEIRA**Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Aline, segundo os cinco critérios propostos.**

1. A versão inicial de Aline inclui todos os itens a serem questionados na carta, conforme a exigência do exercício. No entanto, em alguns questionamentos, o texto da aluna persiste com um pequeno grau de imprecisão. Caio, o parceiro de interação de Aline, de fato exterioriza alguma dificuldade em compreender o que a colega pretendia questionar, quando da interação face a face entre os dois aprendizes.

*** Interação face a face**

1. Caio: *Eh... eh... to begin with the... the answer if you answered the question completely, I think that it was reasonably, eh... because the items about the facilities and days, I think it's not, not very clear. You only said that you have... eh... doubts about if... eh... the facilities, but not what doubts.*
2. Aline: *Hum, hum.*
3. Caio: *Eh... I think you can be more specific, okay?*
4. Aline: *Hum, hum.*

2. Mesmo com essa relativa incompletude em algumas indagações de Aline, os aspectos de coerência e coesão textual não são comprometidos no desenvolvimento textual da carta a aluna. Aline apresenta suas ideias de forma clara, o que facilita para o leitor identificar o propósito comunicativo maior de sua carta de solicitação.

3. Assim como a maioria dos aprendizes, esse parece ser o item de maior dificuldade para Aline. A primeira versão textual da aluna exhibe incorreções de ordem gramatical, que, conseqüentemente, podem reduzir o efeito positivo no leitor. Seguem algumas dessas inadequações:

*"I am very **interested in join with** your staff to improve my english."*

*"...the advertisement presents **an information**..."*

*"...and if the price of 200 pounds per week **including** accommodation."*

Embora com uma boa ordenação de ideias, que evoluem em um texto adequadamente estruturado, dentro dos padrões genéricos de uma carta formal de solicitação, Aline não se mostra suficientemente preparada para redigir seu texto em um nível linguisticamente mais sofisticado e aceitável para um candidato à obtenção do FCE.

4. As escolhas lexicais de Aline evidenciam a preocupação da aluna em apresentar um texto em estilo formal. É possível, porém, perceber limitações da aprendiz tanto em suas tentativas de variar entre perguntas diretas e indiretas, como na forma em que transita entre um questionamento e outro. Há uma carência de conectivos de ideias apropriados, capazes de proporcionar maior grau de formalidade à língua.

5. Apesar das fragilidades no texto de Aline, mais claramente observadas nos itens 3 e 4, o estilo final da carta da aluna mostra conformidade com o gênero eleito para essa unidade instrucional.

Segunda versão de Aline

Dear Mrs Brown,

I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my learning in english. However, I have some doubts about the program.

First of all, that advertisement presents an information about the location, but I would like to know how far is from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students are in the classrooms.

The advertisement is not specific about the dates of the english summer the classes begin, and I would like to know, as well, what kind of leisure activities the students can participate.

Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if the price of 200 pounds per week including accommodation.

I am looking forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,

Ana Silveira
ANA SILVEIRA

A escrita que sucedeu à interação face a face entre Aline e Caio não revela grandes alterações textuais. A aluna limitou-se a realizar poucas modificações de ordem pontual. Como sugeriu o parceiro, Aline corrigiu o erro na forma do auxiliar *would* e acrescentou *Yours* antes de *sincerely* ao finalizar sua carta. Não houve preocupação por parte da aluna em reescrever seu texto de forma mais completa e específica, como recomendou Caio.

Pode-se inferir duas possíveis explicações para esse comportamento: ou Aline apresenta dificuldade em ouvir e aceitar as correções e sugestões de seu par dialogal ou talvez não seja capaz de concretizar, linguisticamente, aquilo que lhe orientou o colega de interação. De qualquer modo, é notório que a primeira reescrita de Aline não resulta em significativa evolução textual, o que aponta para um relativo fracasso na interação entre os aprendizes.

É possível atribuir ainda duas prováveis razões para essa incapacidade de Aline em produzir uma reescrita com significativas mudanças textuais. Uma dessas razões, já discutida por ocasião das análises dos textos do aluno Vinicius, reflete a teoria de Spoelders

e Yde (1991) quanto à dificuldade de alguns redatores em realizar revisões textuais mais extensivas, restringindo suas correções às alterações localizadas de ordem lexical e/ou gramatical.

Uma outra possível explicação para a atitude de Aline pode estar na dificuldade de alguns aprendizes em ouvir e aceitar as críticas, oriundas de parceiros de aprendizagem em nível semelhante de conhecimentos. Essa reação de aparente indiferença para com a ação corretiva de seu interlocutor talvez possa ser atribuída à tentativa de Aline em preservar sua imagem perante seus colegas e sua professora.

Quanto a isso, cabe mencionar a teoria da preservação da face de Goffman (1977), de acordo com a qual, em suas interações com outros interlocutores, sempre haverá, por parte de falantes e ouvintes, a preocupação com a imagem que se quer manter. Conforme discutido em 2.2.3, Goffman defende a existência de duas faces nos indivíduos, a face externa (positiva), referente ao modo como deseja ser visto pelo outro e procura manter preservada, e a face interna (negativa), que equivale ao território mais íntimo do indivíduo, o qual não gostaria que fosse invadido. Na primeira reescrita de Aline, o que se constata é a manutenção quase integral do texto inicial. Isso pode indicar que a aluna preferiu confiar em suas próprias ideias e decisões a ter que acatar as críticas do parceiro. Em assim procedendo, a aluna busca preservar sua face positiva, ou seja, defender a imagem que construiu como aprendiz, e que deseja manter em bom nível de aprovação e aceitação.

Na interação com Caio, é possível observar que Aline mostra-se ocasionalmente um tanto defensiva ao ouvir as considerações do colega. Ou seja, em alguns momentos, a aluna chega a recorrer até mesmo às imperfeições de sua caligrafia, na tentativa de justificar seus erros de soletração, como se observa no trecho abaixo:

*** Interação face a face**

19. Caio: *About the range of grammatical structures, I put "reasonably" because... eh... you only used indirect questions and I think you should eh... use...*

20. Aline: [...] *Both.*

21. Caio: *Yeah, both. Indirect and direct questions. I think so.*

22. Aline: *Thank you.*

23. Caio: *Punctuation and spelling. You... I didn't understand one word. And you, you wrote "would" errado, eh... wrong ((risos)).*

24. Aline: *[Wrong?*

25. Caio: *Eh... eh... ((mostra à colega o erro detectado)), here in the third paragraph...*

26. Aline: *Maybe because my letter is not so good.*

Em suas considerações, contidas no questionário reflexivo (cf. anexo 19), Aline demonstra alguma dificuldade para identificar suas próprias fragilidades e limitações como produtora textual, como se verifica a seguir:

*** Questionário reflexivo – 1ª unidade instrucional**

1. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:

Aline: *He helped me to... to... to learn how to finish a formal letter. But I have some problems that I don't... that I can't understand well.*

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?

Aline: *I think I have to practice more. I still...eh... I don't know all that I have to know about this letters.*

Terceira e última versão de Aline

Dear Mrs Brown,

I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my learning in English. However, I have some doubts about the program.

First of all, the advertisement presents some information about the location, but I would like to know how far it is from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students in the classrooms.

The advertisement is not specific about the dates of the English Summer Classes and I would like to know, as well, what kind of leisure activities the students can participate in.

Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if the price of 200 pounds per week includes accommodation.

I look forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,

Ana Silveira
ANA SILVEIRA

Aline aprimora seu texto, atendendo à maioria das sugestões feitas pela professora. Com isso, confere à carta maior clareza e objetividade. O texto, contudo, ainda não sofre grandes alterações em sua estruturação e desenvolvimento. O conteúdo não é acrescido de mais detalhes ou diferentes questionamentos. A evolução da escrita também não sofre nenhuma mudança mais relevante.

No entanto, Aline elimina algumas incorreções de ordem morfosintática, o que concorre para a elaboração de uma última versão textual um pouco mais semelhante à de um exemplar em nível de aceitabilidade para os exames de proficiência de Cambridge.

Seguem alguns exemplos de correções efetuadas por Aline, conforme as orientações escritas pela professora na segunda versão da aluna.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "*I am interested in join...*"
 - What happens to the form of verbs **following prepositions**?
2. "... *join with the staff...*"
 - The **preposition** "*with*" is not the suitable complement for the verb "*join*".
 - What is the correct preposition?
3. The adjective "*english*" is misspelled.
 - Check for **capitalization**. How do you spell nationality adjectives? (See the same mistake in the third paragraph).

Correção de Aline:

"I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my learning in English".

Como se constata no trecho acima, Aline corrige apenas o erro destacado pela professora no terceiro item de seus comentários, o que, aparentemente, revela certa dificuldade da aluna em buscar, sem o auxílio de terceiros, as formas adequadas para as outras duas instâncias de incorreção gramatical.

2nd paragraph:

1. "... *an information...*"
 - What kind of noun is "*information*": **countable or uncountable**?
 - What word should you cross out or replace?
 - There is another instance of a similar mistake further on, in the same paragraph.
 - Can you identify it? If yes, you should also make the correction, okay?
2. "... *how far is from the school...*"
 - There is a **subject pronoun missing**.
 - What should you insert before the verb "to be" (*is*)?

Em sua segunda reescrita, Aline mostra que de fato compreendeu o que sugeriu a professora. No entanto, a aluna não foi capaz de identificar o mesmo tipo de erro, também salientado nas indicações da professora, mantendo a escrita original do período seguinte de seu parágrafo, como se confere abaixo.

“Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students in the classrooms”.

Com exceção dessas correções não realizadas pela aluna, Aline compreende todas as outras orientações da professora e efetua as devidas alterações em sua reescrita. Com isso, o texto final da aprendiz exhibe maior nível de elaboração, o que resulta em um efeito mais positivo no leitor do que suas versões anteriores.

Ainda que tenha se mostrado um pouco mais aberta às orientações da professora do que às do colega de interação, Aline mantém o texto final quase idêntico ao que produziu em sua primeira reescrita. Com isso, independentemente de quem assuma a função de corrigir o texto da aluna (o colega ou a professora), Aline parece manter uma postura defensiva com relação às críticas feitas a suas escritas.

Razoável afirmar que tal atitude deve estar relacionada à tendência da aprendiz em preservar sua face externa, que, como já foi explicado, está relacionada à imagem positiva, a qual pretende manter intacta perante seus interlocutores.

Aluno Caio
Primeira versão de Caio

Dear Mrs Brown,

I am writing about your advertisement concerning a English Summer Course. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information.

First of all, what are the dates of the beginning of the class, how many students are in the class and what sort of accommodation?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of the location, where exactly is the school, and is it nearest of some underground station?

Finally, the price includes the accommodation? And I would like to know what kind of activities are?

I am looking forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Cláudio Lemos
CLÁUDIO LEMOS

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Caio, segundo os cinco critérios propostos.

1. Em sua primeira escrita, Caio não responde rigorosamente a todas as indagações requeridas na pergunta do exercício. Por exemplo, não há clareza no questionamento final sobre se a acomodação estaria ou não inclusa no preço cobrado pela escola, resultando em relativa ambiguidade nessa pergunta. Além disso, Caio também não esclarece sobre o que se refere, ao questionar acerca das atividades oferecidas pela escola. Vale lembrar que, na proposta do exercício, o aprendiz deveria solicitar mais informações sobre que formas de atividades de lazer estariam disponíveis para os alunos que desejassem ingressar nessa instituição de ensino.

“Finally, the price includes the accommodation? And I would like to know what kind of activities are?”

2. A versão inicial de Caio não evidencia a capacidade do aluno em desenvolver uma escrita em bom nível, quanto aos aspectos de coesão e coerência textual. A forma como o aluno estrutura os parágrafos revela sua inexperiência com esse gênero de texto. Nota-se a ausência de importantes conectivos de ideias, para facilitar a compreensão do leitor com relação à evolução dos questionamentos apresentados, assim como uma relativa brevidade nas indagações, o que contribui para possíveis enganos na interpretação do leitor sobre o que Caio de fato deseja saber. Aline, seu par dialogal na interação face a face, parece ter sentido essa dificuldade ao ler e corrigir o texto do colega, quando chama a atenção deste para a disposição das perguntas na organização dos parágrafos, como se verifica a seguir:

*** Interação face a face**

35. Aline: *Organize the message in clear paragraphs? I think ‘reasonably’, because there are too many information in some paragraphs. I think I have the same problem... there’s the same problem in my letter. I think maybe... it could be...maybe...h um... one more paragraph.*

3. A organização gramatical do texto de Caio também sofre com a ausência de estruturas linguísticas mais elaboradas e períodos mais formais de língua. É possível inferir, com isso, que o aluno ainda não adquiriu a maturidade necessária para a escrita de uma carta formal de solicitação em nível de aprovação nos exames de proficiência. Em um dos trechos da interação com Aline, a parceira de Caio, ainda que de forma incompleta e hesitante, tenta alertar o colega para a falta de sofisticação linguística em sua produção textual.

*** Interação face a face**

43. Aline: *It's a little poor, but it's okay, but your letter is not very... very... you know... very GOOD like the letters that we read before in the group work. But you can write...eh...better, okay?*

4. O vocabulário apresentado na primeira versão de Caio não confere à escrita do aluno o efeito textual esperado para uma carta em estilo formal de língua. Como leitora do texto de Caio, Aline resente essa fragilidade na escrita do parceiro, quando comenta sobre o item relativo ao uso de vocabulário adequado:

*** Interação face a face**

43. Aline: *Have a good range of vocabulary? I think... there are a lot of different words in all the letter. I think it's good, but it's not very, very good. But, eh... it's only the first... né, your first formal letter, so...*

Nas três intervenções de Aline, acima exibidas, a aluna se vale de algumas estratégias discursivas para atenuar as críticas apontadas no texto do colega. No turno 35, por exemplo, Aline partilha da mesma dificuldade de Caio, colocando-se, desse modo, em semelhante nível de dificuldade do colega: *I think I have the same problem... there's the same problem in my letter.* No turno 43, Aline também se vale de uma forma polida para externar suas correções, quando diz que Caio tem capacidade de elaborar textos melhores: *But you can write...eh...better, okay?* Aline ainda faz uso de tal artifício, quando se mostra complacente com as incorreções do colega, dado que aquela seria apenas sua primeira versão para a carta: *But eh... it's only the first... né, your first formal letter, so....*

Sobre isso, é relevante mencionar as estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987), discutidas em 2.2.3. Isso porque, assim como ocorreu com outros aprendizes, Aline demonstra dificuldade e até um certo constrangimento para apontar e corrigir os erros observados no texto de Caio. Essa postura receosa, hesitante e um tanto protetora da aluna pode ser decorrente da tentativa desta em preservar a face positiva de seu interlocutor. Nesse sentido, Aline poderia estar se valendo de uma estratégia de polidez positiva, cujo objetivo principal, segundo os referidos teóricos, é o de resguardar a face positiva do ouvinte, colaborando, assim, para proteger a autoimagem de seu interlocutor.

5. Por tudo o que já foi salientado nos itens anteriores, pode-se concluir que seria pouco provável que o aluno apresentasse uma versão inicial em ótimo nível, quanto ao grau de formalidade necessário para esse gênero textual. Contudo, já é possível detectar, nessa primeira escrita, o esforço de Caio em aproximar-se dos textos em linguagem formal, especialmente em sua tentativa de utilizar alguns conectivos de ideias mais sofisticados, como: *however, firstly, secondly, finally*. Ainda assim, em sua escrita inicial, Caio revela a necessidade de mais exercícios práticos de leitura e escrita desse gênero de texto, antes de pretender submeter-se às avaliações dos examinadores de Cambridge.

Segunda versão de Caio

Dear Mrs Brown,

I am writing about the advertisement concerning an English Summer School. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information contained in the bill.

First of all, what are the dates of the beginning of the classes, how many students are there in the class and what sort of accommodation is there?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of the location, where exactly is the school? And is it nearest of some underground station?

Finally, the price includes the accommodation? And I would like to know what kind of activities are.

I look forward to hearing from you

Yours sincerely,

Claudio Lemos

CLÁUDIO LEMOS

A primeira reescrita de Caio mostra que o aluno não parece ter sentido a necessidade de efetuar grandes modificações em seu texto. A exemplo de sua parceira de interação, a carta de Caio permanece aquém do que se espera para um candidato à certificação do FCE. Em sua segunda versão, o aprendiz somente altera a frase final, que passa a ter o verbo no presente simples ao invés do presente contínuo, utilizado na primeira versão. Além disso, Caio acrescenta um complemento para “*information*”, com a frase “*contained in the bill*” (no primeiro parágrafo). Percebe-se, assim, o aparente objetivo do

aluno de tornar o trecho mais claro para o leitor. A opção errada pela palavra “*bill*”, nesse contexto, ilustra a dificuldade do aprendiz em reescrever um texto com mais rebuscamento lexical, contando apenas com seus próprios recursos.

Caio, entretanto, procurou seguir as sugestões de sua colega, realizando as correções por ela propostas. Observem-se algumas dessas alterações, após os diálogos na interação face a face:

*** Interação face a face**

41. Aline: *I don't know if maybe... this is a little mistake here... it could be... ((lê o trecho da carta de Caio))*: “*how many students are in the class and what sort of accommodation... I think it's missing something here.*”

42. Caio: *Hum, hum. But what...*

43. Aline: *Maybe... students, ARE THERE and accommodation IS THERE?*

Correção de Caio:

*“First of all, what are the dates of the beginning of the classes, how many **students are there** in the class and what sort of **accommodation is there?**”*

O grave erro cometido por Caio em seu primeiro texto foi devidamente corrigido em sua reescrita, produzida após a interação com Aline. Ao reescrever o trecho incorreto, Caio demonstra ter compreendido a importante orientação da colega. Há, desse modo, a consolidação da aprendizagem do aluno, evidenciada por meio de uma reescrita com conteúdo mais bem elaborado e com estruturas gramaticais adequadas ao propósito comunicativo do redator. Nesse exemplo, pode-se detectar o que Swain (2000) destaca como sendo uma das grandes vantagens de aprendizagens cooperativas (em grupos e/ou em parcerias). Para ele, a ação do(s) parceiro(s), ao partilhar a responsabilidade da aprendizagem do(s) colega(s), favorece aprendizagens duradouras e o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender por meio de outras fontes além do professor (cf. 3.4.1).

Caio também corrige o erro observado por Aline ao modificar o artigo “*a*” em “*...a English Summer Course*” pela forma correta “*...an English Summer Course*”, no primeiro parágrafo de sua carta. Ao obedecer à orientação de Aline, Caio aperfeiçoa esse trecho de sua carta, que, no entanto, ainda permanece sujeita a crítica e passível de sofrer outras correções, tanto na organização textual quanto nas opções das estruturas linguísticas evidenciadas.

Em suas respostas, transcritas no questionário reflexivo (cf. anexo 19), Caio de fato admite que sua interação com Aline o auxiliou, em especial, nos aspectos estruturais da

escrita desse gênero, destacando a necessidade de considerar a importância de uma pontuação adequada para evitar dificuldades na compreensão do leitor.

*** Questionário reflexivo – 1ª unidade instrucional**

1. Things I've learnt from revising, correcting and commenting my partner's letter:

Aline: *I think I've learnt how to use correct punctuation and use the linking words.*

3. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:

Aline: *My partner helped me to pay attention to the correct punctuation and put the complements in the phrase.*

Terceira e última versão de Caio

Dear Mrs Brown,

I am writing about the advertisement concerning an English Summer School. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information contained in the program.

First of all, what are the dates of the beginning and ending of the classes? How many students are there in the class? And what sort of accommodation is there?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of the location. Where exactly is the school? Is it near some underground station?

Finally, does the price include the accommodation? And I would like to know what kind of leisure activities there are in your school.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Cláudio Lemos
CLÁUDIO LEMOS

Como se constata na terceira versão da carta de Caio, o aluno observa as sugestões da professora e efetua todas as correções por ela indicadas. O texto final, por conseguinte, se desenvolve em uma linguagem mais clara, sem incorreções de ordem gramatical, morfológica ou estrutural.

As alterações observadas nos três últimos parágrafos, com a opção por mais perguntas diretas e a correção dos erros de pontuação ajudam a transformar a última escrita do aluno em um texto muito mais fluido, mais coerente, fácil de ler e isento de ambiguidades.

Teacher's comments**2nd paragraph:**

1. *“First of all, what are the dates of the beginning of the classes, how many students are there in the class and what sort of accommodation is there?”*

- You made three direct questions, but you **did not use the correct punctuation**.
- There are **three questions** and only **one question mark**.
- Check for the punctuation again.

Correção de Caio:

“First of all, what are the dates of the beginning and ending of the classes? How many students are there in the class? And what sort of accommodation is there?”

Nesse trecho corrigido por Caio em sua segunda reescrita, é possível verificar o benefício da ação conjunta da parceira de interação do aluno (Aline) e da professora. As correções já efetuadas, após a orientação da colega foram adicionadas a outras reformulações, decorrentes da intervenção da professora, contribuindo, assim, para tornar o texto final de Caio significativamente melhor.

O que se destaca, nesse exemplo de refinamento textual, é a possibilidade de haver uma atuação complementar de aprendizes (parceiros de aprendizagem) e do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem de um aluno. Para Vygotsky (1984), os esforços cooperativos de alunos e professor ganham vital importância para a construção conjunta do conhecimento e para o desenvolvimento do funcionamento mental e psicológico do indivíduo (cf. 3.2.2).

4th paragraph:

1. *“Finally, the prices include accommodation?”*

- This is a direct question. There is **something missing**.
- What word is missing? Remember that you are asking a **direct question in the present**.

2. *“And I would like to know what kind of activities are there...”*

- “What kind of ...? ...activities are there...”
- You should be more specific about the **kind of activity** you're referring to.
- What adjective can you use to describe things people do when they're having fun?

Further suggestions:

You used **too many direct questions**. Why don't you include **more indirect questions** in your formal letter? Your text will show a better range of grammatical structures.

Correção de Caio:

*“Finally, **does** the price include the accommodation? And I would like to know what kind of **leisure** activities there are in your school”.*

Se comparada com as versões anteriores, a segunda reescrita do aluno possui uma evolução textual mais lógica, com as ideias organizadas e expostas de forma mais coesa, o que, fundamentalmente, confere ao texto final de Caio mais chances de ser considerado como um exemplar satisfatório de carta formal de solicitação para um candidato ao FCE.

Aluno: Fernando

Primeira versão de Fernando

Dear Mrs Brown

I really apreciated the informative card and I am writting this letter so as to I wish you could give me some information.

First of all, despite the fact that I have bus tickets I wish to know where the nearest underground station is. By the way when does the classes start?

Furthermore I don't really like big classes in the spite of I have always studied in them. How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of studying could you tell me not only what sort of activities but also if there is a beach near there. Therefore I love surfing.

Finally can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation does you have?

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully

Fernando Souza

FERNANDO SOUZA

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Fernando, segundo os cinco critérios propostos.

1. Em sua primeira versão, Fernando não omite nenhuma das indagações requisitadas no exercício. O aluno, entretanto, exagera nos argumentos que

justificam suas perguntas, o que resulta em uso indevido de algumas estruturas gramaticais da língua. Note-se, por exemplo, que Fernando incorre repetidamente em erros no uso dos conectivos de ideias, quando se estende desnecessariamente em seus esclarecimentos.

“I really appreciated the informative card and I am writting this letter so as to I wish you could give me some information”. (primeiro parágrafo).

“Furthermore I don’t really like big classes in the spite of I have always studied in them”. (terceiro parágrafo).

“...could you tell me not only what sort of activities but also if there is a beach near there. Therefore I love surfing”. (quarto parágrafo).

Essa forma de conduzir o texto, com a desnecessária inclusão de justificativas para suas perguntas, torna a escrita de Fernando pouco objetiva e redundante, chegando mesmo a comprometer a coerência em alguns trechos. No entanto, o aluno não negligencia nenhum dos itens sobre os quais deveria solicitar mais informações.

2. Conforme discutido no item anterior, a maneira com que Fernando desenvolve sua primeira versão pode levar o leitor a interpretações inadequadas. O texto do aluno, ocasionalmente, falha em não evidenciar seu propósito comunicativo de forma clara e direta. Aparentemente, Fernando preocupou-se demasiadamente em mostrar uma escrita em estilo formal, assim como em fazer uso contínuo dos conectivos textuais mais comumente utilizados em cartas de solicitação. Essa atitude mais ousada do aluno, aliada a sua inexperiência como redator desse gênero textual compromete, em determinados momentos, tanto a coerência como a coesão textual da carta de Fernando.
3. As incorreções gramaticais presentes no texto de Fernando também parecem ser consequência dessa busca do aluno por um rebuscamento textual, por uma linguagem mais sofisticada e por um estilo demasiadamente formal de língua.
4. As opções lexicais do aluno também revelam a preocupação deste em causar um efeito positivo em seu leitor. Com efeito, a carta de Fernando parece ter surtido ótima impressão em Robson, seu interlocutor na interação face a face. Provavelmente, muitos leitores, em nível de aprendizagem semelhante ao de Fernando, teriam revelado a mesma satisfação de Robson com a leitura da carta do colega. Como se observa no excerto abaixo, Robson não economiza elogios ao texto do colega, por ocasião da interação entre os dois alunos.

* **Interação face a face**

13. Robson: *Okay. Your letter is excellent. You have... you use a very good range of vocabulary. You could clarify all points that you... argue.*

16. Robson: *Okay. I couldn't identify any big mistakes in your letter ((risos)). Congratulations!*

Trata-se, no entanto, de impressão errônea de um leitor tão inexperiente quanto seu interlocutor. O texto de Fernando, em verdade, contém instâncias de incorreções na ortografia, pontuação, na gramática, no vocabulário e na organização estrutural de sua carta.

5. Apesar de todas essas críticas a que é passível a primeira versão do aluno, não se pode deixar de registrar que Fernando efetivamente empenhou-se em construir um texto adequado ao gênero em estudos, em estilo formal de língua, buscando atender a todos os requisitos necessários para o sucesso na escrita de uma carta formal de solicitação.

Segunda versão de Fernando

Dear Mrs Brown

I really appreciate the informative card, and I am writing this letter so as to I wish you could give me some information.

First of all, despite the fact that I have bus ticket I wish to know where the nearest underground station is. By the way, when do the classes start?

Furthermore I don't really like big classes in spite of I have always studied in them. How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of studying, could you tell me not only what sort of activities but also if there is a beach near there. Therefore I love surfing.

Finally, can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation do you have?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Fernando Souza
FERNANDO SOUZA

Em sua segunda escrita, Fernando não efetua grandes modificações no texto. O aluno limita-se a alterar os auxiliares incorretos no segundo e no quinto parágrafos, conforme orientação de Robson, seu parceiro de interação.

*** Interação face a face**

9. Robson: *Hum...*((lê o texto de Fernando)): “*When does the classes start?*” *I think, in my opinion, you should put* ((lê suas anotações)): “*When DO the classes start?*”.

10. Fernando: *Ah! Okay!*

11. Robson: [...] *Okay? And another example, you put* ((lê o texto de Fernando)): “*Can you tell me what kind of accommodation DOES you have?*”. *I think you... you changed that... you have... it's a little mistake, okay?*

Uma outra alteração pontual, feita por Fernando, é a troca da forma indevida de finalização da carta *faithfully* pela forma correta *sincerely*. Mais uma vez o aluno obedece à orientação de seu par dialogal.

*** Interação face a face**

3. Robson: *However, in my opinion, Fernando, you could substitute the last phrase... eh... you, you put “Yours faithfully”... I, I prefer at the ending: “Yours sincerely”. Only this.*

É evidente que nenhum dos aprendizes foi capaz de perceber a necessidade de uma primeira reescrita que apresentasse outras importantes correções. É provável que, em sua interação, Fernando e Robson tenham repetido o padrão comportamental adotado pela dupla de aprendizes Aline e Caio. Isso porque em ambas as interações, foi possível observar vários momentos nos quais os interlocutores não apenas se excediam em elogios à escrita do colega, como também evitavam apontar erros, poupando o parceiro das eventuais críticas que geralmente acompanham as correções e orientações necessárias.

Vale ressaltar que os alunos Fernando e Robson partilham de um forte sentimento de amizade um pelo outro, continuamente observado pela professora em suas interações em sala de aula. Assim, não parece absurdo inferir que, mais uma vez, a assistência efetiva ao par dialogal talvez tenha sido prejudicada pelo fato de haver grande dificuldade desses aprendizes em apontar os erros do colega, criticar sua produção escrita e realizar a devida correção. Desse modo, assim como ocorreu entre Aline e Caio, os parceiros Fernando e Robson também podem ter optado pelo uso das estratégias de preservação das faces de Brown e Levinson, que, como já explicitado, objetivam salvaguardar tanto a autoimagem do interlocutor como seu espaço pessoal e sua liberdade de ação (cf. 2.2.3).

A despeito disso, Fernando relata em seu questionário reflexivo (cf. anexo 19) ter aprendido duplamente tanto com a experiência de ter atuado como leitor e revisor do texto do colega, como com a de ter seu texto corrigido pelo parceiro de interação.

*** Questionário reflexivo – 1ª unidade instrucional**

1. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

Fernando: *Eh... I think the best about this face-to-face is that you can learn twice, such as when you are correcting the letter and when you are corrected... eh... when your partner corrects you.*

Terceira e última versão de Fernando

Dear Mrs Brown

I really appreciated the informative card and I am writing this letter so as to ask if you could give me some information.

First of all, despite the fact that I have bus tickets I wish to know where the nearest underground station is. Could you also tell me when the classes start?

Furthermore I don't really like big classes in spite of the fact that I have always studied in them. How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of studies, could you tell me not only what sort of activities I can have, but also if there is a beach near there, because I love surfing.

Finally, can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation do you have?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Fernando Souza

FERNANDO SOUZA

Nessa última versão, após as orientações registradas por escrito pela professora na segunda escrita de Fernando, o aluno revelou ser capaz de efetuar a maior parte das correções sugeridas de forma satisfatória. Com efeito, de todas as observações da professora, Fernando deixa de atender apenas à última, referente ao número de parágrafos recomendado.

Teacher's comments

Further suggestions:

You don't have to write the letter in **five paragraphs**. Actually, the ideal number of paragraphs, for this kind of text, should be between **three and four**. When you rewrite it, you might want to reduce its number of paragraphs, okay? To do so, you may join the first to the second paragraphs or the third to the fourth, so as to have a total of three paragraphs, right?

Observe-se que, em seu texto final, o aluno não parece ter atribuído a devida importância à sugestão da professora ou, eventualmente, não se lembrou dessa recomendação ao reescrever a carta, mantendo sua segunda reescrita com o mesmo número de parágrafos das duas versões anteriores.

Quanto às outras orientações de correção para a reescrita final, Fernando não negligenciou nenhuma delas, como se vê a seguir:

Teacher's comments

1st paragraph:

1. - Look up the **correct spelling** of the words: “*apreciated*” and “*writting*”
2. - The sentence “...*so as to wish you could give me some information.*” has an unsuitable meaning.
 - Try to think of a **different phrase** to replace the part in bold.
 - Remember that “*so as to*” **expresses purpose or reason**.
 - Why are you writing the letter? *So as to*...+ verb ...

Correção de Fernando:

“*I really **appreciated** the informative card and I am **writing** this letter *so as to ask* if you could give me some information”.*

2nd paragraph:

“*By the way, when do the classes start?*”

1. - The phrase “*By the way*” sounds a **bit informal**.
- You could try to replace it for a linking phrase (with an additional idea) or simply cross it out.

Correção de Fernando:

“*Could you also tell me when the classes start?*”

Note-se que, nesse caso, Fernando apenas eliminou a forma inadequada (“*by the way*”) para atender ao que lhe solicitou a professora.

3rd paragraph:

1. “...*in spite of ? I have always studied in them.*”
 - **What phrase** could you write between “*in spite of*” and “*I have always studied in them.*” to make the whole sentence grammatically suitable?

Correção de Fernando:

“...*in spite of **the fact that** I have always studied in them*”.

4th paragraph:

1. "...after a hard week of **studying**..."
- Why don't you use a **noun** (instead of the *ing* form) in "*studying*" ?

2. "... could you tell me not only what sort of activities...???... but also if there is a beach near there."
 - a) You should complete the idea after "*what sort of activities... but also...*"
- You may write a complementary phrase after "*activities...*" and before "...*but also...*"
 - b) Is this a direct or indirect question? Check for the **correct punctuation**.

3. "*Therefore*" is not a suitable connector in this part.
- Maybe you should replace it for a linking expression which shows the relationship between **cause and results**. Look it up in the "**linking words and phrases**" worksheet (attached 14), okay?

Correção de Fernando:

*"Thirdly, at the weekends after a hard week of **studies**, could you tell me not only what sort of activities **I can have**, but also if there is a beach near there, **because** I love surfing".*

O fato de que Fernando efetuou a maioria das correções pretendidas pela professora mostra que se trata de um aprendiz com grande capacidade de autocorreção, já que foi capaz de corrigir seu próprio texto sem a necessidade de uma interferência mais direta e explícita por parte da professora. A forma indireta de correção adotada para a revisão do texto desse aluno, não parece ter se tornado um obstáculo para as modificações textuais que Fernando habilmente efetuou em sua carta, apelando essencialmente para seus próprios conhecimentos prévios.

Quanto a isso, é pertinente salientar a atuação da professora na orientação a Fernando. Assim como ocorreu com todos os outros aprendizes, a forma de assistência oferecida a Fernando resultou em significativos progressos na última escrita do aluno. Esse avanço na habilidade dos alunos de produzir uma carta formal de solicitação decorreu, sobremaneira, da intenção da professora de explorar a capacidade dos aprendizes para chegar à forma correta da língua por meio de seus próprios conhecimentos prévios. Ou seja, a professora procurou mediar a aprendizagem, respeitando o nível de desenvolvimento no qual se encontrava o aprendiz por ocasião de sua revisão. Por conseguinte, as orientações da professora sempre levaram em conta o estágio em que o aprendiz se encontrava na chamada *zona de desenvolvimento proximal*.

Ao agir dessa maneira, a professora reflete o que pensa Vygotsky (1984) sobre o processo de mediação do aprendizado dos indivíduos. Para ele, ao mediar o processo de aprendizagem de um aluno, o professor deverá despertar nele as funções mentais necessárias

para seu amadurecimento psicocognitivo e, conseqüentemente, viabilizar os avanços psicológicos indispensáveis para uma aprendizagem duradoura.

No momento da interação para o processamento de grupo (cf. anexo 32), promovida juntamente com os outros três membros do grupo de aprendizagem cooperativa, Fernando reconhece ter sido mais beneficiado pela correção da professora do que pela do par dialogal ou pela correção feita por si mesmo em seus textos.

*** Processamento de grupo**

18. Fernando: *I think my own effort was 25% because eh... because I, I used to... not to be very interested to do English, and now I have an opportunity to improve my English, because my friends and my teacher helped me so much. My partner helped me in 25% too and my teacher 50%. She... she helped much more with my problems. So, this... this was very good.*

**Aluno Mauro
Primeira versão de Mauro**

Dear Mrs Brown,

The program of summer school sounds very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement does not say the date, and I would like to know how many students are going. You had mentioned about teaching facilitys, what kind of facilitys? I also would like to know more about the leisure activities.

I know that it is gonna be in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very thankfull if you tell me more about the accommodations too.

I would like a reply as soon as possible. I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Marcos Gomes
MARCOS GOMES

Análise da primeira versão da carta formal de solicitação de Mauro, segundo os cinco critérios propostos.

1. O primeiro texto de Mauro não responde de modo completo a todas as questões propostas no exercício. A indagação sobre se o preço final de £ 200 por semana incluiria ou não acomodação está nitidamente incompleta. Na transcrição das falas produzidas durante a interação face a face dos aprendizes, Camila, a

parceira de Mauro, chama a atenção do colega para essa omissão.

*** Interação face a face**

3. Camila: *Hum... I think the question about accommodation, you didn't be... clear. You only ask...if you tell me more about the accommodation, but in the... the exercise, you need to ask about if the price is including accommodation. And you didn't ask about this.*

Ao lado dessa falha, Mauro também não revela habilidade em realizar seus questionamentos de forma mais clara e específica. Há margem para ambiguidade de interpretação em alguns trechos de sua carta, como, por exemplo, em:

"On the advertisement does not say the date, and I would like to know how many students are going."

"I know that it is gonna be in central London location, but where exactly? Nearest underground station?"

2. Um outro aspecto dessa primeira escrita, que pode ser considerado insatisfatório, refere-se à coesão e coerência textual da carta de Mauro. O texto apresenta-se bastante fragmentado, não há conexão lógica das ideias, o aluno não faz uso dos conectivos necessários para a devida ordenação das perguntas e ainda é possível detectar várias instâncias de pontuação inadequada. Na interação com Mauro, sua parceira ressentiu-se dessa importante ausência.

*** Interação face a face**

5. Camila: *You can be better. And I think you didn't put eh... the linkers which we are studying. You didn't put any. Eh... I didn't see nothing... eh... "firstly", "although", "however", "moreover". Nothing. But I think I do the same. I didn't...*

3. As estruturas gramaticais do texto de Mauro não se configuram como aquelas que seriam esperadas para um candidato à aprovação no exame de FCE. Alguns exemplos de erros de ordem gramatical podem ser vistos em: *"On the advertisement does not say the date"*, *"You had mentioned about teaching facilitys"*, *"I would be very thankfull if you tell me more about the accommodations too"*. Além desse tipo de erro, Mauro também falhou em não variar no uso de formas interrogativas indiretas e em produzir parágrafos demasiado curtos, nos quais não se observa a presença de justificativas mais específicas para cada uma das perguntas feitas.
4. O vocabulário também não se encontra em nível pós-intermediário de aprendizagem. Há pouca exploração de alternativas lexicais mais elaboradas, assim como uso indevido de expressões coloquiais, mais comumente observadas

na fala do que na escrita.

5. O estilo de linguagem do primeiro texto de Mauro não condiz com o de uma carta formal de solicitação. Em seu parágrafo inicial, o aluno opta pela forma verbal inadequada “*sounds*” para se referir a impressão do redator sobre o anúncio do curso no qual tenciona inscrever-se. Já é possível inferir, assim, um tom de informalidade impróprio para esse gênero de texto. Essa informalidade no estilo também é percebida, quando Mauro utiliza os coloquialismos “*it is gonna be*”, ao invés da forma correta “*it is going to be*”.

Segunda versão de Mauro

Dear Mrs Brown,

The program of summer school sounds very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement does not say the date, and I want to know how many students are going. You had mentioned about teaching facilitys although you did not mentioned what kind of facilitys? I also would like to know more about the leisure activities.

I know that it is gonna be in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very thankfull if you tell me more about the accommodations too.

I would like a reply as soon as possible. I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Marcos Gomes

MARCOS GOMES

A primeira reescrita de Mauro não acrescenta quase nada a seu texto inicial. Seguindo a orientação de Camila, o aluno apenas altera a forma incorreta *faithfully*, com a qual finalizou a carta, pela forma adequada *sincerely*. Na única tentativa de aperfeiçoar o texto, conforme lhe sugeriu Camila, Mauro comete erro gramatical quando introduz a seguinte frase em seu segundo parágrafo: “*You had mentioned about teaching facilitys although you did not mentioned what kind of facilitys*”.

O aluno parece ter sentido a necessidade de incluir alguns conectivos a fim de tornar seu texto mais elaborado. Provavelmente na tentativa de atender à recomendação de sua parceira, Mauro tenha incluído o conectivo *although* nesse período. O aprendiz, no entanto, falha tanto na pontuação utilizada como na forma verbal *did not mentioned*. Por se

tratar de erro elementar, pode-se dizer que Mauro não reescreveu seu primeiro texto com o necessário empenho e a devida atenção, de modo a torná-lo ao menos aceitável como um bom exemplar de carta formal de solicitação.

Em sua segunda versão, Mauro não revela suficiente independência e ousadia a ponto de reescrever um texto verdadeiramente novo, com a inclusão das formas linguísticas esperadas para esse gênero textual, como os conectivos de ideias, de cuja ausência sua parceira de interação de fato se ressentiu. Mauro, contudo, mostra-se plenamente consciente dessa dificuldade, conforme se verifica em seu depoimento, colhido por ocasião do questionário reflexivo (cf. anexo 19).

*** Questionário reflexivo – 1ª unidade instrucional**

2. Things I've learnt from revising, correcting and commenting my partner's letter:

Mauro: *I think that... from the first to the second letter I didn't change too much. I didn't learn a lot of things, but I learnt that it's important to use the linking words, linking words... like "however", "although"... these words. I think that I learnt this.*

Como ocorreu com outros aprendizes, Mauro pode ser incluído no grupo daqueles que ainda encontram fortes dificuldades em revisar seus textos de forma contínua e extensiva. É mais um caso de alunos que, segundo Spoelders e Yde (1991), não se mostram suficientemente hábeis para revisar seus textos adequadamente, isto é, a princípio de forma global e só então partir para revisões localizadas. Como consequência, as reescritas desses alunos são meras reedições de seus textos anteriores, com muito pouco acréscimo ao que tinham inicialmente planejado (cf. 2.1).

Terceira e última versão de Mauro

Dear Mrs Brown,

The program of summer school is very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement you do not say the date, and I want to know how many students are going to study in your institution. You had mentioned about teaching facilities although you did not mention what kind of facilities? I also would like to know more about the leisure activities.

I know that it is going to be in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very thankful if you tell me more about the accommodations too.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Marcos Gomes
 MARCOS GOMES

No texto final de Mauro, é possível constatar que as sugestões de mudanças feitas pela professora foram efetivamente realizadas. Seguem algumas das correções de Mauro, realizadas após a revisão final da professora:

Teacher's comments

1st paragraph:

1. *"The program of summer school **sounds** very interesting..."*

- The verb "*sounds*" is a bit **informal**. Think of another verb to use here instead of "*sounds*".

2nd paragraph:

1. *"On the advertisement does not say the date..."*

- You should include **who** does not say the date.
 - What subject pronoun could you use here?

2. *"...how many students are going..."*

- This sentence seems to be **incomplete**.
 - How many students are going to do what?
 - Why don't you say **what** they are going to do?

3. *"... facilitys"*

- There is a **spelling mistake**.
 - What is the plural of "*facility*"?

4. *"... you did not **mentioned**..."*

- It is a negative sentence, so you used the auxiliary. It is correct, but what happens to the **form of the main verb**. Is it really "*mentioned*"?

Correção de Mauro:

*"The program of summer school **is** very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.*

*On the advertisement **you** do not say the date, and I want to know how many students **are going to study** in your institution. You had mentioned about teaching **facilities** although you **did not mention** what kind of facilities? I also would like to know more about the leisure activities".*

Cabe salientar que esse aluno repete o padrão de resposta dos outros três aprendizes, incluídos no grupo 2, daqueles que aperfeiçoaram os textos, porém, sem apresentar grandes modificações nas reescritas. Ou seja, apesar de realizar as alterações

sugeridas pela professora e corrigir alguns erros de ordem pontual, Mauro não é capaz de efetuar alterações mais significativas, mais profundas e em nível discursivo em suas produções textuais. Dito de forma resumida, o aluno restringe-se a obedecer ao que lhe é orientado, e não ousa incluir formas de língua alternativas, diferentes expressões lexicais, uma nova organização estrutural de ideias, que proporcionaria à sua reescrita uma outra construção textual mais rica e elaborada.

Esse comportamento, no entanto, não pode ser entendido como uma reação incomum, inesperada ou mesmo condenável. As reformulações que Mauro introduziu em sua segunda reescrita provavelmente lhe pareceram suficientes para a apresentação de um texto melhor e de uma escrita que deveria atender às expectativas de sua professora. O surpreendente seria se Mauro apresentasse o comportamento contrário, isto é, se o aluno, diferentemente da maioria dos outros aprendizes desse grupo, efetuasse grandes alterações em sua reescrita, revelando uma postura mais ousada e independente.

De forma autocrítica, é possível supor ainda ter havido falhas na proposta pedagógica da professora-pesquisadora, quando esta opta por submeter os alunos apenas a orientações por meio de observações escritas no segundo texto produzido. Ou seja, uma vez que não há uma subsequente interação face a face com o aluno, para esclarecer melhor aquilo que ainda não foi devidamente compreendido por este, a professora arrisca não alcançar o progresso pretendido por alguns aprendizes.

Parece que a intenção veiculada pela correção indireta da professora-pesquisadora, que, em consonância com os princípios da aprendizagem cooperativa, visa o incremento da autosuficiência, da capacidade de reflexão crítica, da tomada de iniciativa e da autocorreção por parte do aprendiz poderá, em alguns casos, esbarrar na dificuldade de alguns desses aprendizes em efetuar leituras realmente críticas, que objetivem a identificação das mais relevantes falhas e imperfeições presentes em suas próprias escritas.

Com isso, essa eventual limitação de alguns aprendizes em realizar autocorreções mais conscientes e criteriosas pode se constituir em um dos pontos a ser repensado, revisto e até mesmo modificado dentro do plano instrucional planejado pelos professores que, a exemplo da professora-pesquisadora, pretendam introduzir formas de correções indiretas por via escrita, sem uma complementar interação presencial com o aluno.

Quanto a isso, vale acrescentar que especialmente os aprendizes adultos de língua estrangeira, em geral, relutam em efetuar correções em suas produções escritas que excedam aquilo que lhes é orientado por revisores mais experientes, como, nesse caso, a professora. Pode-se inferir, em função dessa atitude, que esse tipo de aprendiz prefere reeditar o texto

sem grandes modificações, ao invés de agir de forma mais autônoma e reescrever textos com muitas inovações. Uma possível explicação para esse comportamento está no receio de alguns aprendizes de reformularem excessivamente sua escrita e, com isso, incorrerem no risco de apresentar reescritas inferiores, com erros mais graves, que venham a comprometer seu desempenho e resultar em reprovação escolar.

Em tais casos, a atuação do professor será de vital importância para a manutenção ou retirada desse tipo de atitude por parte do aluno. Se for capaz de conduzir os aprendizes em suas incertezas, inseguranças e hesitações, o professor poderá ajudá-los a tomar consciência de suas limitações, potencialidades e estilos de aprendizagem.

Dentro dessa ótica, Spoelders e Yde (1991) ressaltam que a maior contribuição do professor não está na prescrição de regras ou fórmula de revisão textual e sim na conscientização do aprendiz de que, ao compreenderem melhor seu comportamento de revisão, poderão adotar um papel mais intencional e sofisticado no desenvolvimento de suas próprias estratégias cognitivas (cf. 2.1). Desse modo, o redator-aprendiz poderá reconhecer e corrigir as falhas que lhe impedem o desenvolvimento de suas habilidades como produtor textual e tornar-se, gradativamente, mais proficiente em suas produções escritas.

2ª Unidade Instrucional – Texto de Opinião

Grupo 1

Alunos: Camila, Robson e Vinicius (em ordem alfabética)

Nessa unidade instrucional, o foco das atividades voltou-se para o propósito acadêmico de desenvolver a habilidade de escrever um texto de opinião em língua inglesa.

Os alunos deveriam responder à seguinte pergunta (cf. anexo 23, task 4):

• Write a discursive composition whose title is:

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Aluna: Camila

Primeira versão de Camila

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs in each time. Nowadays the parents work all day and their kids don't have enough attention. Many times the parents left their kids at home and go to the job. There they don't know what the kids are doing at home.

In the other side, some programs are inappropriate for the child age, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. In my point of view, the worst problem is if the kids don't have restriction of how much they pass the time watching TV instead of studying, so they may become alienated.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting how the kids be fascinated with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what are happening in the world.

I think that TV is important for the child formation, but it should be have monitored by an adult for select what the child can see. In general, children are unable to distinguish it.

Análise da primeira versão do texto de opinião da aluna Camila, segundo os cinco critérios propostos.

1. Camila foi capaz de responder à pergunta proposta no exercício. A opinião da aluna está claramente explicitada, com argumentos lógicos que justificam seu pensamento. Há também a exposição de alguns contra-argumentos que podem ser

usados por aqueles que, eventualmente, discordem do ponto de vista da aluna. As incorreções gramaticais não impedem a compreensão do leitor, pois Camila produz um texto que reflete as principais orientações da professora, oferecidas por ocasião da etapa de explanações, antes dos trabalhos em grupos de aprendizagem cooperativa. Desse modo, Camila introduz o texto com uma visão geral sobre o assunto; em seguida, expõe sua opinião; apresenta possíveis argumentos contrários; respalda seu modo de pensar com argumentos favoráveis a sua tese e finaliza com uma breve retomada de seu ponto de vista.

2. Ao ler a primeira escrita de Camila, o leitor não se depara com maiores dificuldades, no que tange aos aspectos de coerência e coesão textual. O texto da aluna evolui de forma lógica, seu pensamento é claramente evidenciado e pautado por argumentos sólidos, e há uma boa distribuição das ideias centrais de cada parágrafo. Embora apresente erros no uso de alguns conectivos textuais, como, por exemplo: “*in my point of view*” e “*in the other side*”, a aluna não falha ao expor e defender o que pensa. O leitor, conseqüentemente, não sente dificuldade para identificar seu posicionamento. Camila articula seu discurso com uso adequado dos organizadores textuais, e elabora um exemplar de texto de opinião, com a presença dos elementos básicos que, segundo Leitão (1997), constituem um bom texto argumentativo: o ponto de vista, as justificativas, os contra-argumentos e as resposta (cf. 4.3).
3. O texto de Camila apresenta uma série de inadequações gramaticais, evidenciadas no uso incorreto de formas verbais (“...*the kids be fascinated with the TV*”; “...*they can watch what are happening...*”), nas escolhas pronominais (“...*Many times the parents left your kids at home...*”) ou na opção pelo verbo inadequado (“...*how much they pass the time watching TV...*”). Apesar dessas incongruências na gramática, a aluna não tem seu texto comprometido, uma vez que tais incorreções não resultam em interpretações equivocadas por parte do leitor.
4. Apesar de erros ocasionais nas escolhas de vocabulário, o conteúdo lexical no texto de opinião de Camila está dentro do que se espera para a escrita desse gênero textual com a temática proposta. A aluna usa vocabulário relativo ao tópico discutido - o controle dos pais sobre o tempo em que seus filhos passam assistindo a programas televisivos. Exemplos dessas escolhas lexicais apresentadas por Camila são: “*TV programs*”, “*to entertain*”, “*TV is a good*

media”, “*showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary*”. Além desses exemplos de léxico pertinentes ao tema, Camila também busca fazer uso dos conectivos apropriados aos textos de opinião, ainda que, com isso, incorra em algumas formas errôneas. São exemplos desses conectivos: “*in my point of view*”, “*besides*”, “*in the other side*”, “*I think*”, “*in general*”.

5. A aluna também mostra preocupação em obedecer ao estilo de linguagem que requer um texto de opinião. Como já foi mencionado no item 2 acima, Camila parece compreender que esse gênero textual exige a presença dos elementos básicos para o sucesso na argumentação, conforme estabelece Leitão (1997). A aluna exhibe, assim, uma linguagem típica de textos argumentativos, mesmo que eventualmente apresente falhas de ordem morfosintática.

Segunda versão de Camila

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs in each time. Nowadays the parents work all day and their kids don't have enough attention. Many times the parents left their kids at home and go to the job. There they don't know what the kids are doing at home.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting how the kids be fascinated with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what is happening in the world.

In the other side, some programs are inappropriate for the child age, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. In my point of view the worst problem is if the kids don't have restriction of how much they pass the time watching TV instead of studying, so they may become limited.

I think that TV is important for the child formation, but it should be have monitored by an adult for select what the child can see. In general, children are unable to distinguish it.

Em sua primeira reescrita, Camila revela ter entendido e concordado com o que lhe sugeriu Vinicius, seu par dialogal, quando da interação face a face entre os dois aprendizes. Isso é mais notadamente observado pela decisão da aluna em produzir um segundo texto, com uma troca na ordem dos parágrafos.

A reescrita da aluna, dessa maneira, aproxima-se mais do que é recomendado para um texto de opinião, isto é, conforme orientado pela professora, na etapa inicial dessa

unidade instrucional, o ideal para a escrita desse gênero, é que a opinião e os argumentos do aluno sejam dispostos no terceiro parágrafo, para que o parágrafo conclusivo possa evidenciar mais força retórica, com a ratificação do ponto de vista do redator. Nesse sentido, a intervenção de Vinicius foi de grande auxílio para Camila, já que favoreceu o crescimento do poder argumentativo do texto da aluna em sua segunda versão. Segue o trecho da interação, no qual Vinicius chama a atenção da parceira para a importância dessa alteração:

*** Interação face a face**

76. Vinicius: *Now, your composition is very good. I just have two things to say. Hum... it's not an obligation, but normally we put the introduction, eh... a point of view and OUR point of view in the THIRD paragraph... to... to give support for the conclusion in the last paragraph, okay?*

77. Camila: *Okay.*

78. Vinicius: *And now... you put...eh... in the second paragraph, you write your point of view. So, I think if you can change the paragraphs...*

79. Camila: *The order.*

80. Vinicius: *The order. Just this...put your point of view in the third paragraph. Because you see... when you finish, your final paragraph, your point of view... maybe...maybe it will stay in the head of the people that will read your composition. Do you understand?*

81. Camila: *Okay. I remember the teacher said this in the class. Yes. Perfect.*

Além dessa relevante modificação, Camila efetua outra mudança em sua primeira escrita, quando substitui o termo “*alienated*” por “*limited*”, ainda em conformidade com o que recomendou seu parceiro de interação.

Com efeito, pode-se afirmar que essa simples modificação na ordem dos parágrafos contribui grandemente para um significativo ganho no poder de convencimento do texto da aluna.

Terceira e última versão de Camila

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs. Nowadays parents work all day and their kids don't have enough attention. Time after time parents have been leaving their kids at home and go to the job. There they don't know what the kids are doing.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting how the kids be fascinated with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what are happening in the world.

On the other hand, some programs are inappropriate for children, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. From my point of view, the worst problem is if the kids don't have restriction of how much time they spend watching TV instead of studying, so they may become limited.

I think that TV is important for the child formation, but it should be monitored by an adult to select what the child can see, however, in general, children are unable to distinguish it.

De todas as correções sugeridas nas observações da professora, Camila deixou de atender somente a uma delas, quando não efetua a única correção indicada pela professora para o segundo parágrafo: “*how the kids **be** fascinated with the programs*”.

Todas as outras foram devidamente observadas por Camila, o que beneficiou não apenas a organização textual como também a coesão no desenvolvimento das ideias. Pelo que acrescentou em qualidade no texto final da aluna, pode-se destacar as seguintes alterações:

Teacher's comments

1st paragraph:

3. “*Many times the parents **left** their kids at home...*”

- “*Many times*” has a **frequency idea**.

- Is the **past** form (“*left*”) correct here?

- What verb forms can be used when there is an idea of frequency?

Correção de Camila:

“Time after time parents have been leaving their kids at home...”

Em sua correção, a aluna extrapola o que esperava a professora em suas observações - a simples troca do passado pelo presente do verbo *leave*. Camila, entretanto, foi além e introduziu a expressão “*time after time*” que ilustra bem a noção de frequência e repetição contida nesse trecho. A aluna ainda mostrou-se bastante autosuficiente e hábil ao utilizar adequadamente o *present perfect continuous* e ao refazer seu período da seguinte forma: “*Time after time parents **have been leaving** their kids at home...*”. É inegável que, com essa alteração, a reescrita final de Camila ganha bastante em elaboração linguística.

No terceiro parágrafo, há uma outra alteração de Camila, que em geral oferece um relativo grau de dificuldade. A forma como a professora conduz a aluna parece ter sido crucial para o sucesso na correção apresentada.

Teacher's comments**3rd paragraph:**

4. "...*how much they pass the time watching TV...*"

- Two observations here:

a. First, the verb "*pass*" is not correct. What verb do you use to refer to "**time**" (you don't "*pass*" time, you _____ time. What verb should be in the gap?

A tip: it's the same verb used for "money". (People _____ money on something).

b. Second: Here, I also recommend **inverting the position** of the noun "*time*" and the verb "*pass*" (which should be corrected).

So, it should be: "how much _____ they _____ watching TV".

Correção de Camila:

"...*the worst problem is if the kids don't have restriction of how much time they spend watching TV instead of studying...*"

É relevante enfatizar que, nesse momento, a ação da professora se dá, levando-se em conta o estágio da aluna na chamada *zona de desenvolvimento proximal*. Em outras palavras, ao empreender a mediação do aprendizado de Camila, a professora não desconsidera o nível de desenvolvimento mental que a aluna já atingiu.

Ao agir desse modo, a professora adere ao que preconiza Vygotsky (1988) sobre a possibilidade de um indivíduo consolidar uma dada habilidade, ou seja, para ele, o mediador deverá despertar as funções mentais necessárias ao amadurecimento psicocognitivo do aprendiz e, conseqüentemente, viabilizar os avanços psicológicos imprescindíveis para uma sólida e duradoura aprendizagem.

No quarto parágrafo, contudo, a aluna corrige apenas parcialmente seu erro, pois, como lhe recomendou a professora, inclui um conectivo na última frase. Camila, no entanto, não foi capaz de perceber que tipo de conectivo sua professora lhe sugeriu usar. Ou seja, o esperado era que Camila utilizasse um conectivo de causa e resultado, como *because* ou *as*. A aluna, porém, insere outro conectivo (*however*), que não expressa a noção de consequência contida no período final do texto.

Teacher's comments**4th paragraph:**

3. "*I think that TV is important for the child formation, but it should be have monitored by an adult for select what the child can see. **In general, children are unable to distinguish it***".

- You started the last sentence of the paragraph (in bold) a little too suddenly.

- Why don't you join the two sentences with a **linking expression**?

- This linking expression should show the relationship between **causes and results**.

- You may check in the list of “linking words” to find a suitable expression, okay?
- So, it could be: “... *what the child can see*, (here insert a **linking expression** for cause and result), *in general, children are unable to distinguish it*.”

Correção de Camila:

“...*but it should be monitored by an adult to select what the child can see, however, in general, children are unable to distinguish it*”.

Apesar dessas eventuais dificuldades para corrigir alguns erros apontados pela professora, a aluna foi perspicaz o suficiente para perceber a necessidade de efetuar as modificações esperadas e realizar a maioria delas de forma satisfatória. Como resultado, a escrita final de Camila converteu-se em um exemplar de texto de opinião com fortes chances de aprovação nos exames de Cambridge.

Quando solicitada a responder ao questionário reflexivo (cf. anexo 28), referente à segunda unidade instrucional, Camila assim se posicionou em relação ao momento em que julga ter aprendido de forma mais significativa:

* Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

- a. () Por ocasião das apresentações da teoria pela professora.
- b. () Por ocasião das interações com o grande grupo.
- c. () Por ocasião das interações com seu par dialogal.
- d. (x) Quando realizou a análise e correção do texto do colega.
- e. (x) Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

“Ao corrigir o texto do colega, ficamos receosos em cometer alguma injustiça em corrigir errado, isso me levou à algumas consultas com a professora e terminei que também aprendi. Ao realizar a reescrita do meu texto corrigido pela professora, pude ver onde errei e desenvolvi minha capacidade de discernimento, pois a professora apontou onde estava o erro e direcionou de que forma eu poderia melhor, sem dar uma resposta direta”.

Além desse posicionamento, Camila também fez uma reflexão crítica acerca de sua atuação, da participação do colega e da forma como a professora conduziu as análises dos textos. Suas respostas foram as seguintes:

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

- d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

“Pude fixar mais as dicas sobre a colocação de expressões no texto, aprimorei a autocrítica, tive a oportunidade de escrever melhor e saber onde errei e por que errei”.

Pontos negativos:

“Não identifiquei nenhum”.

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

“Pude aprender mais no momento que tinha dúvidas durante a correção, aprimorei a autocrítica, pude ver outras construções de composição”.

Pontos negativos:

“Não identifiquei nenhum”.

f. A correção de seu texto pela professora

“Pude entender melhor como se deve construir um texto argumentativo, aprendi algumas dicas importantes e ainda desenvolvi minha autocrítica”.

Pontos negativos:

“Não identifiquei nenhum”.

Como se constata, Camila afirma repetidas vezes ter desenvolvido sua autocrítica. Aparentemente, a aluna tomou consciência de seu próprio estilo de aprendizagem não apenas ao corrigir o seu texto, mas também ao ser obrigada a julgar o texto do colega ou ao ter sua escrita avaliada pela professora. Desse modo, o ganho na aprendizagem de Camila parece ter se dado de forma complementar, ou seja, o que se percebe, pelas respostas da aluna, é um constante aprimoramento em sua habilidade de produção escrita decorrente de um contínuo e gradativo processo de autoconhecimento e da consolidação de seu comportamento como redatora desse gênero textual.

Como defendem alguns teóricos da aprendizagem cooperativa (Lancey e Walker, 1991; Yu, 1995), essa forma de aprender favorece o pensamento crítico, a autoestima, além de maximizar o potencial criativo do aprendiz para a geração de novas ideias e de modificar seu padrão comportamental, solidificando a personalidade (cf. 3.4.1).

Aluno: Robson

Primeira versão de Robson

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, there is many channels on TV that are unsuitable programs, that can influence the children doing some wrong things. Furthermore many time in front of TV reduces time when children should be studying.

In my opinion, should be the correct time to children watch TV, and their parents should look for what kind of program their children is watching.

On the other hand, there is many people imagine that children can learn a lot from TV. But the majority don't look for what their children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves, but they forget that when we are children, we have many doubts and TV programs can't help, therefore, confounding more their head.

In conclusion, if everybody know share the time to do their work, and the parents look for what TV program their children are watching, doesn't going to have problem.

Análise da primeira versão do texto de opinião do aluno Robson, segundo os cinco critérios propostos.

1. É visível que a primeira escrita de Robson contém uma série de inadequações de ordem gramatical, lexical, uso de língua e até de pontuação. Ainda assim, o aluno responde à pergunta do exercício, haja vista que é capaz de introduzir seu texto, expondo uma visão mais generalizada da questão, além de posicionar-se quanto ao assunto, antecipar eventuais argumentos contrários e preparar uma resposta que confronte tais argumentos, a fim de confirmar sua opinião no parágrafo conclusivo.
2. No aspecto de coerência e coesão textual, a primeira escrita de Robson pode ser passível de algumas críticas. O fluxo natural das ideias é, ocasionalmente, interrompido pela inserção de um novo argumento, que não necessariamente complementa a ideia anterior. No terceiro parágrafo, por exemplo, há uma exposição excessiva de razões para justificar o pensamento do aluno que pode, de algum modo, comprometer o entendimento do leitor. Ainda sobre esse item, pode-se detectar a dificuldade de Robson em produzir um texto bem dividido, com mais equilíbrio entre as extensões dos parágrafos e períodos mais bem distribuídos. Disso resulta uma escrita que alterna parágrafos demasiadamente resumidos e outros com um excesso de informações e uma má conexão de ideias. Essa falha na organização estrutural do texto de Robson prejudica a clareza de seu pensamento, afetando, principalmente, sua coerência textual.
3. A estruturação gramatical do texto de Robson talvez seja um dos aspectos de sua escrita mais fortemente sujeito a críticas e correções. O aluno comete diversos erros nesse critério, particularmente nas escolhas e nas concordâncias verbais: “...**there is many channels...**”, “...**that can influence the children doing some wrong things...**”, “...**should be the correct time to children watch TV...**”, “...**their children is watching...**”, “...**there is many people imagine...**”.

4. Algumas dessas incorreções não são tão severas e, assim, não impedem a compreensão do leitor. É possível, contudo, que em alguns trechos o leitor tenha dificuldade para fazer sentido sobre o que Robson realmente quer dizer. No segundo parágrafo, por exemplo, um leitor monolíngue, que não domine o português, poderia realizar inferências incorretas quanto ao que o aluno de fato pretendeu comunicar.
5. Nesse quesito, é notório o empenho de Robson em fazer uso de vocabulário relativo ao tópico proposto. As seguintes palavras e expressões podem exemplificar tal preocupação: “*unsuitable programs*”, “*in front of TV*” “*reduces time when children should be studying*”, “*children can learn a lot from TV*”, “*children should learn to be selective by themselves*”. Chega mesmo a ser um tanto contraditório o modo como o aluno foi capaz de se beneficiar de um léxico relativamente sofisticado e, ao mesmo tempo, cometer sérias incongruências gramaticais e falhas na organização textual de sua escrita. A resposta para essa contradição pode estar no fato de que todos os aprendizes foram treinados a produzir textos argumentativos na primeira fase do projeto, ou seja, todos tiveram contato com bons exemplares de textos de opinião em inglês e puderam discutir sobre o tipo de linguagem mais adequada para a escrita desse gênero textual. Com isso, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar formas e expressões linguísticas consideradas recomendáveis para os dois gêneros enfocados durante as duas unidades instrucionais do projeto. A exemplo de outros aprendizes, o aluno talvez tenha se inspirado em algum dos textos, com os quais teve contato, antes de elaborar sua primeira escrita argumentativa.

Assim como foi observado no item acima, Robson também se mostrou ciente da necessidade de produzir um texto de opinião em estilo apropriado. As incorreções detectadas em sua escrita podem ser atenuadas pelo esforço do aluno em incluir os conectivos textuais mais apropriados aos textos opinativos, como: *furthermore, in my opinion, on the other hand, in conclusion*.

Segunda versão de Robson

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays there is many channels on TV that are unsuitable programs and that can make the children do something wrong. Many parents work all day, therefore, they hire

babysitters to care the children, but sometimes some babysitters don't worry with the children and let they do everything that they want. These people forget that many time in front of the TV reduces the time when children should be studying.

Many people imagine that children can learn a lot from TV. But the majority don't pay attention to what the children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves.

In my opinion, the parents should share their children's time and determinate what time the children can watch TV and look for what kind of TV programs they are watching.

In conclusion, the parents also should share their time to stay with your children, because sometimes they feel alone.

Em sua segunda versão, Robson produz um texto significativamente diferente do primeiro. Além de acrescentar outros argumentos para dar mais suporte ao seu ponto de vista, o aluno também aprofunda suas justificativas e redistribui os parágrafos de tal modo que o fluxo de suas ideias passa a se desenvolver de uma forma mais lógica e compreensível.

Um bom exemplo dessa nova postura de Robson está na reescrita de seu primeiro parágrafo. A inclusão de outros argumentos reforça o compromisso do aluno em defender sua opinião e convencer seu leitor. O terceiro parágrafo também foi reescrito, enfatizando a opinião do aluno, que é ratificada com um argumento final no último parágrafo de seu texto.

As modificações feitas por Robson parecem ter sido motivadas pelas sugestões de Ariana, sua parceira de interação nessa segunda unidade instrucional, como se verifica no trecho abaixo, retirado da interação face a face entre os alunos:

*** Interação face a face**

1. Ariana: *I think your... text is very organized. You put the introduction with a general idea, your opinion in the second, the other opinion in the third... paragraph and the conclusion. But, in relation of the arguments, I think you can develop more, because eh... for example... you put eh, eh... in the second paragraph your opinion and eh... in the conclusion you put, of course, your opinion too, but the words are very similar, okay? And I know you... you have condition to do better. You're so clever ((risos)).*

Note-se a postura de incentivo de Ariana, que procura motivar o colega a escrever textos sempre melhores, confiando em seu potencial e competência. Ariana repete a mesma atitude de encorajamento que apresentou na primeira unidade instrucional, quando interagiu com Vinicius. Com isso, a aluna demonstra compreender bem a importância de atuar de forma positiva, oferecendo não apenas a instrução necessária para o aprimoramento da

escrita de seus colegas como também o apoio, a confiança e o incentivo indispensáveis para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Ariana parece estar entre os aprendizes que, mesmo de forma inconsciente, colocam em prática aquilo que defende Feuerstein (1975, 1989, apud Fonseca 1996). Isso porque, ao demonstrar plena confiança na competência e capacidade do colega para produzir textos cada vez melhores, Ariana revela-se sabedora da significativa importância de se enfatizar os aspectos afetivos na condução de todo e qualquer modelo de ensino-aprendizagem.

A preocupação de Ariana em destacar os pontos fortes de seus colegas e não em exacerbar as eventuais falhas por eles cometidas em suas escritas, reflete o que o que pensa o referido teórico. Assim, buscando, antes de tudo, incentivar seus parceiros de aprendizagem a sempre tentar aprimorar suas produções textuais, Ariana desempenha uma ação corretiva mais humanizada, uma vez que opta por uma ação cooperativa, que se fortalece e se engrandece pela postura empática, afetiva, confiante e encorajadora, apresentada nas interações desta aluna com os companheiros de aprendizagem.

Ariana volta a mostrar seu enorme potencial como um agente promotor do desenvolvimento psicocognitivo de seus pares de aprendizagem, uma vez que revela ter compreendido de fato o quanto seu papel pode influir no crescimento de seus colegas.

Ariana, portanto, ratifica o que defendem Johnson e Johnson (1989), ou seja, a aprendiz parece sabedora da crucial importância de se oferecer algum tipo de suporte, auxílio, orientação ou incentivo no desempenho das funções de seus parceiros de aprendizagem cooperativa (cf. 3.4.1).

Eis uma outra correção, indicada por Ariana e devidamente realizada por Robson que elimina um grave erro gramatical em sua primeira escrita. É visível a forma amena e sutil que Ariana intervém ao externar suas observações. Não há, portanto, pressão ou qualquer tipo de constrangimento para Robson.

*** Interação face a face**

1. Ariana: *And you put* ((lê outro trecho do texto de Robson)): “... *that can influence the children DOING some wrong things*”. *I think eh... it’s better put “...that can MAKE the children DO some wrong things.”. Okay? I’m sure you remember this, né? But you can analyze it better later, okay?*

Correção de Robson:

*“Nowadays there is many channels on TV that are unsuitable programs and that **can make the children do** something wrong”.*

Na segunda escrita de Robson, pode-se observar que o aluno não parece registrar a necessidade de corrigir os erros locais, apontados por Ariana. Nos trechos abaixo, a parceira de Robson lhe chama a atenção para essas inadequações. O colega, no entanto, não efetua as correções sugeridas.

*** Interação face a face**

1. Ariana: ... *the grammar accuracy... eh... there are many mistakes, eh, for example you put...* ((lê um trecho do texto de Robson)): *“there is many channels...”, but the right is “there ARE many channels...”. I know you know because you put before a... similar situation right, okay?*

3. Ariana: ... *the style is good, because it’s very organized. But some linkers you can... make better, because, for example, you put “but” many times. You can use “but” and in the other part the linker “however”, okay?*

4. Robson: [...] *Ah, okay!*

Ao responder ao questionário reflexivo (cf. anexo 28), Robson de fato reconhece a forma encorajadora como agiu Ariana, mostrando compreender o quanto esse tipo de apoio lhe foi benéfico em sua aprendizagem.

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

“Me ajudou a abrir os olhos para pequenos detalhes que fazem diferença.

O grande interesse de minha colega em querer me ajudar a escrever melhor e o jeito amigo dela me explicar o assunto”.

Terceira e última versão de Robson

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays there are many channels on TV that are unsuitable programs and that can make the children do something wrong. Many parents work all day, therefore, they hire babysitters to take care of the children, but sometimes some babysitters don’t worry about the children and let them do everything that they want. These people forget that much time in front of the TV reduces the time when children should be studying.

Many people imagine that children can learn a lot from TV. However, the majority doesn’t pay attention to what the children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves.

In my opinion, the parents should share their children's time and determine what time the children can watch TV and look for what kind of TV programs they are watching.

In conclusion, the parents also should share their time to stay with their children because sometimes the kids feel alone.

A escrita final de Robson revela um texto de opinião mais claro, coerente e convincente do que as versões anteriores. O aluno realizou todas as correções sugeridas pela professora. Com isso, sua segunda reescrita ganha, em especial, por eliminar algumas incorreções gramaticais. Dentre suas reformulações, podem-se destacar as que foram efetuadas no parágrafo introdutório:

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "...**there is many channels...**"

- "**Channels**" is a **plural noun**.

- What is the correct verb?

2. "...**babysitters to care the children...**"

- There is a **verb** before "**care**" and there is a **preposition** after it.

"...babysitters to ? care ? the children..."

3. "...**don't worry with the children...**"

- "**with**" is not the best preposition in this case.

- Think of **another preposition** to complete the idea of the verb "**worry**".

4. "...**let they do...**"

- "**They**" is a subject pronoun.

- Here, you should use an **object pronoun** of third person plural.

- What pronoun is it?

5. "...**many time...**"

- "**Time**" is an uncountable noun.

- So, what is the correct **quantifier**?

Mesmo atendendo ao que solicitou a professora, em sua intervenção após essa segunda reescrita, Robson ainda poderia aprimorar mais seu texto, especialmente no que se refere à organização dos períodos nos parágrafos. O primeiro parágrafo, particularmente, continua um pouco extenso se comparado com os seguintes e não parece haver preocupação do aluno em refazê-lo de modo mais sucinto, com períodos mais curtos e concisos, o que, provavelmente, favoreceria a compreensão do leitor.

Vale salientar, contudo, que Robson reproduz o comportamento da maioria dos outros aprendizes, isto é, procura obedecer ao que lhe foi pedido, porém não vai além das revisões dos itens marcados pela professora. É preciso considerar, outrossim, que as apreciações escritas da professora, em geral, não tencionam uma grande reformulação textual dos alunos, pois apontam para incorreções e/ou inadequações em nível mais localizado, sem exigir do redator um conhecimento linguístico ou uma experiência com a língua-alvo acima de suas capacidades.

Mais uma vez, o papel assumido pela professora, ao revisar a segunda escrita dos alunos, é o de agir como ponto de partida para a autocorreção dos mesmos. Sua atuação está em conformidade com o que pensam Bartram e Walton (1991). Ou seja, para eles, o aprendiz deverá efetivamente consolidar sua aprendizagem, uma vez que o professor aponte o erro cometido, fazendo uso de algum tipo de artifício pedagógico para destacá-lo no texto, a fim de que o aluno seja capaz de identificá-lo por si só e, posteriormente, efetuar a devida correção (cf. 2.2.3).

No questionário reflexivo após as produções dos textos de opinião (cf. anexo 28), Robson assim se manifestou quanto à ação corretiva da professora:

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

Pontos positivos:

“Me ajudou muito porque me fez entender melhor por que eu fazia alguns erros e me motivou quando fez elogios e disse que eu estava melhorando na escrita”.

Como deixa entender Robson em seus depoimentos, tanto Ariana quanto a professora empregaram uma forma encorajadora e motivacional de orientar e auxiliar sua aprendizagem. Pode-se pressupor, assim, que Robson deverá consolidar sua autoconfiança como produtor textual, em função de ter sido beneficiado não apenas com a devida orientação acadêmica, mas também com o importante apoio afetivo e psicológico, concretizado nas verbalizações de empatia, incentivo e confiança da professora e de seus colegas de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, torna-se possível, portanto, efetuar uma associação com a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Feuerstein (1975, 1989, *apud* Fonseca 1996). Isso porque, para esse autor, é preciso atribuir a mesma importância tanto para o fator cognitivo quanto para o afetivo, na condução de um projeto de aprendizagem e na concretização de seus objetivos. Em outras palavras, é fundamental que se destaque tanto

os pontos fracos como os pontos fortes dos aprendizes porquanto, segundo Feuerstein, apenas uma mediação intencional, persistente, encorajadora e afetiva deverá assegurar uma aprendizagem eficaz e duradoura (cf. 3.2.3).

Aluno: Vinicius

Primeira versão de Vinicius

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Today, television is present everywhere even on the day of children, which loves to spend hours watching. But is that this is good?

Of course there is bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And how this “not recommend” programs, are more interesting to children than study or play a game with friends they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs and educational. Programs that teach the importance of education for studies of friendship of religion and family. And of course there are programs that make us laugh but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in education of the kids they will a very powerful weapon in their favor. So television can be good or bad depends only on how use it. And of course a child does not know how to use.

In conclusion, the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used like an assistant in the education of children, but can be very bad for children if it is used freely and without responsibility.

Análise da primeira versão do texto de opinião do aluno Vinicius, segundo os cinco critérios propostos.

1. Em sua primeira escrita, Vinicius já responde à pergunta de forma satisfatória. O aluno contextualiza o tema, expressa sua opinião, defende seus pontos de vista, antevê eventuais contra-argumentos e os rebate com a introdução de outras argumentações.
2. Embora cometendo erros em alguns trechos do texto, Vinicius não perde o fluxo lógico de seu pensamento e conduz a argumentação de modo assertivo e coerente. Há coesão entre os períodos e parágrafos, ainda que as conexões das ideias ocorram, primordialmente, sob a forma de coordenação. O terceiro parágrafo é um bom exemplo do modo como Vinicius desenvolve sua lógica

argumentativa, com a preferência pela simples adição de argumentos - ligados quase sempre pela conjunção aditiva *and*.

3. Há algumas incorreções nas expressões gramaticais utilizadas por Vinicius que, mesmo não impedindo por completo a compreensão do leitor, contribuem para uma perda na qualidade textual da escrita do aluno. Exemplos de inadequações mais graves são: “...*television is present everywhere even on the day of children, which loves to spend hours watching...*” “*And how this ‘not recommend’ programs, are more interesting to children than study or play a game with friends they spend all day watching television*”.

Note-se que Camila, o par dialogal de Vinicius nessa unidade instrucional, de fato percebe a falha do colega e, habilmente, o conduz para a necessária correção.

*** Interação face a face**

21. Camila: *And now* ((lê outro trecho do texto de Vinicius)): “...*HOW this not recommended programs are more interesting to children than study...*”. *I think it isn’t “how”, but...eh...it’s another word. Hum... because “how” the word “how”, you use here thinking in...*

22. Vinicius: [...] *In the Brazilian Portuguese.*

23. Camila: *Yes, in Portuguese. So, I think that you...if you put... hum... a different expression here, it will be better. You can look for the...for a good one, okay?*

Entretanto, em sua primeira reescrita, após a interação com Camila, Vinicius ainda não foi capaz de introduzir a conjunção adequada (nesse caso, *as*) para dar o sentido inicialmente pretendido pelo aluno.

4. As escolhas lexicais do aluno estão em concordância com o que requer um texto de opinião. Assim como o fizeram os demais aprendizes, sujeitos da pesquisa, Vinicius também faz uso de vocabulário relativo ao tópico proposto e expressões linguísticas típicas desse gênero.
5. Já em sua versão inicial, Vinicius apresenta um estilo de linguagem adequado ao gênero textual em questão.

Segunda versão de Vinicius

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, television is present everywhere even on the children’s day, which loves to spend hours watching it. Is it healthy?

Of course there are bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And how this “not recommend” programs, are more interesting to children than study or play a game with friends they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs. Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family. On television there is not only educational programs but also programs that make us laugh but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in children’s education they will have a very good support in their favor. So television can be good or bad depends only on how use it. And I strongly believe a child does not know how to use it.

In conclusion the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used like an assistant in the education of children, but can be very bad for children if it is used freely and without responsibility.

A interação face a face entre Vinicius e Camila (seu par dialogal) foi a mais longa e minuciosa dentre todas as interações nessa unidade instrucional. A aluna Camila revelou-se uma revisora bastante atenta e realmente preocupada em oferecer ao parceiro toda a assistência que julgou necessária. Dentre as várias modificações realizadas por Vinicius em sua primeira reescrita, muitas resultaram das sugestões de Camila.

No parágrafo introdutório, por exemplo, e seguindo as orientações da colega, Vinicius substituiu “*today*” por “*nowadays*”, “*on the day of the children’s*” por “*on the children’s day*” e ainda altera a pergunta final de “*But that this is good?*” para “*Is it healthy?*”. Note-se que das mudanças empreendidas, em uma delas (a segunda) ainda continua inadequada. A modificação da pergunta que encerra o parágrafo, contudo, não apenas corrige o erro da primeira versão como também engendra uma ideia de maior efeito retórico no leitor.

A única correção de Vinicius no segundo parágrafo (a troca da forma *there is* pela correta *there are*) também se dá em função da revisão da colega. Camila, no entanto, ainda faz outras observações acerca do segundo parágrafo que não foram atendidas por Vinicius.

*** Interação face a face**

19. Camila: *I think it’s “on the television programs”. I think it’s not... I think what you put is wrong, but if you invert the order... “television programs”, I think it will be... the sound will be better.*

19. Camila: *Eh... ((retoma a leitura do texto de Vinicius)): “Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see”. And I did an observation here. ((lê suas anotações)): “The idea of this sentence is incomplete. This is inappropriate”. Because you said... let me read... “programs that show sex, drugs, death and other things which*

children should not see”. Only! And the, the, the... END of the sentence? I think it’s incomplete the idea of the sentence.

Vinicius não demonstra compreender qual a intenção da colega em suas observações. Essa última sugestão de sua parceira de interações parece pertinente, pois o período de fato apresenta relativa incompletude. Camila, entretanto, não é capaz de ir além dessa percepção mais superficial que extraiu da leitura do texto do colega, já que não pôde oferecer uma sugestão mais concreta sobre o que Vinicius poderia incluir em seu texto, para finalizar suas ideias de forma mais completa e conclusiva.

No mesmo parágrafo, Camila também detecta outra falha de seu parceiro, quando não define bem a intenção de Vinicius ao utilizar a palavra *how* na seguinte sentença: “*And how this ‘not recommend’ programs, are more interesting to children than study or play a game with friends they spend all day watching television*”.

A dúvida de Camila é justificada, uma vez que Vinicius deveria de fato ter optado por uma conjunção diferente de *how* nesse trecho de sua escrita. Apesar de ter sido capaz de identificar o uso do termo inapropriado, Camila novamente não mostra conhecimento linguístico suficiente para indicar a conjunção devida, ou seja, a substituição de *how* por *as* para que o período de Vinicius possa fazer o sentido que o aluno aparentemente pretendeu.

* **Interação face a face**

21. Camila: *And now ((lê outro trecho do texto de Vinicius)): “...HOW this not recommended programs are more interesting to children than study...” I think it isn’t “how”, but...eh...it’s another word... Hum... because “how”...the word “how”, you use here thinking in...*

22. Vinicius: *[...] In the Brazilian Portuguese.*

23. Camila: *Yes, in Portuguese. So, I think that you...if you put... hum... a different expression here, it will be better. You can look for the...for a good one, okay?*

Contudo, somente após a revisão da professora, Vinicius repensa seu propósito comunicativo e por fim realiza a devida correção, conforme se constata abaixo:

“And as this ‘not recommended’ programs, are more interesting to children than study or play a game with friends, they spend all day watching television”.

Foi preciso haver, assim, uma ação conjunta da parceira de interação e da professora para que Vinicius pudesse chegar à forma esperada nesse trecho. Ou seja, nesse caso, foi necessária a interação com um par mais experiente (a professora) e não apenas aquela feita por alguém em nível semelhante de aprendizagem. Para Tharp e Gallimore (1988), quando isso ocorre, a interação recebe o nome de assistência. Ou seja, nesse caso,

não foi suficiente a chamada relação de influência que, segundo os autores, ocorre quando os indivíduos auxiliam um ao outro, sem que haja predominância de nenhum deles (cf. 3.2.3).

No terceiro parágrafo, Vinicius reescreve parte de seu texto, de acordo com o que lhe recomendou a colega de interação. A reescrita, por conseguinte, apresenta-se mais coerente, pois, com as mudanças feitas, o aluno elimina a ambiguidade de sentido detectada por Camila em sua leitura.

É interessante salientar que, nesse caso, o auxílio de Camila se deu dentro da *zona de desenvolvimento proximal* do colega. Desse modo, Vinicius foi capaz de descobrir, sozinho, uma alternativa mais adequada para sua escrita. Ou seja, valendo-se de seus próprios recursos, o aluno repensa sua escrita inicial e reescreve parte de seu texto de modo a satisfazer as expectativas da colega, tornando-o mais lógico, preciso e completo.

Segue o excerto da interação entre os aprendizes no qual é possível observar a atuação da parceira de diálogos dentro da chamada ZPD (*zona de desenvolvimento proximal*):

*** Interação face a face**

29. Camila: *Hum... sorry... here, okay, here* ((retoma a leitura de suas observações)): *In the third paragraph, I propose you to change the order of the expression A. This expression here* ((mostra a correção ao colega)). *Let me put here...eh... I think you should write "There are several educational and very good programs". Because...I, I, I read that you...you want to say that have good programs and...and educational programs, isn't it?*

30. Vinicius: *The idea is to say that there is good programs and...what these programs do? The education for...to learn something...to study...*

31. Camila: *[So, and the programs are educational...*

32. Vinicius: *[Yes, educational in general, educative.*

33. Camila: *Okay. This... this "educational", the word is correct, but eh... the feeling is that this word is free... eh... out of the context, but it isn't free, because you only should change and put "educational and very good programs", that the word "program" will eh... complete the term "very good" and the term "educational".*

34. Vinicius: *So, I put "educational AND very good programs". It's this?*

35. Camila: *Yes, yes! It's perfect, perfect. This is the... this is the best. Because you put like that about the word "educational" and it's lost in the context. Well, okay... hum... now, I'll read another observation. I did the observation B. ((lê suas anotações)): "What do you want to mean?" And... there are a lot of "of" in this paragraph.*

36. Vinicius: *Yeah, a lot of "of" ((risos)).*

37. Camila: *And the sound isn't good. And if you can, I suggest to change for another... another word.*

38. Vinicius: *I think that if I put a comma... I don't know... maybe ((lê suas sugestões)): "...the importance of education, study, friendship, religion and family". Just with commas.*

39. Camila: *Yes, commas, yes! Good. Put commas.*

Primeira versão de Vinicius:

“On the order hand, there are several very good programs and educational. Programs that teach the importance of education for studies of friendship of religion and family”.

Segunda versão de Vinicius:

“On the other hand, there are several very good programs. Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family”.

Em sua leitura, Camila ainda percebe que, nesse mesmo parágrafo, Vinicius poderia evitar uma pequena redundância, resultante da repetição desnecessária da conjunção *and*. Mais uma vez, Camila restringe-se a externar sua dificuldade para dar sentido ao que Vinicius, provavelmente, teria intencionado no planejamento inicial de sua primeira escrita. Isso porque Camila não se mostrou totalmente apta a apresentar uma forma alternativa que eliminasse essa redundância detectada em sua leitura.

*** Interação face a face**

47. Camila: *And here, okay, again... I think that in all the paragraph, you use a lot of “of” and you... you... okay... and here... ((mostra suas anotações ao colega)): “... And (comma) of course (comma) there are programs that make us laugh, but with clever and creative humour”. Good. And... again. I say again because you put here “and” and here “and” again.*

48. Vinicius: *Yes ((xxx)). It’s not necessary “and” ...*

O que se destaca na reescrita de Vinicius é a habilidade do aluno para reformular seu texto, realizando a devida correção, porém contando essencialmente com seus próprios conhecimentos. Vinicius demonstra, assim, grande capacidade para corrigir-se a si mesmo de forma independente e com a autonomia necessária para buscar alternativas linguísticas capazes de aprimorar a escrita e elevar o nível de sua primeira versão textual. Seguem a versão inicial e a correção do aluno:

Primeira versão de Vinicius:

“And of course there are programs that make us laugh but with a clever and creative humor”.

Segunda versão de Vinicius:

“On television there is not only educational programs but also programs that make us laugh but with a clever and creative humor”.

Note-se a inclusão dos conectivos de adição *“not only...but also...”*, que de forma inteligente suprimiram a redundância e enriqueceram a segunda escrita do aluno.

As outras alterações efetuadas por Vinicius também buscaram atender às sugestões de sua colega de interação, como se constata a seguir:

*** Interação face a face**

55. Camila: *No, I understand. Here I understand what you want to do... oh, sorry to say. But I think that “weapon” is not the... the “powerful weapon” ...eh... you can change this for... “powerful...” eh... hum... Well, I can’t imagine here another word now, but I can think about this and give you another idea later, okay?*

56. Vinicius: *Okay.*

Primeira versão de Vinicius:

“And if parents use these programs to help in education of the kids they will a very powerful weapon in their favor”.

Segunda versão de Vinicius:

“And if parents use these programs to help in children’s education they will have a very good support in their favor”.

É importante ressaltar que Camila mostrou-se verdadeiramente interessada e envolvida em seu papel de revisora do texto do colega. A aluna não apenas chama a atenção de seu parceiro para as formas que considerou inadequadas, como também apresenta sugestões de possíveis correções para que a segunda escrita de Vinicius possa crescer em organização textual, escolhas lexicais e conteúdo temático. Vinicius, por seu turno, parece ter realmente observado a maioria das recomendações de Camila e, com isso, se beneficiado da preciosa ação assistencial de seu par dialogal.

Em algumas de suas respostas apresentadas no questionário reflexivo (cf. anexo 28), Vinicius justifica a importância da ação de sua colega de interação, como se verifica no trecho abaixo.

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

“O meu parceiro inicialmente mostrou uma performance melhor que a minha, devido ao seu conhecimento. Sendo assim, o trabalho foi corrigido de forma clara e sem restrição, o que me motivou e me forçou a melhorar o meu próprio desempenho”.

Na interação entre esses aprendizes, destaca-se o fato de que não houve maior dificuldade para a aceitação das correções verbalizadas pelos parceiros. Isso porque ambos mostraram-se abertos a ouvir o colega, dando atenção ao que foi sugerido. Como consequência, houve um efetivo incremento da capacidade crítica dos alunos, verificado, principalmente, na forma adequada de corrigir seus próprios textos.

Nessa perspectiva, a reescrita de Vinicius converte-se em exemplo bastante significativo do quanto é possível se aprimorar um texto em função da atuação cooperativa e compromissada de um parceiro de aprendizagem. Esse fato reforça o que defende Swain

(2000), quando afirma que a aprendizagem em cooperação beneficia tanto os alunos mais experientes e capacitados como também os aprendizes mais inexperientes, uma vez que, se efetivamente engajados no compromisso de auxiliar o desenvolvimento acadêmico dos colegas, os alunos deverão partilhar da responsabilidade de buscarem o conhecimento juntos e, com isso, descobrirem novas estratégias de aprendizagem (cf. 3.4.1).

Terceira e última versão de Vinicius

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, television is present everywhere even on children's routine, which loves to spend hours watching it. Is it healthy?

Of course there are bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And as this "not recommended" programs, are more interesting to children than study or play a game with friends, they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs. Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family. On television there are not only educational programs but also programs that make us laugh, but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in children's education they will have a very good support in their favor. So, television can be good or bad. It depends only on how use it. And I strongly believe a child does not know how to use it.

In conclusion the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used as an assistant in the education of children, but it can be very bad for children if it is used freely and without responsibility.

Em sua segunda reescrita, Vinicius aprimora ainda mais seu texto, uma vez que deixa de atender apenas a duas dentre todas as recomendações feitas pela professora. Diferentemente da segunda versão, produzida no momento seguinte a sua interação face a face com Camila, Vinicius não apresenta modificações mais extensas em sua escrita, isto é, não há acréscimo de novas informações ou uma reorganização textual mais complexa.

Assim como ocorreu com todos os outros aprendizes, as modificações subsequentes às revisões da professora restringem-se somente às correções por ela sugeridas. O que se pode inferir desse comportamento é que, após as correções da professora, grande parte dos alunos prefere não introduzir novas ideias em seus textos. Aparentemente, o aprendiz não deseja se arrisca em realizar alterações significativas por conta própria, por receio de

cometer novos erros em sua escrita, tendo em vista que, nesse caso, essa seria a versão final a ser apresentada pelos alunos.

Como já foi observado, tal comportamento é bastante comum em aprendizes adultos, pois em geral, esses alunos sentem-se muitas vezes inibidos e inseguros ao se expressarem na língua-alvo. Há, via de regra, uma tendência a não ir além das estruturas da língua que o aluno adulto considera já ter aprendido e dominado.

Aprendizes em idade adulta agem, geralmente, de maneira oposta ao comportamento da maioria das crianças e dos adolescentes, os quais normalmente não receiam introduzir um elemento novo da língua em suas produções orais ou escritas. Dito de outro modo, aprendizes mais jovens são frequentemente mais ousados e, não raro, se manifestam na língua estrangeira através de formas linguísticas que ainda não foram completamente consolidadas em suas aprendizagens. Alunos adultos, por outro lado, em geral preferem a segurança daquilo que acreditam estar correto do que utilizar estruturas gramaticais ou formas lexicais pouco conhecidas em suas comunicações na língua-alvo.

Quanto às modificações de Vinicius, resultantes da revisão da professora, pode-se destacar as que seguem:

Teacher's comments

3rd paragraph:

1. *“So, television can be good or bad depends only on how use it”.*

- Two observations here:

First:

- The period is too long.

- Why don't you **reduce its extension**, by dividing it into two shorter sentences?

- I recommend using a **period (.)** to have two sentences instead of only one.

- So, read the whole period again and decide where you should make the **necessary pause**.

- If you separate the sentences, pay attention to the beginning of the second one.

- So, don't forget to include a **subject pronoun before** the verb *“depends”*.

Second:

“...on how use it”.

- The meaning is ambiguous here.

- **Who** uses it?

- An option is to include a **subject pronoun** before the verb *“use”*.

Correção de Vinicius:

“So, television can be good or bad. It depends only on how use it”.

Como se verifica, o aluno foi bem sucedido ao atender à primeira recomendação da professora, porém não foi capaz de introduzir o pronome sujeito necessário antes do verbo “use”, conforme lhe foi orientado.

Sobre isso, no questionário reflexivo (cf. anexo 28), relativo a essa etapa de aprendizagens, Vinicius assim se manifestou quanto à ação corretiva da professora:

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

“Foi quando eu tive certeza de que estava tendo a explicação certa sobre meus erros”.

Pontos negativos:

“Como a professora não dava a resposta certa diretamente no texto, nós tínhamos que achar a forma certa sozinhos, e às vezes ficava um pouco difícil de corrigir o texto com nosso próprio conhecimento”.

A despeito dessa dificuldade de muitos aprendizes em reescrever seus textos de modo a apresentar uma nova versão que atenda plenamente às expectativas de seus revisores e corretores, sejam eles os colegas de aprendizagem ou o professor, o que importa, fundamentalmente, é que o processo interativo e cooperativo de ensino-aprendizagem se dá de forma conjunta e partilhada. Com isso, deverá haver, nessa forma interativa de aprender, um maior envolvimento entre aluno/aluno(s) e entre professor/aluno(s), já que ao revisor caberá o papel de coconstrutor do texto e ao aprendiz a responsabilidade de reescrever para um público pré-determinado, que dispensará maior atenção e cuidado na leitura e correção da produção escrita.

Conforme entendem Freedman e Sperling (1985), esse processo envolve um exercício de construção textual conjunta; um trabalho que, em geral, resulta tanto no aprimoramento da consciência crítica do aprendiz quanto em incremento da motivação deste para manter-se envolvido em seu desenvolvimento como produtor de textos escritos (cf. 2.2.3).

2ª Unidade Instrucional – Texto de Opinião**Grupo 2****Alunos: Ariana, Aline e Caio (em ordem alfabética)****Aluna: Ariana****Primeira versão de Ariana****Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?**

Nowadays, in Brazil, it's common children watch TV without limit the amount, especially when they are with people that aren't their parents, because, many times, those people use TV like an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and the time their children watch.

Firstly, many people think that the children learn very much with TV, because they can analyse all kinds of situation that they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe the children can select the TV's programmes by themselves.

From my point of view, the TV show on the children to watch all kinds of things like sexual programmes, violence, etc, and they don't have enough conscience to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put the children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

In conclusion, it's advisable that the parents control the limit the amount of TV their children watch, because it's indispensable for their healthy development. The parents have to be more responsible about their children's education, moreover they are our hope in a better society.

Análise da primeira versão do texto de opinião da aluna Ariana, segundo os cinco critérios propostos.

1. Ariana responde à pergunta do exercício em sua primeira escrita. Seguindo as explicações da professora na etapa introdutória dessa unidade, a aluna inicia o texto com uma visão geral da situação, em seguida apresenta possíveis argumentos contrários a seus pontos de vista, responde a tais argumentos, expõe sua opinião claramente com justificativas razoáveis e conclui, ratificando e fundamentando seu pensamento no parágrafo final.

2. Quanto à coesão e coerência do texto de Ariana, pode-se dizer que sua escrita flui de forma lógica e clara. O correto encadeamento das ideias facilita a leitura, e o texto se desenvolve natural e coerentemente. Apesar dos erros em algumas escolhas gramaticais e lexicais, não há comprometimento do conteúdo semântico apresentado por Ariana em seu texto de opinião.
3. Mais uma vez, esse parece ser o critério de maior dificuldade para grande parte dos alunos. A limitação nos conhecimentos da gramática reduz um pouco o poder argumentativo de Ariana. É claro que a aluna possui bons argumentos e os expõe de modo convincente em seu texto. Nota-se, contudo, que as falhas nas estruturas gramaticais não favorecem essa habilidade retórica da aluna.
4. A aluna exibe um conteúdo lexical adequado à proposta do exercício. Mesmo que em um nível um pouco aquém do que se espera para um candidato à aprovação em exames de FCE, a aluna já possui um acervo lexical razoável para esse tipo de texto. Em todos os parágrafos, percebe-se sua preocupação em utilizar os conectivos textuais corretos, além de termos relativos ao tópico proposto.
5. Como resultado de todo esse empenho da aluna, discutido nos itens acima, o estilo de língua observado em sua versão inicial é compatível com o que se espera para a escrita de um texto de opinião em língua inglesa.

Segunda versão de Ariana:

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, in Brazil, it's common children watch TV without limit the amount, especially when they are with people who aren't their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and the time their children watch.

First of all, some people claim that children learn very much watch TV, because they can analyse all kinds of situation they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe children can select TV's programmes by themselves.

From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children. They don't have enough conscience to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

To sum up, it's advisable that the parents control the limit the amount of TV their children watch, due to it's indispensable for their healthy development. In conclusion, parents have

to be more responsible about their children's education, moreover they are our hope in a better society.

Em sua revisão do texto de Ariana, Robson, o par dialogal da aluna, não parece ter sido muito efetivo na identificação de um grande número de incorreções ou inadequações textuais. De fato, o parceiro de interação de Ariana registrou apenas dois casos que, segundo seu entendimento, deveriam sofrer alguma alteração. Seguem os trechos da interação em que Robson verbaliza suas dúvidas e sugestões.

*** Interação face a face**

8. Robson: *The style is very good too. The punctuation is good too, but I find here that you put ((lê um trecho do texto de Ariana)): "Firstly, many people think that THE children learn very much with TV..." And I thought that here it's better you put only "children", not put "THE children", because it's a general idea, okay?*

9. Ariana: *Okay, hum, hum.*

10. Robson: *The spelling is very good and the effect on the reader is very good. You organized the composition very well. Hum... but I couldn't understand this part ((lê outro trecho do texto de Ariana)): "From my point of view the TV shows on the children..." I couldn't understand eh... this "on" here*

11. Ariana: *When I put "...the TV shows on the children..." I want to...to say... eh... that the TV EXHIBITS any programmes eh... unsuitable programmes for children. The idea was this. Exhibit.*

12. Robson: *Ah, okay But I think you could put another... eh...*

13. Ariana: [...] *Expression.*

14. Robson: *Yes, expression.*

15. Ariana: *Okay. Thank you.*

16. Robson: *You're welcome! ((risos)).*

Em sua segunda observação, Robson exterioriza alguma dificuldade para compreender o que Ariana realmente pretendia dizer nessa parte de seu texto. Essa dúvida de Robson é decorrente de algumas escolhas lexicais indevidas de Ariana. A sugestão de Robson para que a colega reformulasse essa parte, inserindo um novo termo, de fato favorece o entendimento do leitor na segunda versão da aluna.

Correção de Ariana:

"From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children".

Além dessas, Robson não apresenta nenhuma outra recomendação para o aprimoramento da escrita de Ariana. Talvez por receio de expor sua colega a algum tipo de constrangimento ou mesmo por incapacidade, o fato é que a revisão de Robson pouco acrescenta à segunda escrita de sua parceira. Se esse limite na ação corretiva de Robson foi decorrente da primeira hipótese, trata-se, mais uma vez, de uma tentativa de preservação da

face da colega, ou seja, para não expor Ariana a algum tipo de embaraço, Robson apela para o uso de uma estratégia de polidez, que, como discutido em 2.2.3, deverá salvaguardar a face e os interesses de seu interlocutor. O par dialogal de Ariana prefere, assim, não externar todas as possíveis correções ao texto da colega.

Por outro lado, se Robson não pôde detectar outras inadequações na escrita de Ariana em função de uma real incapacidade do aluno para apresentar as devidas correções a sua parceira de interação, pode-se, então, referir o que pensam Tudge (1990) e Swain (1998), isto é, a revisão de Robson não redundou em grande benefício para o aprimoramento na escrita de Ariana, uma vez que seu parceiro de interação ainda não atingiu a competência necessária para revisar e corrigir adequadamente as produções escritas de seus colegas (cf. 2.2.3).

Com efeito, a primeira reescrita de Ariana não mostra significativas alterações se comparada com sua versão inicial. Além de atender às duas sugestões de Robson, a aluna também faz outras modificações que, contudo, não resultam em fortes mudanças no conteúdo ou na organização textual de sua escrita. Por exemplo, no segundo parágrafo, Ariana substitui a expressão “*firstly*” pelo equivalente “*first of all*” e prefere a frase “*some people claim...*” ao invés de sua opção inicial “*many people think...*” No terceiro parágrafo, a aluna substitui a conjunção “*like*”, usada na primeira versão, e, muitas vezes considerada informal, pela expressão “*such as*”, de fato mais adequada para esse gênero textual. Além dessas, Ariana inclui a forma “*to sum up*” no parágrafo conclusivo para introduzir suas considerações finais.

Há também uma aparente tentativa da aluna em rebuscar sua segunda versão, quando retira o conectivo “*because*” e introduz, em seu lugar, a forma similar “*due to*”. No entanto, Ariana não foi capaz de apresentar a forma completa “*due to the fact*” que, efetivamente, aprimoraria ainda mais a escrita da aluna em seu último parágrafo.

Último parágrafo de Ariana (primeira versão)

“In conclusion, it’s advisable that the parents control the limit the amount of TV their children watch, because it’s indispensable for their healthy development. The parents have to be more responsible about their children’s education, moreover they are our hope in a better society”.

Último parágrafo de Ariana (segunda versão)

“To sum up, it’s advisable that the parents control the limit the amount of TV their children watch, due to it’s indispensable for their healthy development. In conclusion, parents have to be more responsible about their children’s education, moreover they are our hope in a better society”.

Em suas reflexões, registradas em seu questionário reflexivo (cf. anexo 28), Ariana justifica sua aparente preferência pela autocorreção:

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

“Quando tive que corrigir minha própria redação, pude me dar conta de que meus erros me ajudaram mais do que me prejudicaram. Errar é uma forma muito útil de aprendizagem e acredito que foi ao corrigir e reescrever meu próprio texto que aprendi mais”.

Pontos negativos:

“Nem sempre me senti capaz de corrigir minha redação. A sensação era de que o texto poderia ainda estar incorreto”.

Terceira e última versão de Ariana

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, in Brazil, it's common for children to watch TV without a limit to the amount of time that they do it, especially when they are with people who aren't their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and when their children watch TV.

First of all, some people claim that children learn very much to watch TV, because they can analyse all kinds of situation they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe children can select the programmes by themselves.

From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children. Children don't have enough wisdom to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

To sum up, it's advisable that the parents control the amount of TV their children watch, due to the fact that it's indispensable for their healthy development. In conclusion, parents have to be more responsible about their children's education, because they are our hope in a better society.

De todas as recomendações apresentadas nas revisões da professora, Ariana não atende apenas a uma delas. A aluna demonstra, com isso, grande habilidade para inferir corretamente aquilo que a professora insinua através de seus comentários e sugestões. Vale

mencionar, especialmente, as modificações efetuadas por Ariana em seu primeiro parágrafo (resultantes das orientações da professora) e que contribuem para um evidente crescimento na construção do referido parágrafo.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "*It's common for children watch TV...*"
 - It's common for children ___ watch TV...
 - The verb "*watch*" should be in **the infinitive form**.
 - What's **missing before** the verb?

2. "*...without limit the amount...*"
 - You should include an **indefinite article** between the words "*without*" and "*limit*". It'll be "*without __ limit...*"
 - If you include this indefinite article, then you must also **add a preposition** after the noun "*limit*". What preposition do you think this is? Think in Portuguese, and you may find out the correct one. In this case, I'll be: "*without ___ limit___ the amount...*"
 - By the way, the **amount of what?**
 - Shouldn't you complete the idea of the word "*amount*", so that your sentence might become clearer? Finally, you'll have: "*without __ limit __ the amount of _____*"

3. "*...they are controlling what and the time their children watch TV.*"
 - This sentence is not incorrect, but it could be better if you replaced "*the time*" for a "**wh-word**", with an **idea of time**. So, it would be: "*...they are controlling what and w _____ their children watch TV.*"

Primeiro parágrafo de Ariana (segunda versão):

"Nowadays, in Brazil, it's common children watch TV without limit the amount, especially when they are with people who aren't their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and the time their children watch"

Primeiro parágrafo de Ariana (última versão):

"Nowadays, in Brazil, it's common for children to watch TV without a limit to the amount of time that they do it, especially when they are with people who aren't their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and when their children watch TV"

Ariana mantém-se atenta aos comentários e sugestões da professora em todo o restante de seu texto. A terceira versão da aluna converte-se, assim, em uma produção escrita com muito mais qualidade em todos os aspectos, ou seja, há um notório aprimoramento na coesão, coerência, vocabulário, estrutura gramatical e estilo. Por conseguinte, pode-se afirmar que a segunda reescrita da aluna enquadra-se como um bom

exemplar de texto de opinião em língua inglesa, com forte possibilidade de aprovação nos exames de proficiência em nível de FCE.

No que tange à ação corretiva da professora, Ariana assim se manifesta em seu questionário reflexivo (cf. anexo 28):

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

“Acredito que este foi o momento em que mais aprendi. Primeiramente, porque sabia que a correção estava correta e porque me forcei a achar a forma certa por minha própria conta, já que a professora não dava a resposta imediatamente, mas nos conduzia a chegar a ela sozinhos. Isso foi ótimo, pois eu pude entender melhor como a língua funciona e acho que também me ajudou a memorizar mais as formas corretas”.

Aluna: Aline

Primeira versão de Aline

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

In today's world, is clear the importance of television. It is almost an object indispensable in houses. All revolves around the television. To became, many times, one problem for parents that have to control their children in front of it.

On the one hand, some peoples claim that children can learn a lot from TV with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. The television could be so a complement of study.

However, on the other hand, in television there are lots of unsuitable programmers that it could influence the children. On top on everything, too much television reduces time when children should be studying.

Although a number of people think that television is good for education. It is also the case that it is harmful for study. Therefore, in my opinion parents should impose limits most specially in childhood phase that children don't have sense of responsibility.

Análise da primeira versão do texto de opinião da aluna Aline, segundo os cinco critérios propostos.

1. Embora de forma sucinta, o texto de Aline responde à pergunta do exercício satisfatoriamente. Ou seja, inicia com uma visão geral da questão a ser discutida, apresenta possíveis argumentos contrários a sua opinião, combate tais

argumentos com outros que sustentam seu ponto de vista e finaliza, reforçando seu modo de pensar com o mais sólido de seus argumentos.

2. Os erros da gramática ou as escolhas lexicais indevidas não impedem que o texto da aluna evolua de forma coesa e coerente. Não há, portanto, nenhuma incongruência linguística capaz de impedir a exposição do propósito comunicativo de Aline.
3. Por se tratar de um texto de opinião relativamente curto para os padrões de Cambridge em nível de FCE, não se constata um grande número de incorreções gramaticais. Caio, o par dialogal de Aline, aponta alguns desses equívocos gramaticais. Ao refazer seu texto, a aluna procura atender a essas poucas recomendações de Caio. É relevante mencionar o fato de que essa brevidade na exposição textual de Aline também pode se converter em fator negativo na apreciação final do texto da aluna. A esse respeito, o par dialogal da aprendiz lhe chama a atenção quanto à necessidade de incluir novos argumentos para o aprimoramento de sua produção textual. No trecho abaixo, Caio verbaliza sua sensação:

*** Interação face a face**

Caio: *About the organization... it's very... organized, eh... ((xxx)). The arguments, eh... I think you could put... use more, more arguments to... to not make it so poor. There are some, something repetitive here.*

Aline, no entanto, não parece igualmente preocupada com essa carência argumentativa em seu texto, já que, em sua primeira reescrita, não faz nenhum acréscimo ao conteúdo argumentativo evidenciado na versão inicial.

4. No que concerne às escolhas lexicais, o texto de Aline revela uma linguagem pertinente ao gênero em questão. A aluna esforça-se em utilizar expressões típicas de textos de opinião: “*on the one hand*”, “*on the other hand*”, “*moreover*”, “*however*”, “*although*”, “*therefore*”, “*in my opinion*”. Ao lado dessas escolhas, Aline também se preocupa em exibir um vocabulário relativo ao tema proposto, tais como: “*educational programmes*”, “*unsuitable programmes that can influence children*”, “*too much TV reduces time...*”, “*harmful for study*”.
5. Por tudo o que foi analisado nos itens acima, é possível afirmar que, ainda que se trate de um texto com pouca força argumentativa, o estilo exibido na primeira escrita da aluna já está compatível com o de um texto de opinião em língua inglesa.

Segunda versão de Aline

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

In today's world, is clear the importance of television. It is almost an indispensable object in houses. Everything revolves around the television. To become, many times, one problem for parents that have to control their children in front of it.

One the one hand, some people claims that children can learn a lot from TV with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. The television could be so a complement of study.

However, one the other hand, in television there are lots of unsuitable programmes that they could influence the children. On top of everything, too much television reduces the time when children should be studying. Although a number of people think that television is good for education. It is also the case that it is harmful for study.

Therefore, in my opinion parents should impose limits most specially in childhood when children don't have sense of responsibility.

Como se pode verificar na segunda escrita de Aline, a aluna não efetua grandes alterações em seu texto. Há algumas correções localizadas, resultantes dos comentários críticos de seu parceiro de interação. Contudo, ainda não se detecta um real crescimento em seu poder de argumentação. Essa talvez tenha sido a maior falha de Aline em suas primeiras tentativas de elaborar um texto de opinião.

Aline repete o comportamento apresentado por ocasião dos trabalhos cooperativos para a aprendizagem da escrita de uma carta formal de solicitação. Em outras palavras, a exemplo do que ocorreu na primeira unidade instrucional, a aluna não exhibe significativas mudanças em sua segunda versão textual, escrita após a interação face a face com o par dialogal. Aline, com isso, reforça a teoria de Tudge (1990) e Swain (1998) de uma das desvantagens da correção feita por um parceiro de aprendizagens é o fato de que pode não haver, de fato, concordância por parte de quem recebe instrução (cf. 2.2.3).

A repetição desse padrão comportamental faz supor ser esse um caso de aprendiz que não se mostra ainda verdadeiramente aberto à aceitação da revisão e ação corretiva de um parceiro em nível semelhante de aprendizagem. Em tais situações, é possível prever que somente com a uma intervenção mais efetiva da professora, realizada por meio de constantes interações dialógicas e orientações específicas à aluna, esta passe a apresentar uma postura

autocrítica mais rigorosa e realizar autocorreções mais minuciosas, para que as subsequentes reescritas possam apresentar mudanças significativas.

Idealmente esse tipo de aprendiz deveria ser acompanhado pelo professor em um espaço e tempo a ele reservados, como defendem Freedman e Sperling (1985). Em outras palavras, para alunos com um comportamento reativo - aparentemente o caso de Aline - o professor deveria agir mais amiúde e com mais proximidade, a fim de esclarecer dúvidas, resolver dificuldades, oferecer sugestões e orientar futuras aprendizagens.

Seria, assim, uma forma interativa, de maior envolvimento entre professor e aluno, cabendo ao primeiro o papel de coconstrutor do texto e ao último a responsabilidade de escrever para um público pré-determinado. Como esclarecem os referidos autores, esse exercício de construção textual conjunta deverá converter-se em um trabalho que geralmente resulta tanto no aprimoramento da consciência crítica do aprendiz quanto em incremento da motivação deste, para que se mantenha constantemente atento e envolvido em seu próprio desenvolvimento como produtor de textos escritos (cf. 2.2.3).

Terceira e última versão de Aline

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

In today's world it is clear the importance of television. It is almost an indispensable object in the houses. Everything revolves around the television. Many times it is a problem for parents that have to control their children in front of it.

On the other hand, some people claim that children can learn a lot from TV, with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. Television could be, therefore, a complement of their study.

However, on the one hand there are lots of unsuitable programmes that could influence the children. On top of everything, too much television reduces the time when children should be studying. Although a number of people think that television is good for education, it is also the case that it is harmful for study.

Therefore, in my opinion, parents should impose limits, most specially in the childhood, when children don't have a sense of responsibility.

Em sua segunda reescrita, Aline foi capaz de atender a quase tudo o que lhe foi recomendado pela professora. Importa salientar, entretanto, que, nesse caso, esta última não solicitou da aluna um grande número de autocorreções.

Dentre as sugestões apresentadas pela professora na segunda versão de Aline, é interessante destacar a única delas em que não houve uma correção exatamente do modo que esperava sua professora.

Teacher's comments

1st paragraph:

“To become, many times, a problem for parents...”

Two observations in this part:

a. *“To become”* is not the best verb in this case.

Why don't you use a phrasal verb with *“turn”*.

b. Maybe you should have only one period here. Try changing the punctuation, and using a **“comma”** (,) instead of a **“period”** (.) after *“television”*.

So, it would be: *“Everything revolves around television, many times, turning it ____ a problem for parents...”*

-What's the particle to go in the gap?

Segunda versão de Aline:

“Everything revolves around the television. To become, many times, one problem for parents that have to control their children in front of it”.

Versão final de Aline:

“Everything revolves around the television. Many times it is a problem for parents that have to control their children in front of it”.

É interessante notar que, mesmo incapaz de alcançar o que pretendia a professora com seus comentários, Aline refaz seu período a fim de tornar seu ponto de vista mais claro. Naturalmente a expectativa da professora está acima da capacidade da aluna nesse caso. Ainda assim, Aline não desiste de revisar o trecho equivocado e buscar alternativas para reescrevê-lo, de modo a evitar qualquer forma de ambiguidade na interpretação do leitor.

Essa reação de Aline revela autonomia e independência em sua ação autocorretiva, o que mais uma vez ratifica o pensamento de Ancker (2000), segundo o qual a crescente habilidade do aprendiz para detectar seus próprios erros, independentemente da atuação do professor e de sua assistência direta, representa um significativo ganho cognitivo, por contribuir para o desenvolvimento de seu senso crítico e de sua capacidade autoavaliativa (cf. 2.2.3).

Em seu depoimento, no questionário reflexivo aplicado ao final do projeto (cf. anexo 28), Aline parece consciente desse ganho em sua habilidade de corrigir a si mesma, quando responde à seguinte pergunta:

*** Questionário reflexivo – 2ª unidade instrucional**

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

“Aprender novas expressões e também ter a capacidade de aprender sozinha, entendendo melhor o inglês a partir dos próprios erros”.

É relevante observar que, após as intervenções da professora, o texto final de Aline encontra-se em nível de maior aceitabilidade para as pretensões da aluna a aprovação em exames de FCE. Não obstante a relativa escassez de argumentos, isto é, a pouca variedade na exposição dos pontos de vista da aluna, que se restringe, basicamente, ao fato de que o excesso de televisão prejudicaria o tempo de estudos das crianças, a última versão de Aline revela um considerável progresso em sua reescrita final. Tal evolução está bastante evidenciada tanto na forma organizacional do texto, com um encadeamento lógico mais evidente, quanto nas estruturas morfosintáticas da língua, que refletem um avanço na qualidade textual da escrita da aluna, particularmente quando sua terceira versão é comparada com a primeira delas.

Aluno: Caio

Primeira versão de Caio

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Today, in the television, there is all kind of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there also are educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids as well as the language used on these sorts of shows is funny and instructive, helping they develop themselves.

Finally, in my opinion the parents must balance the time of TV for their children and impose a limit about what they could watch and how often they can do it

Análise da primeira versão do texto de opinião do aluno Caio, segundo os cinco critérios propostos.

1. O primeiro texto de opinião de Caio responde à pergunta do exercício de forma completa. Seguindo as instruções da professora, apresentadas na primeira fase dessa unidade instrucional, Caio introduz o texto com visão geral sobre o tema a ser discutido; em seguida, nos segundo e terceiro parágrafos, expõe tanto alguns pontos de vista contrários à TV na rotina das crianças, quanto as vantagens dos programas educativos de qualidade na formação delas e, por fim, conclui seu texto, externando o que pensa sobre o assunto.
2. A forma como Caio desenvolve seu texto inicial revela boa fluidez de raciocínio e coerência argumentativa. As ideias de cada parágrafo são expostas com clareza e justificadas com argumentos pertinentes e sólidos. O aluno demonstra, assim, habilidade para produzir um texto de forma coesa e coerente. O leitor deverá, portanto, depreender apropriadamente o propósito comunicativo de Caio em toda extensão de sua escrita.
3. Não são identificados sérios erros referentes às estruturas gramaticais na primeira versão de Caio. Embora esse aluno - assim como a maioria dos outros aprendizes - também não evidencie um domínio em grau mais avançado da gramática da língua, seu nível de conhecimento morfosintático do inglês já lhe permite produzir bons exemplares de textos de opinião.
4. Nesse critério, Caio revela maior habilidade. Em sua escrita, pode-se perceber a constante preocupação do aluno em exibir uma variedade de formas lexicais relativas ao tópico discutido. Se o leitor tivesse acesso apenas ao vocabulário presente no texto de Caio, já poderia, provavelmente, deduzir sobre a temática central de sua escrita. Quanto aos aspectos negativos, decorrentes da influência da televisão na vida das crianças, pode-se destacar, por exemplo: *“TV is not a good influence on children”, “violent shows”, “psychological conflicts”, “nudity”, “things that can disturb them”, “children don’t study as much as they should”, “don’t have a social life with people of the same age”*. No que concerne aos pontos positivos, Caio os faz evidentes através das seguintes escolhas linguísticas: *“educative programs”, “funny and instructive”, “teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography”, “develop themselves”*.

5. Essas escolhas lexicais aliadas à presença dos conectivos de ideias mais utilizados nesse gênero textual e a forma como o aluno estrutura e desenvolve seu texto faz da primeira escrita de Caio um exemplar de texto de opinião elaborado em estilo linguístico adequado.

Segunda versão de Caio

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, on television, there are different kinds of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there are also educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids as well as the language used on these sorts of shows is funny and instructive, helping they develop themselves.

Finally, in my opinion the parents must balance the time of TV for their children and impose a limit about what they could watch and how often they can do it.

Como se verifica, não há grandes modificações entre a primeira e a segunda versão de Caio. O aluno apenas corrige o equívoco na forma verbal “*there is*” na frase “*there is all kinds of programs*” pela forma correta “*there are*”, seguindo a observação de sua parceira de interação, Aline. Além disso, ainda no mesmo período, faz a opção por “*different kinds of programs*” ao invés de “*all kinds of programs*”. Nessa última alteração seguiu sua própria orientação.

Na interação face a face com Aline, não houve realmente outra sugestão da parceira de Caio. Esta se limitou a ler seus comentários escritos na primeira versão do colega.

*** Interação face a face**

16. Aline: *Okay. ((Aline prefere lê seus comentários sobre o texto de Caio)): “Your composition it’s good, well organized, with good arguments, that you have positives and negatives... eh...points. And it has your opinion. Eh... the composition also has suitable language and style, no mistake in punctuation. However, I guess that you could put more*

vocabulary about the media. Finally, in my opinion, it's a good composition, that it has a positive effect on the reader".

Aline acredita que Caio ainda deveria repensar suas escolhas lexicais a fim de apresentar um repertório ainda maior de palavras e expressões pertinentes ao tema proposto. É curioso que Aline faça essa ressalva sobre a escrita do colega, quando é justamente nesse critério que Caio revela maior destreza.

É provável que Caio não tenha efetuado outras alterações em sua primeira reescrita em função da clara satisfação demonstrada por Aline com a versão inicial de seu parceiro. Outra possibilidade para tão pouca modificação nessa segunda escrita estaria na hipótese de que, ao elaborar seu primeiro texto de opinião, o aluno já tenha atingido o nível máximo de sua capacidade como produtor textual desse gênero e, com isso, esgotado suas alternativas para aprimorar a primeira versão produzida. Uma terceira hipótese seria resultante da soma das duas anteriores, isto é, a confiança na revisão positiva da colega de interação, acrescida de uma limitação do aluno para a autocorreção ou para pensar em formas linguísticas ainda mais elaboradas que contribuíssem para o aperfeiçoamento da escrita anterior.

Terceira e última versão de Caio

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, on television, there are different kinds of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there are also educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids and the language used on these sorts of shows is funny as well as instructive, helping them develop themselves.

Finally, in my opinion the parents must balance the time of TV for their children and impose a limit about what they could watch and how often they can do it.

Na segunda reescrita de Caio, não há nenhuma outra alteração além das que foram consequência da intervenção da professora no terceiro parágrafo.

Teacher's comments

3rd paragraph:

1. "...they are done to kids **as well as the** language used the language used on these sorts of shows is funny **and** instructive ..."

- Although it has an additional idea, "as well as" is in the wrong place.

- So, you may think of a more appropriate linker with an additional idea or, alternatively, you may **change the position** of the linkers (*as well as* - *and*) in bold. It might make the period clearer.

- Remember what you mean: the language used is funny and instructive.

2. "...helping **they** develop..."

- You should use an **object pronoun** (not a subject one) in this case.

Segunda versão de Caio:

"Furthermore, they are done to kids as well as the language used on these sorts of shows is funny and instructive, helping they develop themselves".

Correção de Caio (terceira versão):

"Furthermore, they are done to kids and the language used on these sorts of shows is funny as well as instructive, helping them develop themselves".

O aluno corrige as falhas apontadas na revisão da professora, anulando a ambiguidade presente na segunda versão e evitando, assim, eventuais equívocos na interpretação do leitor. É relevante salientar que, mais uma vez, em sua revisão, a professora respeita o nível em que se encontra o aprendiz na chamada *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD). Essa postura, aliás, permeou toda a ação corretiva indireta da professora. O intuito maior foi o de promover uma transição bem sucedida no desenvolvimento mental e psicológico do aprendiz.

Nesse sentido, a ação corretiva da professora fundamenta-se em um importante pressuposto teórico de Vygotsky (1988), segundo o qual deve haver um gradual percurso evolutivo do indivíduo, que passará por três etapas distintas até alcançar o estágio conhecido como o da autorregulação. Para o teórico, nesse terceiro estágio o indivíduo será capaz de completar a tarefas sem a interferência ou a ajuda de terceiros.

O esforço da professora em suas revisões objetiva facilitar a entrada do aprendiz no segundo estágio de sua evolução psicocognitiva, pois este ainda depende da regulação pelo outro para executar uma dada tarefa. Por ocasião das correções da professora, Caio, assim

como os demais aprendizes, ainda necessita do auxílio de alguém mais capacitado para consolidar suas aprendizagens. Essa assistência, no entanto, foi sempre oferecida levando-se em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontrava cada aprendiz.

Dentro dessa ótica, cabe ainda enfatizar que os comentários, registrados por escrito na segunda versão de cada aprendiz, visaram simular uma situação dialógica que, embora não tenha ocorrido presencialmente, favoreceu o raciocínio crítico do aluno e, por conseguinte, beneficiou sua capacidade de autocorreção. Uma vez que a professora não oferecia as respostas prontas, mas induzia o aprendiz a encontrar alternativas de escrita capazes de corrigir as falhas iniciais, os alunos foram continuamente encorajados a pensar por si só e a recorrer basicamente a seus próprios recursos e conhecimentos, a fim de aprimorar suas produções textuais.

Pode-se dizer que a professora facilitou esse processo transitivo na evolução do aluno, promovendo a chamada função *scaffolding* (de andaime), já que configurou todo o ambiente de aprendizagem de modo a envolver o aluno em contínuas trocas dialógicas entre indivíduos com diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem foi sempre norteado pelas mais variadas formas de interações dialógicas - entre aluno(s)/aluno(s) e entre professor/aluno(s) - o que resultou em diversas modalidades de atividades, muitas vezes conduzidas por parceiros mais experientes.

Houve, por conseguinte, um crescente fortalecimento tanto da capacidade do aprendiz para agir de forma cada vez mais autônoma e independente ao elaborar um texto escrito, como um incremento de seu autoconhecimento como produtor textual e de sua autocrítica.

A expectativa, com essa forma de aprendizagem, foi que o aluno (sujeito da pesquisa) pudesse se tornar gradativamente mais consciente da necessidade de construir textos não apenas em conformidade com as regras morfosintáticas da língua, mas também com coerência e coesão, com clareza de propósitos comunicativos, e segundo os padrões linguístico-discursivos necessários e adequados, para torná-los legítimos exemplares dos gêneros textuais eleitos para cada uma das unidades instrucionais planejadas para esse projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, provavelmente uma das mais significativas descobertas, oriunda desta pesquisa, foi a percepção de que o processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira, independentemente da abordagem adotada, implica em um grande número de ações e operações estratégicas de ordem linguística, cognitiva e social. As observações e análises resultantes da etapa de coleta de dados, amparadas pelo embasamento teórico apresentado, concorreram para revestir este estudo de relevantes descobertas e questionamentos acerca dos aspectos relativos ao processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa, além de proporcionar uma série de reflexões sobre o trabalho cooperativo empreendido por parceiros de aprendizagens em semelhante nível de conhecimentos. Além, disso, as conclusões das investigações, empreendidas neste trabalho, também apontaram para a necessidade de um aprofundamento das pesquisas em torno da atuação do professor nessas formas cooperativas de ação pedagógica, uma vez que o sucesso ou insucesso dos objetivos almejados pelo docente estará, muitas vezes, em relação de direta dependência da forma como este conduziu todo o processo de ensino-aprendizagem junto aos aprendizes.

A primeira questão, investigada nesta pesquisa, referiu-se à possibilidade de que alunos de língua inglesa como língua estrangeira sejam efetivamente beneficiados em sua habilidade de produção escrita na língua-alvo, uma vez que estejam engajados em formas de aprendizagem cooperativa dentro do ambiente de sala de aula.

Após as análises dos resultados da pesquisa, foi possível constatar que a maneira como se processou o trabalho cooperativo, tanto durante as atividades dos grupos quanto por ocasião dos trabalhos em parceria, foi determinante para o desenvolvimento das potencialidades comunicativas dos alunos na língua-alvo, de um modo geral. Ou seja, a possibilidade de que o aprendiz obtivesse bom êxito em suas tentativas de aperfeiçoar suas habilidades comunicativas, em especial a da escrita dos gêneros eleitos para o projeto, esteve fundamentalmente relacionada ao modo como evoluíram os trabalhos cooperativos, à forma como se deu a assistência do colega - nas interações entre as duplas de aprendizes - assim como à conduta da professora, particularmente no que se refere à opção desta por uma orientação menos diretiva, com menor grau de interferência sobre as escolhas dos aprendizes e de menor poder decisório.

Tal postura menos centralizadora foi mais notoriamente observada na decisão da professora por delegar aos alunos mais responsabilidades para a realização das atividades,

não apenas quando envolvidos nos trabalhos dos grupos de aprendizagem cooperativa, em busca da construção conjunta do conhecimento, como também nos momentos em que deveriam atuar como corresponsáveis pelo aprendizado de seus colegas, durante as interações em pares.

A esse respeito, pode-se afirmar que, quando o trabalho de mediação da aprendizagem - por parte do parceiro de diálogos - se deu de forma eficaz, o aprendiz foi beneficiado com a oportunidade de exercitar sua capacidade de autoavaliação e de reflexão crítica sobre seu próprio processo de escrita na língua-alvo, incluindo em tal processo tanto seu estilo de aprendizagem quanto suas mais recorrentes dificuldades e limitações para o desenvolvimento de suas habilidades como produtor de textos escritos em inglês.

Por mediação eficaz da aprendizagem entenda-se aquela em que a ação assistencial do outro ocorreu dentro da chamada *zona de desenvolvimento proximal*, isto é, quando a ação mediadora do par dialogal se deu levando-se em conta o nível de amadurecimento psicocognitivo do aprendiz. Dito de outro modo e em consonância com a teoria vygotskiana, as mais eficientes formas de mediação deverão efetivamente impulsionar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a fim de que se adiante de um nível real para um nível potencialmente mais elevado.

Portanto, pelas análises dos resultados, é possível concluir que a abordagem cooperativa de aprendizagem, implementada nesta pesquisa, de fato contribuiu para o aprimoramento da habilidade de escrita em língua inglesa de todos os alunos (sujeitos da pesquisa), na medida em que os trabalhos colaborativos, em grupos e em parcerias, propiciaram aos aprendizes a chance de realizar novas descobertas de ações alternativas, na busca por aprendizagens mais sólidas e duradouras. Isso porque, ao participar de grupos de aprendizagem cooperativa, os alunos puderam ampliar seu leque de estratégias de aprendizagem até então adquiridas, já que lhes foi oferecida a oportunidade de acrescentar diferentes recursos linguístico-cognitivos aos que já estavam habituados a lançar mão, quando engajados em modalidades mais tradicionais de ensino-aprendizagem.

A segunda questão, levantada na introdução deste trabalho, diz respeito à possibilidade da ação cooperativa em ambientes instrucionais favorecer a capacidade do aluno de realizar aprendizagens de forma gradativamente mais autônomas e independentes da orientação do professor.

Ao decidir conduzir um projeto instrucional em ambiente de ensino-aprendizagem cooperativa, o professor, antes de tudo, deverá ter em mente proporcionar aos alunos um espaço pedagógico de apoio mútuo entre eles. Isso se explica pelo fato de que, uma vez

trabalhando, sobretudo, em grupos e em parcerias, os aprendizes têm a oportunidade de expor suas dúvidas aos colegas, discuti-las em seus grupos de trabalho, compartilhar conhecimentos e buscar as respostas para seus mais recorrentes questionamentos.

De acordo com a visão vygotskiana, em tais ambientes o aluno terá muito mais chances de atingir suas mais importantes metas de aprendizagem, já que é dentro desses ambientes que prevalecem as práticas interativas e dialógicas, em oposição aos ambientes mais tradicionais, nos quais o professor ainda permanece como a figura central de quem provém quase toda fonte do conhecimento e para quem se direcionam a maioria das produções dos alunos.

Desse modo, desde o início, cada aluno é constantemente estimulado a agir de maneira mais independente, a pesquisar novos conhecimentos, a partilhar suas descobertas com os outros aprendizes, a atuar como um professor assistente, para auxiliar os colegas em seus objetivos de aprendizagem. O aprendiz também é incentivado a refletir criticamente a respeito de seu próprio desenvolvimento como aprendiz e a tomar decisões sobre o que mais necessita e deseja aprender, fazendo uso de seus mais eficientes recursos pessoais para que venha obter sucesso em futuras aprendizagens.

Resumidamente pode-se dizer que as práticas cooperativas de aprendizagem, quando realizadas sistematicamente em sala de aula, proporcionam aos alunos inúmeras oportunidades para o exercício da autoreflexão, que, por sua vez, possibilita um maior monitoramento de suas próprias ações e reações como aprendiz, observadas sob a forma de estratégias linguístico-cognitivas e sociointerativas, mais comumente utilizadas nas diversas situações de ensino-aprendizagem às quais são submetidos.

Na terceira pergunta da pesquisa, questionou-se até que ponto a mediação, exercida pelos parceiros de atividades, nos grupos de aprendizagem cooperativa e nas interações face a face, poderia substituir a ação mediadora do professor.

Conforme previamente esclarecido, nesta pesquisa, os trabalhos em grupo e em parceria dominaram a maior parte das interações em sala de aula. A atuação da professora, durante esses processos interativos, ocorreu principalmente sob a forma de observação, monitoramento e controle das atividades, no sentido de garantir a evolução satisfatória de cada etapa planejada para as duas unidades instrucionais programadas, referentes, respectivamente, ao ensino da escrita de uma carta formal de solicitação e a de um texto de opinião em inglês.

Apenas por ocasião da fase de correção da segunda reescrita de cada sujeito da pesquisa foi possível detectar um envolvimento maior entre a professora e os alunos. Ainda

assim, a forma interativa, eleita para a mediação professora/aluno, não aconteceu presencialmente, uma vez que, como já foi dito, as correções e orientações da docente foram propositadamente realizadas de maneira indireta; na modalidade escrita da língua e sob a forma de questionamentos, comentários e sugestões registrados na terceira e última versão textual do aluno.

O intuito de tal procedimento foi o de provocar no aprendiz uma série de reflexões sobre o uso adequado da língua-alvo, para a devida consecução dos mais variados propósitos comunicativos e em diferentes contextos de produção linguística. O aluno, com isso, teria a oportunidade de repensar sua escrita, reavaliar suas intenções, como produtor textual e modificar algumas de suas escolhas linguístico-discursivas (consideradas inadequadas na correção da professora), a fim de melhor estruturar seu texto e produzir uma escrita mais elaborada, com maior qualidade textual e que melhor refletisse o gênero escolhido para aquela unidade instrucional.

A expectativa era a de que, com esse exercício reflexivo individual, o aprendiz pudesse participar mais ativamente de seu próprio processo corretivo. Ou seja, corroborando estudos anteriores (Freedman e Sperling, 1985; Ancker, 2000), segundo os quais, formas indiretas de correção ajudam a reduzir a dependência do aluno da atuação do professor, resultando, assim, em desenvolvimento de sua autonomia, senso crítico e capacidade autoavaliativa, além de proporcionar um incremento da motivação do aprendiz, que, desse modo, deverá manter-se comprometido com seu desenvolvimento pessoal, como produtor de textos escritos.

Em resumo, ao optar por essa forma de correção, a intenção principal era a de que todos os alunos fossem gradativamente estimulados a se libertar de uma postura de passividade - à qual estavam mais habituados a vivenciar nas formas tradicionais de aprendizagem - para uma atitude mais pró-ativa, atuando como agentes do processo corretivo e não como meros receptores das orientações e correções da professora.

Como resultado dessa nova modalidade de orientação e correção da docente, os alunos a princípio mostraram-se um tanto confusos, hesitantes e com dificuldades para elaborar sua segunda reescrita. Isso foi constatado em alguns relatos dos sujeitos da pesquisa, quando questionados, sobretudo, quanto aos aspectos negativos da forma como se deu a correção da professora. Verificou-se, através das respostas de alguns deles, um posicionamento de insatisfação, dúvida e insegurança frente à necessidade de atuarem mais livremente, dependendo basicamente de seus próprios recursos e conhecimentos, dado que,

após a escrita da terceira versão, não mais poderiam contar com uma orientação presencial, amíuue e mais diretiva da professora.

Aparentemente, a causa principal para essa primeira reação de estranhamento e rejeição à nova postura pedagógica da professora reside no fato de que, antes de experimentarem essa modalidade cooperativa de aprendizagem, eles foram, na grande maioria das vezes, submetidos a padrões mais tradicionais de condução do processo de ensino-aprendizagem, nos quais a ação do professor ocorria, em geral, de forma mais assistencialista, autoritária e reguladora, sem que lhes fosse oferecido maior espaço para questionamentos e tampouco grandes incentivos que os impulsionassem a buscar caminhos alternativos de expressão e comunicação na língua-alvo.

No tocante à ação mediadora dos colegas, durante os trabalhos em grupo e as interações em parceria, é relevante afirmar que, à medida que as atividades evoluíam, também diminuiu o grau de inquietação e ansiedade, oriundo da falta de treinamento prévio, nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, instalou-se ao longo do tempo, uma nova mentalidade por parte dos alunos, decorrente da percepção, construída por eles, de que eram verdadeiramente capazes de auxiliar seus parceiros; de que poderiam agir como uma espécie de professor assistente de seus colegas, pois detinham conhecimentos suficientes para interferir favoravelmente no percurso de aprendizagem de seus pares.

É possível concluir, assim, que a prática pedagógica, configurada em ambientes cooperativos de ensino-aprendizagem, oportuniza a coconstrução dos significados nas produções textuais dos alunos e a solução de problemas que em geral não são resolvidos anteriormente, quando cada aluno deve contar, fundamentalmente, com seus próprios conhecimentos.

Por tudo o que foi exposto, é possível evidenciar grandes vantagens, resultantes dessa forma cooperativa de aprendizagem. No entanto, é pertinente alertar para a necessidade de um treinamento prévio a ser oferecido aos aprendizes, quando a proposta do docente for a de conduzir sua ação pedagógica com base nessa abordagem instrucional. Segundo Johnson e Johnson (1989), há que se preparar o aprendiz para o trabalho cooperativo, caso contrário, corre-se o risco de não haver um completo envolvimento dos alunos, em função de uma postura inicial de desconfiança e dúvida quanto aos reais benefícios oriundos dessa modalidade de ensino.

Essa preparação dos aprendizes para o trabalho em cooperação deve, idealmente, acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem a que forem submetidos. Para tanto, parece ser de vital importância que o professor seja capaz de promover uma contínua ação

de conscientização de seus alunos sobre como proceder no decorrer dos trabalhos, isto é, quando agir de maneira mais cooperativa, em que momentos priorizar o trabalho individual, por que privilegiar o diálogo e a ação interativa para o desenvolvimento de todos, que tipo de abordagem direcionar a cada um dos colegas, nos momentos de auxílio e orientação a estes, quando optar por essa ou aquela forma de interação e quais os maiores benefícios oriundos de cada uma delas.

É indispensável, entretanto, que a todo o momento os alunos sejam incentivados a se manter firmes em seu compromisso de cooperação e colaboração para com seus pares de aprendizagem. Com essa constante ação esclarecedora e motivacional do professor, é provável que haja um crescente aumento da percepção dos aprendizes de que, naquele novo ambiente de aprendizagem, é possível colocar em prática tudo o que cada um aprendeu anteriormente, já que a tônica dos trabalhos envolve a partilha dos saberes, a vivência de questionamentos semelhantes, a procura pelas respostas e a construção conjunta dos novos conhecimentos.

Ou seja, aos poucos cada aprendiz deverá tomar consciência de seu potencial como fonte de suporte e auxílio para a consulta de seus colegas e como agente motivador de seus parceiros de aprendizagem, porquanto passam a valorizar o poder do diálogo, da interação e da ação mediadora, verificada, sobretudo, na possibilidade de se aprender uns com os outros, de maneira compromissada, participativa, dinâmica, gratificante e prazerosa.

A quarta e última pergunta da pesquisa buscou averiguar o grau de conscientização do aluno sobre as vantagens das práticas de aprendizagem cooperativa para o incremento em suas habilidades comunicativas na língua-alvo.

A partir das análises dos resultados das entrevistas e questionários, respondidos pelos sujeitos da pesquisa, foi possível concluir que todos os alunos puderam, de fato, constatar significativos benefícios, decorrentes dessa forma cooperativa de aprendizagem, para seu progresso como aprendizes de língua inglesa.

Quase todos referiram ter observado um aumento em sua capacidade autocrítica, em sua habilidade de autocorreção e em seu grau de conhecimento da sintaxe da língua, especialmente na modalidade escrita desta, escolhida como escopo central das atividades durante as duas unidades instrucionais do projeto. Houve ainda relatos de incremento na motivação para o aprendizado da escrita. Alguns alunos afirmaram ter desmistificado antigos conceitos equivocados sobre a escrita em língua inglesa, isto é, relataram, com satisfação, ter descoberto que elaborar bons textos escritos em inglês não estaria assim tão fora de seu alcance e de seu potencial como aprendizes.

Ainda a esse respeito e por ocasião da etapa de processamento de grupos (efetivada ao cabo da primeira unidade instrucional), os aprendizes, em sua grande maioria, externaram a percepção de um notório desenvolvimento tanto em suas habilidades de expressão escrita como em sua capacidade de comunicar-se também na modalidade falada do inglês. Importa salientar que esses alunos foram capazes de reconhecer o grande benefício dessa forma de aprendizagem, resultante da obrigatoriedade de uso da fala nas interações das duplas e dos grupos de trabalho, comprovando, assim, os estudos realizados por Tsui (1995) e Swain (2000).

Muitos deles ainda mencionaram o aprimoramento de sua habilidade de leitura e compreensão textual no idioma. Além disso, destaca-se também o fato de que alguns alunos revelaram ter descoberto um prazer maior, especialmente, em ler escrever na língua-alvo. Para esses alunos, tal percepção não apenas solidificou sua autoconfiança, como também serviu como elemento motivador para a continuidade de suas práticas de escrita no idioma.

Quanto ao processo corretivo de seus próprios textos e dos textos de seus parceiros, muitos alunos deixaram claro, em seus depoimentos, que passaram a valorizar mais a presença dos erros em suas produções, pois se deram conta de que o erro poderia ser o ponto de partida para um entendimento melhor sobre o funcionamento da língua, o que corrobora o pensamento de teóricos como Forman e Cazden (1985) e Goldstein e Conrad (1990), para quem, na tentativa de corrigir os erros, os aprendizes estão concomitantemente aprendendo com o exercício de sua própria ação corretiva. Desse modo, segundo Johnson (1995), deverão vivenciar papéis sociais diversificados - aconselhando, sugerindo, criticando e ensinando os parceiros de aprendizagem. Por conseguinte, a tendência é que esses aprendizes passem a se sentir menos tolhidos, desconfortáveis ou inseguros nos momentos de efetuar as correções em suas escritas e nas escritas de seus colegas.

Para boa parte dos sujeitos da pesquisa, a possibilidade de discutir a língua-alvo abertamente com os outros alunos, a necessidade de partilhar suas maiores dificuldades com o restante do grupo e a obrigatoriedade de verbalizar suas reflexões pessoais não serviu apenas para dirimir algumas de suas mais recorrentes dúvidas sobre o idioma. Isto porque ao externar tais inquietações, muitos puderam detectar as mesmas incertezas em seus colegas, o que proporcionou um aumento da motivação para auxiliar seus parceiros de aprendizagem e ofereceu ainda um incentivo a mais, para que se desvinculassem da orientação exclusiva do professor e buscassem, de forma mais livre e autônoma, compreender melhor as regras de funcionamento linguístico do inglês. Dentro dessa perspectiva, é possível resgatar as ideias

de Swain (2000), quando este enfatiza o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender através de outros meios e recursos, além da ação orientadora de professor.

Os questionários reflexivos, aplicados no fim da segunda unidade instrucional, proporcionaram um registro mais claro das percepções dos alunos sobre todo o processo de aprendizagem a que foram submetidos. Nesse questionário, muitos aprendizes revelaram-se verdadeiramente conscientes dos maiores benefícios resultantes de seu trabalho cooperativo dentro das propostas do projeto. Ariana, por exemplo, mostrou muita lucidez ao relatar por que essa nova modalidade de aprendizagem foi tão proveitosa para sua evolução como aprendiz de língua estrangeira.

Na pergunta final do questionário, lhe foi questionado se haveria algo que desejasse mudar no transcorrer do projeto, e, em caso afirmativo, o que gostaria de modificar. A esse questionamento, respondeu a aluna:

“Gostei muito do projeto porque havia de tudo: trabalho individual, interação com o parceiro e o grupo e a orientação da professora. Em princípio, poderíamos pensar que estávamos desenvolvendo apenas a escrita. Entretanto, foi um aprendizado, no meu entender, completo porque para corrigir o outro, além de dominar a gramática, por exemplo, temos de desenvolver a argumentação e também saber defender nosso ponto de vista, porque ocorria de às vezes o colega se enganar na correção. Muito produtiva também era a correção da professora, porque possibilitava fazer uma redação final perfeita (ou quase perfeita), com um mínimo de erros. Finalmente, a interação final com a filmagem proporcionava a exposição oral de nosso entendimento sobre o assunto, além de ajudar em nosso desenvolvimento da habilidade de falar em inglês e nos fazer entender”. (Ariana - Questionário Reflexivo)

Vale ressaltar, entretanto, que alguns alunos também demonstraram consciência daquilo que entenderam como uma desvantagem, referente a essa forma de condução de seu aprendizado. De maneira geral, essa inquietude e relativa insatisfação por parte de alguns aprendizes resultou do entendimento deles de que a aprendizagem teria sido mais completa, sólida e efetiva se a professora pudesse ter atuado de forma mais próxima a eles. Ou seja, se a docente houvesse exercido maior controle na condução das atividades durante todo o projeto, maior monitoramento dos trabalhos e mais interferência nas ações dos alunos, especialmente no tocante à etapa final de correção de suas produções escritas.

Quanto a isso, grande parte dos sujeitos da pesquisa verbalizou ter sentido necessidade de uma atuação mais diretiva e esclarecedora por parte da professora. Para esses alunos, mesmo após a terceira e derradeira escrita, ainda parecia persistir um sentimento de incerteza, uma sensação de que ainda haveria dúvidas a serem dirimidas e que, para tanto, não poderiam depender unicamente do suporte e auxílio de seus colegas ou de seus próprios conhecimentos.

O que se depreende de tal comportamento é que, para muitos alunos, habituados e treinados em formas mais tradicionais de ensino-aprendizagem, a figura central e responsável pelo bom êxito do processo de ensinar e viabilizar o aprendizado, ainda é a do professor. É o docente, no entender desses alunos, o único verdadeiramente capaz de garantir o sucesso de seus empreendimentos de aprendizagem; aquele que estará efetivamente capacitado e autorizado a asseverar o quanto já foi aprendido com sucesso e o quanto ainda é necessário ser feito para que se atinjam todos os objetivos de aprendizagem.

A aluna Camila resume tal insegurança por parte dos aprendizes com pouca experiência em formas cooperativas de ensino-aprendizagem, quando diz em seu questionário reflexivo:

“Ao corrigir o texto do colega, ficamos receosos em cometer alguma injustiça, em corrigir errado, e isso me levou a algumas consultas com a professora e terminei que também aprendi. Ao realizar a reescrita do meu texto, corrigido pela professora, pude ver onde errei e desenvolvi minha capacidade de discernimento, pois a professora apontou onde estava o erro e direcionou de que forma eu poderia melhorar, sem dar uma resposta direta. Eu acho que sem a correção da professora, eu ainda ficaria com muitas dúvidas. Por isso, eu acho que a ajuda da professora, que é a especialista no assunto, é que pode mesmo nos deixar seguros de que estamos aprendendo da maneira correta”. (Camila - Questionário Reflexivo)

Em vista do exposto, parece imprescindível que se reserve um espaço de maior relevo para que se discuta, mais detalhadamente, a ação do professor em ambientes configurados para o exercício de qualquer modalidade cooperativa de ensino-aprendizagem.

Não apenas as conclusões dos aprendizes, registradas em seus depoimentos, como também as reflexões pessoais da própria professora-pesquisadora, apontam para a necessidade de uma autoavaliação mais rigorosa desta última, quanto a sua forma de atuação no decorrer de todas as etapas desse projeto de pesquisa.

Sabe-se que uma proposta de aprendizagem cooperativa implica em maior ênfase no trabalho dos alunos, a quem se atribui grande responsabilidade pelo aprendizado comum, de quem depende a maior parte das atividades e em benefício de quem devem se converter os ganhos em aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Ainda assim, e aparentemente em função da pouca ou mesmo nenhuma experiência da maioria dos aprendizes com essa modalidade de ensino-aprendizagem, o que se observa é a necessidade sentida pelo aluno da presença mais próxima do professor na condução de seu processo de aprendizagem.

Pode-se pressupor ser bastante natural que o aprendiz inicialmente reaja com um forte entusiasmo frente à possibilidade de atuar mais autonomamente, de agir com mais liberdade ao lado de seus colegas, de buscar aquilo que deseja e necessita aprender, de ajudar os parceiros de estudos e de servir como um tipo de professor assistente para seus

pares. Por outro lado, esse mesmo aprendiz poderá ressentir-se de uma eventual ineficácia em sua própria atuação e desempenho, se, ao final do período de estudos, constatar que seus esforços pessoais e os empreendidos por seus colegas não pareceram suficientes para redundar em aprendizagem real e em efetivo desenvolvimento.

Em tais casos, corre-se o risco de não concretizar um dos mais importantes objetivos, traçados nos planejamentos de ensino com base em abordagens cooperativas de aprendizagem. Ou seja, é possível haver falhas na tentativa de se proporcionar ao aluno uma verdadeira independência da figura do professor, através da gradativa substituição da tradicional ação condutiva do docente em sala de aula pelo fortalecimento da autoconfiança do aprendiz, resultante do sucesso em sua contínua busca individual por seu próprio desenvolvimento.

Outra preocupante consequência dessa excessiva valorização da presença do professor, no transcorrer do processo de aprendizagem, talvez seja o perigo de que se reduza a confiança dos alunos em seu potencial de auxílio, apoio, orientação e incentivo, oferecidos mutuamente, por ocasião dos trabalhos em grupos e nos momentos de interações entre as duplas de aprendizes.

Como resposta a tais ameaça, e para assegurar o sucesso em seus objetivos pedagógicos, o professor poderá, idealmente, oferecer aos alunos um contínuo treinamento, enquanto durar o processo de ensino-aprendizagem a que forem submetidos. Esse treinamento deverá ser viabilizado por meio de constantes esclarecimentos sobre a maneira como cada aprendiz deve agir em um projeto de aprendizagem cooperativa, além do indispensável incentivo ao aluno, para que este possa reconhecer em si mesmo seu grande potencial autodidata e sua forte capacidade de atuar como co-orientador de seus pares.

Para tanto, deverão partir do docente as orientações necessárias para que o aprendiz sinta-se respaldado e motivado em sua nova forma de se comportar; para que possa assumir suas responsabilidades e compreender a importância de seu papel em projetos instrucionais de base cooperativa.

Nesse sentido, não se pretende esgotar todos os possíveis questionamentos acerca dos papéis exercidos por alunos e professores, envolvidos em processos de aprendizagem cooperativa. Trata-se de um campo de estudo com vasta possibilidade de investigação, que, deve motivar novas pesquisas e descobertas. Dentre essas investigações, um aprofundamento nas questões que envolvem a forma de atuação do professor, na condução de um projeto pedagógico, empreendido em ambiente cooperativo de ensino-aprendizagem, poderá se constituir em excelente alternativa de futuras pesquisas para outros estudiosos,

particularmente os interessados na área da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.

Como forma de contribuição para este estudo, a sugestão é que sejam repensados os modelos tradicionais de se conduzir projetos de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, nos quais o docente permanece como a figura dominante e, quase sempre, a única com a autoridade não apenas para determinar o que estudar e como realizar o estudo, como também aquela detentora da exclusividade para julgar, corrigir e orientar os alunos.

Se o professor for capaz de fundamentar sua prática pedagógica nos pressupostos vygotskianos de cunho sociointeracionista, ciente da necessidade crucial de inserir o aprendiz em ambientes de ensino-aprendizagem, onde prevaleçam atividades pautadas pela rotina das dinâmicas dialógicas e pela constante ação mediadora, resultante dos trabalhos cooperativos em grupos e em parceiras, provavelmente proporcionará a seus alunos reais oportunidades de empreender aprendizagens efetivas, sólidas e duradouras. Isso porque tais aprendizagens terão sido concretizadas através do auxílio mútuo, da troca de experiências e de saberes e do verdadeiro envolvimento de cada aprendiz nos objetivos instrucionais comuns, planejados pelo professor.

Com isso, as responsabilidades individuais pela condução do trabalho cooperativo, na busca pela construção conjunta do conhecimento, deverá lograr êxitos uma vez que todos os aprendizes tenham adquirido a consciência não apenas do valor de sua atuação pessoal, mas, sobretudo, da vital importância de saber ouvir o outro, de aprender com o outro, de crescer com o outro e, fundamentalmente, de poder contribuir para o aprimoramento e desenvolvimento integral do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKLAM, R.; BURGESS, S. *First Certificate Gold*. Pearson Education Limited: Longman, 2000/2004.

_____. *First Certificate Gold -Practice Tests (Exam Essentials)*. Charles Osborne Thomson, 2006.

ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan. 1992.

ANCKER, W. Error and Correction Feedback: Updated Theory and Practice. *English Teaching Forum*, V. 1, n. 4, 2000.

ARMSTRONG, T. *Multiple Intelligences in the classroom* 2.ed. Association for Supervision and Curriculum Development. Arlington, VA: 2000.

AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1984/1988.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 1979/1992.

BANDURA, A. *Social Learning Theory*. NJ: Prentice Hall Regents. 1971.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. Language Teaching Publications, 1991. p. 87-91.

BONINI, A. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. In: *D.E.L.T.A.*, v.15, n. 2, Florianópolis: UFSC, 1999. p. 301-316.

BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BROOKS, N. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Longman, Inc., 2000.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUNER, J.S. Early Social Interaction: a language acquisition. In: SCHAFFER, H. R. (Org.). *Studies in mother-infant interaction*. London: London Academic Press, 1977.

BURT, M. K. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quartely*, 1975. p. 53-63.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAZDEN, C.B. *The classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth N. H: Heineman, 1988.

CHARLES, M. Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 286-293, 1990.

CHIMOMBO, M. Evaluating compositions with large classes. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 20-26, 1986.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 1971. p. 147-159.

CRESSWELL, A. Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, v. 54, n. 3, p. 235-244, 2000.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona*. Trad. Roxane Hojo. Genebra, Suíça, 1996.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Hojo e Gláis Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Analysing Revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 401-414, 1981.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia. Ed. da UFG, 2006.

FLOWER, L. S.; HAYES, J.R. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

FLOWER, L.S.; HAYES, J.R. A Cognitive Process Theory of Writing. In: RUDDELL, Robert B., Martha R. Ruddell.; Harry Singer (Eds.). *Theoretical Models and Process of Reading*. Newark, Delaware: I.R.A. 4 ed.,1994.

FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. *Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective*. Applied Linguistics v. 6, n. 1. 1985. p.19-44.

FREEDMAN, S. W.; SPERLING, M. Written Language Acquisition: The Role of Response and the Writing Conference. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. New Jersey: Ablex, 1985. p. 106-130.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin-Garvey, 1987.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky e Bakhtin. *Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática, 1999.

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

GOFFMAN, E. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1977.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quartely*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.

GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRABE, William; KAPLAN, Robert B. *Theory and Practice of Writing*. London: Longman, 1996.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE J. P.; MORGAN, J. (Orgs.). *Syntax and Semantics*, v.3: Speech Acts, New York: 1975.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

_____. *Spoken and Written English*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. *Writing Science*. Library and Discourse Power. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press, 1993.

HAYES, J.R.; NASH, J.G. On the value of planning in writing. In: C.M. Levy & S.E. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: J.L. Meurer; Adair Bonini & Désirée Motta-Roth (Orgs.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HENDRICKSON, J.M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.

HOLT, M. The Value of Written Peer Criticism. *College Composition and Communication*, v. 43, n. 3, p. 384-392, 1992.

HORWITZ, E. et aliii. *A graduate course focusing on the second language learner*. The Modern Language Journal, v. 81, n.4, p. 518-542, 1997.

HYLAND, K. Providing Productive Feedback. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 279-285, 1990.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

JAMES, C. *Errors in language learning and use*. Addison Wesley Longman Limited, 1998.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. *Cooperative Learning: increasing college faculty instructional productivity*. Washington, DC: The George Washington University, 1991.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina MN: Interaction Book Company, 1989.

_____. *Assessing students in groups: promoting group responsibility and individual accountability*. California: Corwin Press, 2004.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. *Cooperative Learning: increasing college faculty instructional productivity*. Washington, DC: The George Washington University, 1991

JOHNSON, K. E. *Understanding Communication in the Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O texto e a Construção de Sentidos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Texto e Coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- KRASHEN, S. *The input hypothesis*. London & New York: Longman, 1985.
- KESSLER, C. *Cooperative language learning*. New Jersey: Englewood Cliff, Prentice Hall: 1992.
- LACEY, A., WALKER, W.J. *Using small group work to motivate English students*. Eric Document Reproduction Service: 1991.
- LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: 1957.
- LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.
- LEITÃO, S. O desenvolvimento da escrita argumentativa. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n. 3. UFRJ: Rio de Janeiro, 1997. p. 23-41.
- _____. Composição Textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma. (Orgs.). *Desenvolvimento da Linguagem*. Rio de Janeiro: NAU, 2001.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A. M. de Mattos; Machado, A. R. e Coutinho, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MANGELSDORF, K. Peer Reviews in the EFL Composition Classroom: What Do the Students Think? *ELT Journal*, v. 43, n. 3, p. 274-284, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definições e funcionalidades. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEURER, J. L. *Produção de textos escritos: Proposta de um modelo*. Florianópolis: LLE/UFSC, 1993.
- NEWBROOK, J., WILSON, J.; ACKLAM, R. *First Certificate Gold Plus*. Pearson Education Limited: Longman, 2008.
- OLSEN, R., KAGAN, S. About cooperative learning. In: Kessler, C. (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992. p. 1-30.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v.81, n.4, p.443-456, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

PIAGET, J. *Fazer e Compreender*. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1978.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PINTO, Abuêndia Padilha. Perspectivas Lingüísticas e o Desenvolvimento de Competências no Ensino-Aprendizagem de Inglês. In: *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos*. João Pessoa: UFPB, 2004, p.1-8.

RAIMES, A. *Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing*. *TESOL Quartely*, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom – From Theory to Practice*. New York: Longman, 1988.

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

ROJO, Roxane H. R. Modelos de Processamento em Produção de textos: Subjetividade, Autoria e Monitoração. In: PAASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de e CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). *Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUV, 1992.

ROLLINSON, P. Using Peer Feedback in the ESL Writing Class. *ELT Journal*, v. 59, n. 1, p. 23-30, 2005.

SCHINKE-LLANO, L. On the Value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p. 121-129, 1993.

SCOVEL, T. Multiple Perspectives Make Singular Teaching. In: BEEB, L. M. (Ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 1988.

SEARLE, J. R. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

_____. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, p. 115-123, 1972.

SILVA, T. Second Language Composition Instruction: developments, issues and directions in E.S.L. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p.161-169, 1990.

SPOELDERS, M.; YDE Ph. Cohesive ties in written narratives: a developmental study with beginning writers. In: HALLIDAY, M. A. K.; GIBBOERS, J.; NICHOLAS, H. (Eds.). *Learning, keeping and using language*. Amsterdam: Benjamina, 1991.

STORCH, N. A. Classroom-based Study: Insights from a Collaborative Text Reconstruction Task. *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 291-299, 1998.

SWALES, John. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

THARP, R.G.; GALLIMORE, R. *Rousing Minds of Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

TSUI, A.B.M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.

TUDGE, J. Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications of Classroom Practices. In: MOLL, L.C. (ED.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Social-historical Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 155-172.

VILLAMIL, O.; GUERRERO, M.C.M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

_____. Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *Modern Language Journal*, v. 84, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fonte, 1984/1988.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica. José Cipolla Neto. São Paulo. 2.ed. Martins Fontes, 1998.

WITTE, S. Revising composing theory and research design. In: FREEDMAN, S. (Ed.). *The acquisition of written language: response and revision*. 1985.

WELLS, G. Using L1 to Master L2: a Response to Antón and Dicamilla's "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom". *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999.

YU, G.K.H. *Implementing cooperative learning approach in an EFL class in Taiwan*. Kaohsiung, NKNU: 1995.

ZAMEL, V. The Composing Process of Advanced ESL Students: six case studies. *TESOL Quartely*, v. 17, n.2, p.165-187, 1983.

ANEXO 1

COOPERATIVE LEARNING

What is cooperative learning?

Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other learning. The idea is simple. Class members are split into small groups after receiving instruction from the teacher. They work through the task until all members of the group successfully understand and complete it. Cooperation results in participants striving for mutual benefit. Consequently:

- all members of the group benefit from each other's efforts (your success benefits me and my success benefits you);
- Students recognize that all members share a common fate (we swim together or everyone sinks here);
- My performance depends mutually on myself and on my colleagues' performance as well (we cannot do it without you);
- All students feel proud and celebrate when a group member is recognized for his/her achievement (you got an "A". That's terrific!).

In brief, cooperation is working together to accomplish shared goals. When engaged in cooperative activities, individuals seek outcomes that are beneficial to themselves *and* to all other members of the group.

- **Five basic elements of cooperative learning:**

1. Positive Interdependence

The most important of the elements. It's the perception that you are linked with others in a way so that you cannot succeed unless your colleagues also succeed and vice-versa. In every lesson, mutual goals need to be structured so students become aware that they are responsible not only for their own learning but also for the learning of their groupmates. Positive interdependence promotes a situation in which students:

- see that their work benefits the other members of the group and vice-versa;
- work together in small groups to maximize the learning of all members by sharing their resources, providing mutual support and encouragement and celebrating their joint success.

When students clearly understand the idea of positive interdependence, they realize the fact (01) that each group member's efforts are required and absolutely indispensable for the group's success and (02) that each group member has a distinctive contribution to make to the joint effort because of his/her resources or his/her role and responsibilities.

2. Individual Accountability and Personal Responsibility

Individual accountability exists when the performance of each student is assessed and the results are given back to the individual and to the group. So, the group must know who needs more assistance, support and encouragement in completing the assignment. It is also important group members know that they cannot hitch-hike on the work of others. The purpose of cooperative learning groups is to make each member a stronger individual in his or her own right. Individual accountability is the key to ensuring that all group members are in fact strengthened by learning cooperatively.

3. Face-to-Face Promotive Interaction

It is characterized by individual's helping each other efficiently and effectively, exchanging needed resources (information and materials), providing each other with feedback to improve their assigned tasks and responsibilities, challenging each other's conclusions, influencing each other's efforts to achieve the group's goals and motivating the others for mutual benefit. Cooperative learning groups are both an academic support system (every student has someone who is committed to helping him or her learn the designed topic and materials) and a personal support system (every student has someone who is committed to him/her to helping him/her improve as a person).

4. Social Skills

It is the appropriate use of interpersonal and small-group skills. To coordinate efforts to achieve mutual goals, students must get to know and trust each other, communicate accurately, accept and support each other and resolve conflicts constructively. So, group members must know how to provide effective leadership, decision making, trust building, communication and conflict management.

5. Group Processing

Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships. It is a moment when the members of the group stop to reflect on the groups procedures throughout the works and decide on what actions of the members were helpful and unhelpful, so that the group may define which behaviours and actions should continue and which ones should change. The main purpose of group processing is to clarify and improve the effectiveness of the members in contributing to the collaborative efforts to achieve the group's goals.

“ Achievement is a *we* thing, not a *me* thing, always the product of many heads and hands.”

J.W. Atinkson

ANEXO 2

After discussing in your groups about the principles and concepts of cooperative learning, answer the questions below:

1. In cooperative learning students should work together in cooperation to:
 - learn the assigned material.
 - help the other members of the group to learn the material.
 - both learn the assigned material and see that all the other participants have also learnt it.

2. Cooperative groups should be:
 - small.
 - big.
 - the size of the group doesn't matter at all.

3. Positive interdependence means that students are linked with the other members of the group in a way that they can only _____ if the other participants also _____ and vice-versa.

4. Individual accountability and personal responsibility means that
 - students should work on their own.
 - each student has his/her share of the group's work.
 - students are responsible for their own learning.

5. Face-to-face promotive interaction occurs when students help, support and encourage each other to learn. It's an academic and a personal support system. So, each student will have someone to help him/her develop as a _____ as well as a _____.

6. When students work together in cooperation, they must know how to interact constructively. This means they should use and develop their interpersonal skills, such as: _____, _____, _____, _____, _____ among others.

7. Group processing is defined as a moment when students should discuss and reflect on their actions in order to...
 - punish students who are not doing well.
 - award the best performances.
 - decide what behaviours and actions should continue and what should change.

Your score: _____ out of 13.

Teacher-generated material.

ANEXO 3

AS TAREFAS DOS GRUPOS E OS PAPÉIS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS DURANTE AS INTERAÇÕES

* Primeira Interação: 23.02.08

- The group's task: define in one paragraph and using your own words what cooperative learning means.

- Students' roles

Your role: CHECKER (you will check each student's comprehension).

Your roles: ENCOURAGER (you will encourage each member's participation) and OBSERVER (You will check how the group is cooperating)

Your role: RECORDER (you will write down the group's conclusions and answers)

* Segunda Interação: 01.03.08

- The group's tasks

First task: discuss in your groups the proposed academic and social aims for the first unit and write a synthesis with the group's opinion on the referred instructional plan.

Second task: divide the paper slips into two columns: one with the positive points of a piece of writing at FCE standards, and the other with the negative ones.

- Students' roles:

Your role: PRESENTER (you will presents the group's conclusions to the whole class).

Your roles: ENCOURAGER (you will encourage each member's participation) and OBSERVER (You will check how the group is cooperating)

Your role: RECORDER (you will write down the group's conclusions and answers)

Your role: CHECKER (you will check each student's comprehension)

Adapted from Johnson & Johnson, 2004.

ANEXO 4

OS PLANOS INSTRUCCIONAIS PARA CADA UNIDADE

1. Instructional plan for the first unit

Academic aim:

- By the end of the first unit, students will have improved their ability to write a formal transactional letter in English, so as to meet the passing requirements from FCE examiners.

Social aim:

- By the end of the first unit, students will have developed the following social skills: communication, leadership, conflict management, decision making and encouragement.

2. Instructional plan for the second unit

Academic aim:

- By the end of the second unit, students will have improved their ability to write a discursive composition, so as to meet the passing requirements from FCE examiners.

Social aim:

- By the end of the first unit, students will have developed the following social skills: communication, leadership, conflict management, decision making and encouragement.

ANEXO 5

My Learning Contract

My academic goals	My responsibilities for helping the others to learn	My group's goals
1.		
2.		
3.		
4.		

The plan for achieving my learning goals:

The plan for meeting my responsibilities and helping the others to learn:

Source: Johnson & Johnson, 2004.

ANEXO 6

WRITING*** POSITIVE POINTS:**

- ANSWERS THE QUESTION.
- HAS A WIDE RANGE OF CORRECT GRAMMATICAL STRUCTURES.
- HAS A WIDE RANGE OF CORRECT VOCABULARY.
- HAS THE IDEAS CLEARLY ORGANIZED IN PARAGRAPHS.
- USES SUITABLE CONNECTING WORDS.
- IS WRITTEN IN THE RIGHT STYLE.
- HAS A POSITIVE EFFECT ON THE READER.

*** NEGATIVE POINTS:**

- FAILS TO ANSWER THE QUESTION.
- HAS A LIMITED RANGE OF GRAMMATICAL STRUCTURES.
- HAS A LIMITED RANGE OF VOCABULARY, WHICH IS WRITTEN WITH ERRORS.
- DOES NOT HAVE THE IDEAS ORGANIZED IN PARAGRAPHS.
- USES FEW OR NO CONNECTING WORDS.
- IS NOT WRITTEN IN A SUITABLE STYLE.
- HAS A NEGATIVE EFFECT ON THE READER.

ANEXO 7**Formal Transactional Letter
Diagnostic Assessment**

- The group's task: discuss in your groups about what you have already learnt on how to write a formal transactional letter in English and then answer the following questions.

1. What kind of language should you use?

2. Give examples of phrases and expressions commonly used in this kind of letter.

3. What should you avoid doing when you write a formal letter?

4. How do you think you should begin a formal letter?

5. How do you think you should end a formal letter?

ANEXO 8

Language of formal and informal letters

- The group's task: look at the following characteristics of letters. Decide whether they apply to formal or informal letters or both.

	formal	informal
begins with <i>Dear ...</i>		
refers to reason for writing		
uses contractions		
uses abbreviations		
uses simple, short sentences		
uses simple linkers, e.g. <i>then, later</i>		
has paragraphs		
is polite		
could use slang		
could use exclamation marks (!)		
ends with <i>Yours sincerely, / Yours faithfully</i>		
ends with <i>Best wishes / Write soon</i>		
ends with a signature		
ends with a signature and a full name printed (or in capitals)		

ANEXO 9

- The group's task: read the sentences below, discuss them with your colleagues and decide what you **DO** and what you **DON'T DO**, when you have to write a formal transactional letter.

E.g. USE INFORMAL LANGUAGE.

Don't use informal language.

ORGANIZE YOUR LETTER IN PARAGRAPHS.

Do organize your letter in paragraphs.

1. BEGIN YOUR LETTER BY SAYING WHY YOU ARE WRITING.

2. MAKE CLEAR CONNECTIONS BETWEEN YOUR LETTER AND THE REQUIRED TASK.

3. SPEAK THE EXACT WORDS IN THE TASK INPUT.

4. FINISH YOUR LETTER WITH SENTENCES LIKE:
"Best Wishes", "Love" or "Lots of love".

5. FINISH YOUR LETTER WITH THE SENTENCE:
"I look forward to hearing from you".

6. USE A VARIETY OF POLITE INDIRECT QUESTIONS.

7. MAKE MISTAKES WITH INDIRECT QUESTION WORD ORDER.

8. SIGN AND PRINT YOUR NAME.

9. END YOU LETTER WITH THE SENTENCE:
"Yours Sincerely" and then sign your name, IF YOU BEGAN IT WITH, FOR
EXAMPLE: "Dear Mr Smith", "Dear Ms Smith" or "Dear Miss Smith"

10. END YOUR LETTER WITH THE SENTENCE:
"Yours Faithfully" and then sign your name, IF YOU BEGAN IT WITH:
"Dear Sir / Madam"

ANEXO 10

- The group's task: read the formal transactional letter below and **highlight** examples of phases, expressions and the typical characteristics of this kind of letter.

Note:

- Student A: you are responsible for presenting examples of the first part of the letter.
- Student B: you are responsible for presenting examples of the second part of the letter.
- Student C (and D if the group has four members): you're responsible for presenting examples of the third part of the letter.

Sample letter:

Dear Ms Riley,

Thank you very much for your letter informing me that I have won the first prize in your competition for learners of English. I am writing to give you the information you requested and to ask a few questions. (*end of part 1*)

You asked which of the two cities I would like to visit and when. I have chosen Sydney and I would like to fly out at the beginning of May and begin my English course immediately. With regard to any special arrangements, would it be possible for me to fly home at the end of May as I would like to spend two weeks visiting relatives in Australia, once I have finished the language course? (*end of part 2*)

Turning to my question, firstly, I would like to know if the flight to Sydney is a direct flight or if there are any stopovers. Could you also tell me how many hours a day the language course is? Finally, I wondered if it would be possible to have a single room with a bathroom in the student hotel.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Stanysław Kosmynka

Stannyslaw Kosmynka. (*end of part 3*)

ANEXO 11

Question:

You see the following job advertisement in a local newspaper. You are quite interested but would like some extra information. Read carefully the advertisement and the notes which you have made below. Then write your letter.

- a) Saying why you think you would be particularly suitable for this job.
- b) Asking for extra information as suggested by the handwritten notes below.

Write a letter of between 120 and 180 words in an appropriate style. Do not write any addresses.

WORK WITH ENGLISH-SPEAKING TOURISTS

Have you been looking for a chance to improve your English and earn good money at the same time? Well, this is an ideal opportunity!

Our company specializes in providing package tours for British and American tourists all over the world, and we are looking for local people who are interested in acting as tour guides around major cities and places of national interest.

You would also be responsible for looking after the general welfare of your group while they were in your care.

Letters of application should be sent to:

Brian Tours,

Empire House,

176 Picadilly,

London W1 9FQ

- *When job starts?*
- *Hours of work + pay?*
- *“Be responsible for looking after the general welfare” - what does it mean?*
- *I'm available for interview - evenings only*

ANEXO 12

Here are two attempts to answer the question:

Letter A:

Dear Sir / Madam,

I am writing with reference to your advertisement in today's paper concerning possible work with English-speaking tourists. I am very interested in doing this kind of job and will be available from the beginning of next month. I need to know exactly when the job would start, I should say that my level of English is good, I can communicate well and fairly fluently. I have spent time on holiday in Britain and I really enjoy meeting people from other countries. I have always been interested in the history and culture of my local area. Before I can consider the job I need to know what the hours of work and pay would be. I would like to know more about what "be responsible for the general welfare of your group" means and what they could involve. I am afraid that I will only be available for the interview in the evening (due to present work commitments). I look forward to hearing from you in the near future.

Yours faithfully,

INGRID NELSON

Ingrid Nelson

Letter B:

Dear Sir / Madam,

I write about your advertisement in today's newspaper concerning possible work with English-speaking tourists. I am very interested by this job and I can start next month. However, I need to know when the job starts.

First of all, my English level is quite well. I went to England and very enjoy meeting people from other countries. Moreover, I have always been interested in the all history and culture of my town.

I look forward to hearing from you.

Lots of love,

Luis Sanchez

ANEXO 13

1. The group's task: here are two different attempts to answer the proposed question. Read letter A and letter B and then complete the table according to the characteristics which you think each letter has. The first one has already been done as an example.

Letters	A	B
* answers the question directly and completely	yes	no
* communicates the message effectively		
* begins and ends the letter appropriately		
* organizes it well with clear paragraphs		
* has a good range of grammatical structures and vocabulary		
* uses the grammatical structures and vocabulary accurately		
* has correct punctuation and spelling		
* includes a range of linking expressions, e.g. although, however, therefore, in spite of, furthermore, etc		
* uses language in an appropriate style		

2. Pair work: now, working in pairs, make the necessary corrections for the letters. Two students in the group should be responsible for correcting letter **A** and two students should correct letter **B**. Then, show your corrections to the whole group and discuss your conclusions.

ANEXO 14

LINKING WORDS AND PHRASES

Here are a few examples of words and phrases commonly used in formal letters.

1. ADDITION:

Use the following examples to add more information or to reinforce (make stronger) what you have already said.

as well as - in addition (to) - moreover - furthermore - not only... but also... - what's more -

As well as offering an excellent way of improving your English, the automatic translator is fun to use.

In addition to finding you a place to stay in London, our friendly staff will meet you at the airport.

I am quite interested in learning English abroad. Furthermore/Moreover, I believe that if I study in an English-speaking country I will be ready to do the FCE exam sooner than if I studied in my native country.

When writing a letter, you should not only worry about spelling and punctuation but also avoid repeating the same words.

If you study English in England, you will learn the language more quickly. What's more, you will have the opportunity of improving your knowledge of the English culture.

2. LISTING IDEAS, GIVING EMPHASIS or DESCRIBING A PROCESS

Use the following words and phrases to list ideas and emphasise them.

firstly - first of all - in the first place - to begin with - secondly - thirdly - finally -

Firstly/ First of all / In the first place, I would like to say that I have always been interested in studying English abroad. Secondly, I want to know more about the English culture and finally I must tell you that living in an English-speaking country has also been one of my dreams.

3. SHOWING THE RELATIONSHIP BETWEEN CAUSES AND RESULTS

Use the following words and phrases to show the relationship between causes and results

as a result - because - because of (this) - so - therefore -

*I have been a professional translator for five years now. **As a result**, I feel I am quite able to work as a translator in your company.*

*I am quite fond of children. **Therefore**, I should say I would be perfectly suitable for the job as a nursery teacher.*

*I have already had the opportunity to work with elderly people. **Because of this**, I suppose can handle with their needs appropriately.*

***Because** there aren't as many fluent English speakers in my local area, the fact that I owe the FCE certificate makes me a good option to work as a tour guide for your travel agency.*

4. EXPRESSING CONTRASTING IDEAS

Use the following words and phrases to show that what you are saying is surprising or unexpected in relation to something you know to be true.

however - although - even though - though - in spite of - despite -

*I am very good at English pronunciation. **However**, I still need a lot of practice in writing.*

***Although / Even though / Though** I have been reading books in English since I the beginning of my course, I feel my vocabulary range is still rather limited.*

***In spite of** speaking the language well, I have not yet become fluent at writing.*

***Despite** speaking the language well, I have not yet become fluent at writing.*

***In spite of the fact that** I speak the language well, I have not yet become fluent at writing.*

***Despite the fact that** I speak the language well, I have not yet become fluent at writing.*

5. INTRODUCING OPPOSITE IDEAS

Use the following words and phrases to introduce an opposite point in a discussion.

On the one hand... on the other hand...

Note: we don't necessarily use *on the one hand*.

(On the one hand), if I do the exam in June, I will be able to spend the summer with my family. On the other hand, if I leave it until December, I will have more time to prepare.

6. EXPRESSING PURPOSE AND REASON

Use the following words and expressions to express purpose or reasons.

to - in order to - so as to - so that -

*I am writing this letter **to** have more information about the summer English course you are offering in your school.*

*I am writing this letter **in order to** have further information on the holiday course you are offering.*

*I am writing this letter **so as to** obtain important information about the summer course you will offer in your school in July.*

*I am writing this letter **so that** I may have further information on the summer holiday course to be offered in your school in July this year.*

ANEXO 15

Linking Words and Expressions
Individual Assessment

Fill in the gaps with the suitable linking words and expressions. Choose from: **FIRSTLY** - **THEREFORE** - **NOT ONLY / BUT ALSO** - **BECAUSE OF** - **FURTHERMORE** - **SECONDLY** - **IN ADDITION TO** - **FINALLY**

1. Studying English in an English-speaking country will _____ improve my speaking and listening skills _____ enhance my knowledge of the local culture.
2. _____ I would like to say that I have been a student of English as a foreign language for five years now. _____ I am quite interested in the English culture and _____ I must mention that living and studying in England has always been my main objective as a student.
3. I have been working as a travel agent for ten years. _____ this, I feel I am quite an experienced professional. _____ I believe I am absolutely suitable to work in your travel agency.
4. _____ improving my abilities as an English speaker, studying in London will be a great opportunity for me to learn more about the English culture.
5. Living in London will be a remarkable experience for me as a student of English. _____ it will also enhance my Curriculum Vitae.

Now choose among the following options to complete the sentences.

ON THE ONE HAND /ON THE OTHER HAND - **IN SPITE OF** - **HOWEVER** - **ALTHOUGH** - **IN ORDER TO**.

6. _____ I am quite a fluent student, my writing ability is still rather poor.
7. I believe that one of the best ways to learn English is by living in an English-speaking country. _____ if the student is still at an elementary level, it will much more difficult to develop his/her communicative abilities.
8. _____ if I start my English course now, I will be ready to do the exam in two years. _____ if I wait until next year, I will be able to travel to England and prepare for the FCE in London.
9. I am writing _____ apply for the position of bilingual secretary in your company.
10. _____ being quite an experienced teacher of English as a foreign language, I have never had the opportunity to teach young children.

Teacher-generated material.

ANEXO 16**Self-Assessment**

Presenter: _____

Date: _____

1) I feel the following actions may have helped my partner learn:

a.

b.

c.

2) Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:

a.

b.

c.

Comments:

Source: Johnson & Johnson, 1996.

ANEXO 17

**FCE EXAM
PAPER 2 – Writing**

1. You have seen the following advertisement and would like more information about the summer school. Read the advertisement carefully, together with the notes you have written. Then write a letter to Mrs Brown, the director of the school, using all your notes.

ENGLISH SUMMER SCHOOL

Spend the summer in London improving your English at the Capital Language School!

<p>< English lessons in central London location < Small classes and modern teaching facilities</p>	<p>< Classes throughout the summer < Wide range of leisure activities < Accommodation on premises</p>
<p>£ 200 per week</p>	

Further information from Mrs Susan Brown, Director

Notes:

- *where nearest underground station ?*
- *how many students?*
- *what facilities*
- *dates?*
- *what sort of leisure activities?*
- *what sort of accommodation?*
- *£ 200 per week - including accommodation?*

Write a **letter** of between 120 and 180 words in an appropriate style. Do not write any addresses.

ANEXO 18

Formal Letter - Peer Correction

When you revise your peer's formal letter, check for the following items:

Does the letter...

a. answer the question completely?

Yes No Reasonably

Comments: _____

b. have suitable beginning and ending?

Yes No Reasonably

Comments: _____

c. organize the message in clear paragraphs?

Yes No Reasonably

Comments: _____

d. have a good range of grammatical structures?

Yes No Reasonably

Comments: _____

e. have a good range of vocabulary?

Yes No Reasonably

Comments: _____

f. have correct punctuation and spelling?

Yes No Reasonably

Comments: _____

g. include suitable linking expressions (firstly, although, however, moreover, etc)

Yes No Reasonably

Comments: _____

h. use language in appropriate style?

Yes No Reasonably

Comments: _____

Teacher-generated material.

ANEXO 19

Questionário Reflexivo

1ª unidade Instrucional

After the face-to-face interactive process with your partner, what conclusions can you reach regarding the following items:

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

- I think I can.....very well.
- I can quite well.
- I can.... well.

2. Things I've learnt from revising, correcting and commenting my partner's letter:

- I think I've learnt.....

3. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:

- My partner helped me learn.....

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

ANEXO 20

GROUP PROCESSING Formal Transactional Letter

We have come to the end of the first unit of the cooperative learning process, whose academic aim was to enable students to write formal transactional letters. On the other hand, other aims have also been targeted for the completion of the project, among them the development of a few social abilities such as: communication, leadership, conflict management, decision making and encouragement.

Having this in mind, discuss in your groups about the following:

a) How successfully do you feel you have achieved both academic and social aims?

- As for the academic aims:

() I have successfully achieved my academic aims.

() I have reasonably achieved my academic aims.

() I haven't achieved my academic aims at all.

Why?

- As for the social aims:

The social ability/abilities I feel I have most developed was/were my:

() communication () leadership () conflict management

() decision making () encouragement () other: _____

Why?

b) What learning skill(s) have you improved most: listening, speaking, reading or writing? Why?

c) How much (in percentage) of your progress do you attribute to:

Your own effort: _____ % Why?

Your partner's help and support: _____ % Why?

Your teacher's help and support? _____ % Why?

d) Would you like to change anything we have been doing for the second unit of the project? What? Why would you like to change it?

e) As a final personal evaluation, what do you consider to have been the greatest contribution of the project to your life?

Teacher-generated material.

ANEXO 21

Group Processing (Personal Reflection)

After interacting and discussing with your group mates for your group processing, write a summary of your main ideas and feelings about the whole cooperative learning process you have participated in, for the completion of the first unit of the project.

Aluna: Camila

“The cooperative learning process was very important to me, and I think for the rest of our group for many reasons.

First of all, I think when we are working together, we have the opportunity to develop many abilities that we don’t know about ourselves, and work to improve them. Secondly, when we need to teach the others, I think we need to do some more effort to research for information about the subject, so we learn more. At first, we exchange ideas with the others before the teacher.

I thought that teaching our friends without the teacher, wasn’t a good idea, but it isn’t true. Exchanging ideas before we know the subject improve our capacity to imagine and create the real appropriate context to make a discussion.

This process was very nice experience to me for all the reasons that I have said, and for the social aspect too. Thank you very much”.

Aluna: Ariana

“First of all, I think this kind of studying deserves so credit because we can improve not only our academic aims, but our social aims too.

When I am talking with reference to academic aims, I think it’s about our personal abilities. I believe that I improved my style of writing, using new expressions and links. In addition to this, I feel I am choosing and researching new vocabulary.

On the other hand, everybody knows in our jobs we need the other to get success in our activities. We are a group and our partners can help us with his experience. It is the reason I liked the cooperative learning process.

Of course, many times, we disagreed, but it’s important to develop the way to explain our point of view and get the best solution. In this case, I feel I have most developed communication, decision making and conflict management.

I would like to add for the second unit of the project the listening and speaking, because I think they can contribute for a good writing.

Lastly, the greatest contribution of this project in my life is I am getting knowledge and developing my abilities with this language, because it is my dream to speak, listen, read and write English so well”.

Aluno: Vinicius

“My main idea and feelings about the Cooperative Learning Process was to understand that we can learn to do something, even if we never had done it before. With some information and exercises made in class, we got to develop and to finish the tasks. But during the classes, when we were participating, and mainly during the debates with the group, I think it was the best learning, because we could point some mistakes made from our partners and they could point my mistakes, so we could grow together.

A negative point to me in my self evaluation was when I had to point mistakes of my partner, and to make comments about , I guess I didn't have condition to do it, but after I understood that it was important for the development of the job. To finish I agree that when a group want to do something, the group must be together with the same subject, talking, researching and debating about".

Aluno: Robson

"Firstly, this experience was extremely important to improve our language. Secondly, writing, interacting, discussing, and practicing were supported by the group. Finally, the cooperative learning made me study more than I used to. The team work gave me the opportunity to share our limits, possibilities, and ideas. We really learnt from each other".

Aluno: Caio

"My main idea was, in the beginning of the project, to be able to write good formal letters, learning and discussing with my group mates. In the end of the project I improved not only my writing but also my speaking, listening and ranged my vocabulary. All of these were possible because my friends, my teacher and I helped one another in everything we could".

Aluno: Mauro

"In the first unit of the project I think I have successfully achieved my academic aims, because when I started doing the project I thought that I wouldn't be able to improve my academic performance. But I was wrong. It was very good for my English. I feel I have most developed my communication, because I'm a little shy and I'm afraid of saying something wrong. However, I'm learning that everybody makes mistakes.

I think I have improved my writing. I learnt some rules about write. In my opinion, my own effort was 25%, because I'm very lazy. My partner's help and support was 25%, because they stimulated me study and never give up, and my teacher's help and support was 50% because she likes teaching, she likes what she does. The only thing that I would change it's the time. I think the time is short. In the future this project will help me in my professional life".

Aluno: Fernando

"This project was very useful for me. I didn't know very well what I had to do in the beginning, but when we started to meet and interact in the classroom, I discovered that I learned so much. Today I feel more confident about my writing and about my speaking too, because we had to speak a lot in English during the lessons. I would like to continue with this kind of project and learn how to write other kinds of compositions in English. It's very important for me, and I think this is the best way to learn any language, because you are a student and a teacher at the same time.

ANEXO 22**Discursive Composition
Diagnostic Assessment**

- The group's task: discuss in pairs or small groups about what you have already learnt on how to write a discursive composition in English and then answer the following questions.

1. What is the main purpose of a discursive composition?

2. What kind of language is normally used in it? Can you give examples of words or phrases commonly found in this kind of text?

3. What should the writer avoid doing in such composition?

4. In how many paragraphs should it be organized?

5. What should we write in each paragraph?

ANEXO 23

A Discursive Composition

Task 1. Fill in the gaps with the correct word from the box.

sides - composition - agree - argument
--

In the exam, you may have to write a _____ in which you have to present an _____. One way to do this is to present both _____ of the argument, and then say which one you _____ with.

Task 2. What are the *Dos* and the *Don'ts* of a good discursive composition? Put the sentences below in the right column. See the example.

<i>Dos</i> (what you should do)	<i>Don'ts</i> (what you shouldn't do)
- Use linking words	

Example: Use linking words

1. Have paragraphs with only one point
2. Restate the title in your first sentence with your own words
3. Start the composition by saying "I agree with this"
4. Summarise your opinion in the conclusion
5. Use a very informal style
6. Give specific examples to support your case where possible
7. Refer to counter arguments
8. Write more than four paragraphs

Task 3. When you write a discursive composition, you can have your ideas divided into 4 (four) paragraphs. Put the sentences below in the correct order to have a logical and clear development of your composition.

→ **Summarise your point of view.**

(Paragraph n° _____)

→ **State the general situation / problem referred in the question (in the title).**

(Paragraph n° _____)

→ **Two or three ideas supporting your side of the argument (supporting your opinion).**

(Paragraph n° _____)

→ **Two or three ideas supporting the other side of the argument (the counter arguments).**

(Paragraph: _____)

Task 4. Read the following tips. Work in pairs and tell your partner why they may help you write a good composition.

- Tip 1: In the draft of your answer, make a list of points to include in each paragraph of your answer.
- Tip 2: Before you begin writing, decide on your opinion.
- Tip 3: Put the ideas you agree with in paragraph 3, so they support your conclusion.
- Tip 4: Imagine you have to write a discursive composition whose title is:

➤ *Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?*

Before answering, make your list of points to support your ideas under a positive (+) heading, like this:

+
<ul style="list-style-type: none"> - Lots of unsuitable programmes. - Too much TV reduces time when children should be studying.

Then, imagine someone who may disagree with you and argue with your ideas. Add this person's views under a negative (-) heading, like this:

-
<ul style="list-style-type: none"> - Children can learn a lot from TV. - Children should learn to be selective by themselves.

Task 5.

- Do you have any other tips you would like to share with your colleagues on how to write a good discursive composition?
- If yes, what else do you suggest?

ANEXO 24

Task1: The four paragraphs of the composition below are not in the correct order. Read them carefully and, with the help of your partner(s), find the correct order of the composition.

Title: PEOPLE IN THE MODERN WORLD DEPEND TOO MUCH ON COMPUTERS.

Some people are concerned by this development. They fear that vital skills are being lost as computer technology replaces traditional ways of working in a wide variety of areas, from art and design to banking and commerce. They point out the chaos that can occur when computer systems fail, leading to the breakdown of essential services such as transport, law and order.

Paragraph n _____

In my opinion, therefore, we have to accept our dependence on computers, but at the same time we should work to find ways of making this dependence less dangerous.

Paragraph n _____

In today's world, nearly every aspect of life is affected by computer technology. Computers are used for business, public services, education and entertainment.

Paragraph n _____

However, people could not continue to enjoy their present standard of living without computer technology. There are now far more people in the world than there were a generation ago. The fact that there is enough food for them, that they can travel safely from one place to another, and that they can be provided with medical care, is largely due to computer technology.

Paragraph n _____

Task 2: Work in pairs or in threes and tell your partner(s) what helped you to find out the correct order of the composition.

ANEXO 25**DISCURSIVE COMPOSITIONS
USEFUL LANGUAGE**

The words and expressions below are commonly used in a discursive composition.

Task: Read them and, in pairs, discuss about the following:

- a. In which paragraph(s) do you think they could be found?
- b. What situations do they usually refer to?

Example: *From my point of view...*

This sentence is usually found in the fourth paragraph and it is normally used to introduce the writer's opinion.

- Some people claim that...
- It is often said that...
- Firstly, it is clear that...
- Firstly, it has been clearly shown that...
- Although a lot of people think that... . It is also the case that a number of people...
- While it is true that On the other hand...
- On the one hand.... However, on the other hand....
- From my point of view....
- In my opinion...
- Finally, it is important to remember that...
- On the balance then (therefore) I feel that ...
- To sum up, I think (I believe)...
- In conclusion, it seems to me that...

Source: Newbrook, J., Wilson, J. & Acklam, R. *New First Certificate Gold*. Pearson Education Limited, 2004.

ANEXO 26

USEFUL PHRASES AND EXPRESSIONS

Practice: Fill in the spaces below with a suitable expression from the boxes A and B. Then, complete the sentences taken from discursive compositions.

A:

**SOME PEOPLE CLAIM THAT... - MY OPINION...
HOWEVER... - FIRSTLY... - MY POINT OF VIEW...
IT IS TRUE... - THE OTHER HAND...**

1. From _____ we all need to take responsibility for the environment.
2. _____ TV is a bad influence on young people. _____,
in _____ television can have an important educational role.
3. While _____ that learning a foreign language can be hard work, on
_____ it might mean you can get a better job in the future.
4. _____ it is clear that money cannot buy happiness.

B:

**FINALLY... - IT IS ALSO THE CASE... - IT IS OFTEN SAID...
SUM UP... - CONCLUSION ... - ALTHOUGH...**

1. _____ that your teenage years are the best of your life.
2. _____ a number of people think that computer games are stimulating,
_____ that they may not be good for you in the long term.
3. _____ it is important to remember that you can often be delayed for
several hours at the airport.
4. In _____ I feel that job satisfaction is more important than a large salary.
5. To _____ it seems to me that passive smoking can seriously affect your
health.

Teacher-generated material.

ANEXO 27

Read the two sample answers of the composition:

SHOPPING HAS LITTLE VALUE AS A LEISURE ACTIVITY.

Sample A:

Does shopping have little value as a leisure activity? I think most people are really keen on shopping, but is it really useful?

For example, if we are students what they're going to do in a big city, the answers are almost always 'shopping', and they don't think about going to museums and sightseeing. Most tourists go shopping sometime instead of to see the famous places and so they don't learn about places they visit.

However, people who enjoy shopping like every stage about shopping, from window shopping, trying clothes on, thinking if they should buy or not, to buying. The final stage is to be satisfied with seeing what they have bought in their house or wearing it in front of their mirror like a fashion show.

This activity is proved to be a complete leisure activity. Indeed, I read an article in a newspaper called 'Shopping is a way to relax'. We should all use this nice relaxation and not feel guilty. Don't you think so?

Sample B:

I believe that shopping can be one of the important things people do, like eating and sleeping, and for some shopping is their chance to do their favourite things like walking and meeting friends.

On the one hand, I think that is true that shopping has no value in some lifestyles. People think of shopping only as a chance to do whatever they want, and then it is an escape from doing things they should do. I mean people go shopping instead of do work.

However, others think of it as a chance to meet some friends who you only see from time to time. In addition, it is useful time to discuss every day problems – for example, if you have got some problems, in that shopping time you might listen to others problems and think that yours are nothing compared to theirs. It can make a break from every day work pressure and so it is valuable for some who have a hard job and lifestyle.

In conclusion, it's true that buying things has little value, but people are different, which means that shopping will be priceless for some.

Task: In pairs, discuss about the positive and negative points of the two compositions and decide if you think they would get a passing mark from FCE examiners.

Check for:

- a) **Organization:** is it well organized with clear paragraphs?
- b) **Arguments:** does it offer points for and against the statement. If yes, can you identify some of these arguments?
- c) **Useful language:** does it have suitable useful language? For example?
- d) **Grammar accuracy:** does it have many grammatical mistakes? Can you identify some of them?
- e) **Vocabulary:** does it have topic-related vocabulary? For example?
- f) **Style:** does it have a suitable style?
- g) **Punctuation:** are there many mistakes in punctuation? For example?
- h) **Spelling:** are there many spelling mistakes? For example?
- i) **Effect on the reader:** does it have a positive effect on the reader?

ANEXO 28

Questionário Reflexivo
2ª Unidade Instrucional**Aluno(a):**

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

- a. À vontade, porém desmotivado.
- b. À vontade e motivado.
- c. Apreensivo, porém motivado.
- d. Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

- a. Por ocasião das apresentação da teoria pela professora.
- b. Por ocasião das interações com o grande grupo.
- c. Por ocasião das interações com seu par dialogal.
- d. Quando realizou a análise e correção do texto do colega.
- e. Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprendido?

- a. Quando trabalhou individualmente.
- b. Quando trabalhou com seu parceiro de atividades
- c. Quando trabalhou com o grande grupo.
- d. Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. Melhor do que antes do projeto.
- b. No mesmo nível de antes do projeto.
- c. Pior do que antes do projeto.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

- a. Confiante.
- b. Inseguro.
- c. Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

Pontos negativos:

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

Pontos negativos:

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

Pontos negativos:

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Pontos negativos:

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pontos positivos:

Pontos negativos:

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

Pontos negativos:

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

9. Você mudaria algo que foi feito no transcorrer do projeto?

a. Sim () b. Não ()

Em caso afirmativo, o que você mudaria e por que mudaria?

ANEXO 29

AS PRODUÇÕES DOS GRUPOS

*** Primeira interação: 10.05.08**

Required task: define in one paragraph and using your own words what cooperative learning means.

- Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila

“Cooperative learning means that the group work as one person; all the members help each other to learn. They have to make sure that they reach the goal of the task and that everybody do well his role. The success of the group depends on each one. The group has to work like a family”.

- Group B: Robson, Fernando, Aline, Caio

“Cooperative learning is the best way for a person to grow individually. However, they have to work together aiming at the same objective. If someone can't reach it, everyone will fail too”.

*** Segunda interação: 17.05.08**

Required task: discuss in your groups the proposed academic and social aims for the first unit and write a synthesis with the group's opinion on the referred instructional plan.

- Grupo A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila

“About the academic aims: we think that the formal transactional letter in English is really important because we'll use it in many situations, such as: in our jobs (helping to get a better position) and when we need to travel abroad.

About the social aims: we think that English is a universal language. When we are in a situation where there are people from different countries, everybody can communicate better. We believe that everybody in the group should have leadership, conflict management, communication, decision making and encouragement for the group to grow and develop together”.

- Grupo B: Robson, Fernando, Aline, Caio

“In our opinion, the social aim is important not only for English language learning, but also for our lives, no matter what we do professionally, these social aims are really necessary”.

*** Terceira interação: 24.05.08**

Diagnostic Assessment on Formal Transactional Letter Writing.

Required task: discuss in your groups about what you have already learnt on how to write a formal transactional letter in English and then answer the following questions.

- Group A: Ariana, Vinicius, Mauro, Camila

1. What kind of language should you use?

“We think we should use formal language and elaborate expressions”.

2. Give examples of phrases and expressions commonly used in this kind of letter.

“Dear Director; I am sorry...; Can you help me...; Thank you very much for your help...; Please send me an e-mail...”

3. What should you avoid doing when you write a formal letter?

“We think we should avoid using informal language, slang and mistakes in the punctuation, paragraphs or spelling mistakes”.

4. How do you think you should begin a formal letter?

“We don’t know”.

5. How do you think you should end a formal letter?

“We don’t know”.

- Group B: Robson, Fernando, Aline, Caio

1. What kind of language should you use?

“We should use formal language”.

2. Give examples of phrases and expressions commonly used in this kind of letter.

“Dear Mr.; Dear Director; I am sorry; Thank you very much; Please; Could you...;”

3. What should you avoid doing when you write a formal letter?

“We think we should avoid very informal language, slang, impolite expressions”.

4. How do you think you should begin a formal letter?

“We should begin with the date the place and Dear ...”

5. How do you think you should end a formal letter?

“We don’t know”.

ANEXO 30

AS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS DOS ALUNOS My Learning Contract (Ref. anexo 5)

Aluno: Ariana

- My academic goals:

1. *One of my academic goals is to improve my way to write in English.*
 2. *The other goal is to speak English better.*
 3. *I want to develop my way to interpret texts, because I want to pass in the exam for the Master Course.*
- I want to pass in the FCE exam too”.*

- My responsibilities for helping the others to learn:

“I can help if I study well my tasks and the others’ tasks too; if I learn to listen to the other’s opinion and respect it; if I explain my opinion in a clear way”.

- My group’s goals:

“To complete all the tasks and to respect the ideas of the others”.

- The plan for achieving my learning goals:

“My first plan for achieving my learning goals is to study so much, reading books and magazines in English, watching movies, without subtitles and speaking with other friends”.

- The plan for meeting my responsibilities and helping the others to learn:

“I have to develop my abilities to understand and respect the opinions against mine, because the idea of the group sometimes isn’t exactly like mine. Another responsibility is to explain my opinion in a clear way, because sometimes we say things and our colleagues understand differently. In the end, I think I have to encourage my friends and try to manage the conflicts.”

Aluno: Robson

- My academic goals:

1. *I expect to speak English fluently at the end of this year.*
2. *I intend to travel around without any help next year.*
3. *I would like to be prepared for the FCE exam next year.*
4. *I would like to improve my writing skill”.*

- My responsibilities for helping the others to learn:

“Give them a chance to share the ideas; distribute the tasks equally; help them when it’s necessary”.

- The plan for achieving my learning goals:

“ To improve my listening I should watch an hour the BBC news at least four times a week; to improve my writing I should write more compositions; to develop my vocabulary I will

read at least two books for a month; to improve my speaking I should participate in the conversation club”.

- The plan for meeting my responsibilities and helping others to learn:

“Each one of the group should do their work. In case someone of someone doesn’t do their task, all the members of the group should help him. Each one should have time to explain their own difficulties in order to discuss this subject inside of the group. All members of the group should participate explaining their points of view”.

Aluno: Vinicius

-My academic goals:

- 1. To collaborate with my group to achieve the goals.*
- 2. To help my colleagues to understand the tasks.*
- 3. To learn with the group what I don’t understand.*
- 4. To argue and discuss different points of view from the group’s members”.*

- My responsibilities for helping the others to learn:

“I’ll give my points of view and I’ll listen to the arguments from my colleagues to get a conclusion. If I am sure about one task, I can help my colleagues to understand the context. I’ll try to ask about what I don’t understand and learn with the group what I didn’t achieve. Sometimes to be the leader of my group and help them when people don’t understand the goals”.

- The plan for achieving my learning goals:

“Always put my ideas group, to listen what they have to say and try to get a consensus to follow together. I think that when the people want to do something they have to be together with unique thought and have to aware that it depends on them. So, they must give 100% or more to make the best. I think all the groups must do it”.

- The plan for meeting my responsibilities and helping others to learn:

“When you want to do something, and make it very well, you have to know about that, so you have to study, to bring some information, to listen about it, to have your opinion. After this you will be able to give your opinion and talk about it with the group, encouraging the others, so everybody gets to follow together and finalize the tasks.

Aluno: Camila

- My academic goals:

- “1. Improve my English.*
- 2. Learn to do the letters in the best form.*
- 3. Improve my ability to work in a group.*
- 4. Improve the vocabulary”.*

- My responsibilities for helping the others to learn:

“Learn as much as I can; be kind, patient and open to talk to the others; focus in the subject that we are talking about; research for more information about the subjects”.

- The plan for achieving my learning goals:

“If I want to help the others to learn, I need to know something about that subject. So, at first I need to study as much as I can. After that, I need to be open to change the ideas to help the others and try to focus in the subject that we are talking about. Be punctual and don’t miss the meetings. Do the tasks and help the others to do the same. Ask for help when I don’t understand very well. Research for new words that are usual in formal letters and bring them with me to show the others”.

Aluno: Caio

-My academic goals:

- “1. To write better.*
- 2. To speak better.*
- 3. To know more words”.*

- My responsibilities for helping the others to learn:

“To help my group mates”.

- My group’s goals:

“To learn and to teach the others”.

- The plan for achieving my learning goals:

“To study, to speak, and to read more to improve my fluency; talk to my group mates to help me lose my shyness and to write very much”.

- The plan for meeting my responsibilities and helping others to learn:

“I want to engage myself to learn more and more to help myself and teach the others”.

Aluno: Fernando

- My academic goals:

- “1. To learn to write a formal letter.*
- 2. To improve my speaking.*
- 3. To learn new words.*
- 4. To help my class mates” .*

- My responsibilities for helping the others to learn:

“To observe my friends’ performance and to check if they are really learning”.

- My group’s goals:

“Everybody want to improve the English”.

- The plan for achieving my learning goals:

“Have to try to learn the subject well and pass to my class mates what I understood. So, I will learn better if I can teach my class mates too”.

- The plan for meeting my responsibilities and helping the others to learn:

“To study the subjects and when I feel that I learnt everything, I should try to teach the others and wait for they to learn too”.

Aluno: Mauro

- My academic goals:

"1. I want to write and to speak a better English.

2. I want to have more vocabulary.

3. I want to pass the FCE test".

- My responsibilities for helping the others to learn:

"I need to pay attention if my friends can understand the subjects and if they can't I must help them".

- My group's goals:

"The group decided to learn together, to study together. Everybody must help if someone can't do the exercises. We have the same objectives".

- The plan for achieving my learning goals:

"I must study, do the activities in my group and try to understand everything. and I also have to help my friends to learn. If I see some people with problems to learn, I must stop and try to teach him".

- The plan for meeting my responsibilities and helping the others to learn:

"I have to pay attention to my friends' results and help them if I see some people with problems to learn. So, in this case, I must stop and try to teach him".

Aluno: Aline

- My academic goals:

"1. I would like to have more information about the way to write well in English and I am planning to read more to improve my vocabulary because I need it to write a good composition.

2. I think it important if I can use the grammar well too. But I need to review my grammar, because I am not sure about some verb forms.

3. I want to learn idiomatic expressions and how I can use them right.

4. I want to improve my oral English".

- My responsibilities for helping the others to learn:

"I am working together with the others of the group, so it is a group activity and I understand that I have to learn and to help my friends to learn too, because we have to be together all the time".

- My plan for achieving my learning goals:

"First of all I have to study hard and try to learn what the teacher gives us. After I must discuss with my friends in the group and if I don't understand well, I will ask them to help me.

- My plan for meeting my responsibilities and helping the others to learn:

"When I see a student in doubt, I must help him to understand and only when he also learns, the group can continue to study another subjects".

(Ref. anexo 16)**Aluno: Robson**

1. I feel the following actions have helped my partner learn:
 - a. *“I’ve planed my presentation;*
 - b. *I’ve used visual aids;*
 - c. *I’ve illustrated, giving some examples”.*

2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:
 - a. *“I would give them some exercise”.*

Aluna: Camila

1. I feel the following actions have helped my partner learn:
 - a. *“I brought many sentences about the linkers and asked for the others to answer”.*

- 2 Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:
 - a. *“Research for more information and different examples;*
 - b. *prepare some didactic material before the class;*
 - c. *try to speak clear and carefully about the pronunciation of the words”.*

Comments:

“I really like this method, but in my opinion there are two ways in this process. Firstly I think this kind of class is very good because when you are teaching, you are speaking about the subject and you need to look for many information before the presentation, so you are learning more. Moreover, to change the ideas with the others is also very nice. On the other hand, for students who are attend it isn’t as good to learn as when the teacher is teaching. In spite of this fact the balance is positive”.

Aluna: Aline

1. I feel the following actions have helped my partner learn:
 - a. *“I tried to make a summary of the subjects;*
 - b. *I asked if my partner understood;*
 - c. *I repeated my explanations”.*

2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:
 - a. *“I could try to get more information;*
 - b. *I could give some exercise”.*

Comments:

“I think it’s very good to teach our colleagues because if you have to teach, so you need to study the subject before your presentation and you also have to know to answer your friend’s doubts. So, you will really learn the subject well”.

Aluno: Mauro

1. I feel the following actions have helped my partner learn:
 - a. *“I explained with my own words;*
 - b. *I asked my partner if he understood;*
 - c. *I gave more examples”.*
2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:
 - a. *“I think that I should speak more slowly and try to listen to my partner’s problems”.*

Aluno: Fernando

1. I feel the following actions have helped my partner learn:
 - a. *“I used the material that the teacher gave us and added with other sentences;*
 - b. *I translated the sentences in Portuguese when my partner couldn’t understand”.*
2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:
 - a. *“I could present visual aids or use data show presentations”.*

Aluno: Caio

1. I feel the following actions have helped my partner learn:
 - a. *“I studied more to learn the material so I could give more explanation to my partner”.*
2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:
 - a. *“I think I need try to find more examples to help my partner next time”.*

Aluno: Vinicius

1. I feel the following actions may have helped my partner learn:
 - a. *“When we show them the expressions and tell them how it is used and show them how the phrases may be used;*
 - b. *when, after one explanation, other partners help us with other examples. I feel that it helps us to fix the examples.”*
 - c. *the ways that the explanations were presented (oral, data show and written at the board)”.*
2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:

- a. *“To get more different examples to add in my explanations;*
- b. *to get to involve my partner to participate more;*
- c. *ask them about the subject as a way of interaction to make the explanation easier”.*

Comments:

“I guess that the exercises were good, because we had many different examples and many ways of explanation. I also think that the material given was very useful to us”.

Aluna: Ariana

1. I feel the following actions may have helped my partner learn:

- a. *“Doing games after the exercises, like a competition;*
- b. *putting things in the board;*
- c. *asking oral questions”.*

2. Actions I could add to improve on to be even a better partner next time:

- a. *Using illustrations;*
- b. *elaborating exercises”.*

Comments:

“It’s so important to explain the subject in a clear way, for that we to use others modern teaching facilities to teach it. Firstly, we have to do topics to make the subject clear, after, for example, we have to use a film or a music about the question in debate”.

ANEXO 31

**TRANSCRIÇÕES DO QUESTIONÁRIO REFLEXIVO
CARTAS FORMAIS DE SOLICITAÇÃO - (1ª Unidade Instrucional)**

- Os alunos Fernando, Vinicius, Robson e Caio preferiram ler suas respostas ao serem gravados em vídeo pela professora-pesquisadora.

- Aluno: Fernando

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:
“I think now I can use direct and indirect questions very well; I think I can divide paragraphs quite well too and I think I use linkers well to... to answer the questions”
2. Things I’ve learnt from revising, correcting and commenting my partner’s letter:
“I think I’ve learnt how to use paragraphs cause... my partner had some mistakes and I could fix them, and... and improve the... the paragraph”.
3. Things I’ve learnt from my partner’s corrections and comments:
“My partner helped me how to use “Sincerely” and “Faithfully” at the end of the letters, cause I didn’t know when to use them”.
4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?
“I think I have to pay more attention to grammatical structures, cause I have some mistakes”.
5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:
“Eh... I think the best about this face-to-face is that you can learn twice, such as when you are correcting the letter and when you are corrected... eh... when your partner corrects you”.

- Aluno: Vinicius

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:
“I think I understood better how to link the phrases without being repetitive and how to organize the paragraphs to be more clear”.
2. Things I’ve learnt from revising, correcting and commenting my partner’s letter:
“I think I’ve learnt much about it. Things that I thought was wrong, but it was correct. I think I wasn’t prepared... I wasn’t prepared to correct the formal letter, but in the end I realized how much I could learn”.
3. Things I’ve learnt from my partner’s corrections and comments:
“My partner helped me to learn eh... to link phrases without being repetitive, as I said. I’ve learnt that I mustn’t use specific words at specific ways to demonstrate what I want to say”.
4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?
“I think I have to write more formal letters as well as to read a lot to get more writing comprehension”.

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

“There were positive and negative points. My partner showed me what I was made wrong and told me what I could do to improve my writing. One negative point to me... I think I was so hard with my partner, because I wasn’t prepared enough to... correct the formal letter. So, I would like to apologize for my mistakes to AKSM. Only”.

- Após responder a todas às perguntas do questionário reflexivo, Vinicius solicitou da professora-pesquisadora que a gravação fosse retomada a fim de que o referido aluno pudesse acrescentar o que considerava observação importante e sobre a qual não havia sido questionado.

“I realized that there are big differences between... my first and second version, because I think I didn’t pay attention correctly in the... when I received the paper with the question to... to write my formal letter. Eh... so, after the face-to-face, I could see how many mistakes I did, and my second version was... I think very better than the first”.

- **Aluno: Robson**

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

“I think I can start and end the letter very well; I can use direct and indirect questions quite well and I can use linking words well”.

2. Things I’ve learnt from revising, correcting and commenting my partner’s letter:

“I think I learnt that the letter must be divided in paragraphs”.

3. Things I’ve learnt from my partner’s corrections and comments:

“My partner helped me learn that the letter has introduction, body and conclusion”.

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?

“After my partner’s comments, I can improve specially in divide the letter in paragraphs”.

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

“In my opinion, the most important point was to learn that the face-to-face interaction can improve our knowledge of each other”.

- **Aluno: Caio**

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

“I think I can organize the letter very well; I can use different words quite well and I can use direct and indirect questions well”.

2. Things I’ve learnt from revising, correcting and commenting my partner’s letter:

“I think I’ve learnt how to use correct punctuation and use the linking words”.

3. Things I’ve learnt from my partner’s corrections and comments:

“My partner helped me to learn to use the correct punctuation and put the complements in the phrases”.

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?
“Read and write more. Only”.

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

“Positive: Listen what my partner thinks, her opinion and knowledge”.

- **Aluna: Camila**

* Camila preferiu não ler suas respostas para a gravação de seu depoimento. Suas colocações foram espontâneas, já que a aluna optou por realizar seus comentários livremente, de acordo com o questionamento proposto.

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

“So, I think I can do this quite well. I’m not very good in it yet, because I think I need to... to improve my vocabulary and use more...more connectors, linkers... as my partner said to me... to do it”.

2. Things I’ve learnt from revising, correcting and commenting my partner’s letter:

“Hum... I think when we try to correct another person... we need to... to be more... to be more strict as we usually do when we write something or... or do something. When we need to correct another one, we need to study more... about the subject... and... see the subject more deeply. Do you understand?”

3. Things I’ve learnt from my partner’s corrections and comments:

“Organize better the number of lines of... the paragraphs, because eh... he said to me the first paragraph it was very long, the second and the third was very short and... eh...after he said this, I, I...looked again the letter and I agree with him. And... eh... before he told me this, I didn’t mind about this. And he said to me I need to have more vocabulary, more words. And I, I... did this too. And I used more linkers and... but I have said this”.

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?

“Improve my vocabulary and use the connectors. And try to be... eh... clear and... and about the lines of the paragraphs”.

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

“Eh...I think I... I’ve already said this. I think it’s very positive, because when you... you correct another person, you study more, you will be more strict and you learn more. I think it’s only positive. Nothing... nothing negative... eh...nothing negative. Maybe only the negative is because I think... I...I... to correct another one, I don’t know too much. The only negative point is this. If the person who corrects me is... like a teacher...eh... like you, I think it’s better. But we can try to... to work together and... we can do it too, but not... not like a teacher”.

- **Aluno: Mauro**

* Mauro e Aline escolheram ler e ao mesmo tempo comentar suas respostas.

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

“I think that the best aspect is to... a formal letter... use formal language. Now I can do it very well”.

2. Things I've learnt from revising, correcting and commenting my partner's letter:

“I think that... from the first to the second letter I didn't change too much. I didn't learn a lot of things, but I learnt that it's important to use the linking words, linking words... like “however”, although”... these words. I think that I learnt this”.

3. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:

“My partner helped me learn how to improve linking words, and how to structure direct and indirect questions”.

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?

“I think that the only way to improve a transactional letter is practicing and training, training and writing more letter”.

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

“I think that I have only positive points and I could learn more how to prepare a formal transactional letter”.

- **Aluna: Aline**

1. The best aspects of my ability to write a formal transactional letter:

“I think it's about... um...how I can learn new words in English and um... learn new things in English. I think this is... um... this helps a lot”.

2. Things I've learnt from revising, correcting and commenting my partner's letter:

“Um... I think I've learnt how to use some new linking words. I think it's... the most important thing I've learnt”.

3. Things I've learnt from my partner's corrections and comments:

“He helped me to... to... to learn how to finish a formal transactional letter. But I have some problems that I don't... that I can't understand well”.

4. What can I do to improve my writing of formal transactional letters in English?

“I think I have to practice more. I still...eh... I don't know all that I have to know about these letters”.

5. Positive and / or negative points related to my face-to-face interaction with my partner:

“Um... he helped me to write...um... to write a... a formal letter in a right... a right way... um... a grammatically right way. And I could learn how to speak some...new words that I couldn't speak... I couldn't speak before. I could write on, but I couldn't speak these words. That's all”.

ANEXO 32

**AS TRANSCRIÇÕES DO PROCESSAMENTO DE GRUPO REFERENTE À
PRIMEIRA UNIDADE INSTRUCIONAL**

Processamento de Grupo (1ª Unidade Instrucional)

Grupo A: Vinicius, Camila e Ariana

Data: 19.07.08

Duração aproximada: 15 minutos

Nota: Por razões pessoais, o aluno Mauro, quarto membro do grupo A, não compareceu ao último encontro do referido grupo e, com isso, não participou das discussões do processamento de grupo.

A professora-pesquisadora não participou diretamente dessa interação, ficando encarregada apenas da gravação em vídeo das falas dos aprendizes.

((Sobre o item “a” questionado no *handout* do processamento de grupo: “*How successfully do you feel you have achieved both academic and social aims?*”)).

1. Vinicius: Okay, about the first topic, I think I have successfully achieved my academic aims, because I tried to... to give all I wanted... to... to do for my partner, and I think I... I... I received many informations about the social aims too.
2. Camila: Eh... I put the first one too ((refere-se à primeira opção de resposta: “*I have successfully achieved my academic aims.*”). But I think I...I... can do better than this because I didn’t study very much as I can. The problem it was mine. Because eh... in this semester I think I didn’t have enough time to do this... but I put the fist option because... eh... I liked this process and I liked to... to exchange ideas with the others, and to receive information from them. I think it was... it was very good for me too.
3. Ariana: I put the first option too, that I... I have successfully achieved my aims. Because I feel I improved my English so much. And... principally the way how to write because I had to... I had my friends cooperation and... and my teacher’s help too. And sometimes I didn’t know how to put many things and they... they learned me. I think it was successfully.

((Sobre o item do *handout* que questiona a respeito das habilidades sociais mais fortemente desenvolvidas na concepção do aprendiz)).

4. Vinicius: I choose two abilities: “Communication and Decision Making”. Because you debate a lot and you have to do... sometimes you have to make some decisions, and eh... to debate between us.
5. Camila: I put the same as him. Eh... “Communication and Decision Making”. I didn’t know he had the same option, but I chose the same ((risos)). It’s eh... because I think eh... when you do this kind of process, your communication can be better because you need to exchange ideas and... and debate with the others. I think it’s nice to me. And “Decision Making” too because sometimes we...eh... we make mistakes and the... we need to exchange ideas too... with the others, and decide... what is the best way to do this decision.
6. Ariana: I agree with my partners but I... I add a “Conflict Management” in my list, because sometimes we don’t agree with the others and my partner is so competitive

((risos)). And I improved this ability with him... eh... how to manage the conflict. And... I think that it was the point to make my writing better.

((Sobre o item “b” do *handout*: “*What learning skill(s) have you improved most: listening, speaking, reading or writing? Why?*”))

7. Vinicius: I think the writing was the best cause eh... we had the opportunity to... write many letters and link one phrase with another to make a sense with the paragraphs. So, I think the... the writing was the best.
8. Camila: Again I put the same as him. Eh... I think it was my writing. Because I think it's the point you most exercise; you exercise here, you exercise at home. I think for me was writing.
9. Ariana: For me it was writing but reading too. Because for writing many times I read some things... eh... how to write well. Eh... you need to read to learn about the linkers, about the expressions... and you need to read another letters too. Eh...so the most important for me were reading and writing.

((Sobre o item “c” do *handout*: “*How much (in percentage) of your progress do you attribute to: your own effort; your partner's help and support; your teacher's help and support? Why?*”))

10. Vinicius: The percentage of my own effort was 80%, because I could read more, but I didn't have time to study like I wanted. About my partner I believe that it was about 100%. And my teacher too... was very important for me to learn, so I put 100%.
11. Camila: My own effort I put 60%. Because I think... I didn't do eh... the best I can. Eh... and the partners it was... I had two partners because you know that RS helped me too, né? Yes, and I think RS helped me very well. Only one day but... eh... eh... he cleared my mind. And for him 80%. And for my teacher I put 90% because you ((*dirige-se à professora-pesquisadora, nesse momento apenas encarregada da gravação em vídeo das falas dos aprendizes*)) you always... not only here but in the other occasions you always give me information, and you always helped me... after the lesson, you teach me more things about the formal letters... you teach me things after the class, and it was very... very important... it was very nice for me.
12. Ariana: If I compare my own effort and my partner's help...eh... I have to I put for my own effort 70% and for my partner 30%. For me because like everybody, I didn't have much time to study... and to read like I... like it must be. So, I need to... to give more effort. And for my partner, like I said he's so competitive... it was a dispute ((risos)).
13. Vinicius: [A healthy dispute.
14. Ariana: Yes. And I didn't learn so much with him, because... ((*dirige-se a Vinicius*)), because you are very...eh... very competitive, and it's not a... it's not a competition, né? But for my teacher, I put 100% because she... she's always helping us... eh... sending e-mails, correcting our compositions and explaining the things to us. So, I put 100%, because I could understand more when she...when she was teaching me”.

((Sobre os dois últimos tópicos do *handout*. Item “d”: “*Would you like to change anything we have been doing for the second unit of the project? What? Why would you*

like to change it? Item “e”: “As a final personal evaluation, what do you consider to have been the greatest contribution of the project to your life?”))

15. Vinicius: I’m not sure if we have to change something...because you, teacher (dirige-se à professora-pesquisadora e refere-se ao item “d” do *handout*), you have the project in your hands and you give us your methodology....and I... and I, I think I have to follow. And... about the last topic ((refere-se ao item “e” do *handout*))... eh... I think in this project it was how to write correct... eh... how to link phrases in the paragraphs and how to write well.
16. Camila: As I said to you ((dirige-se à professora-pesquisadora e refere-se ao item “d” do *handout*)) eh... I think... eh... sometimes eh... for example we researched about the linkers, but only the students exchanged ideas. I think eh...if you can... after this if you can teach us too, it’s better...because... you know more than us. Only this. But the rest I liked very much. I think this is... it’s nice that you... you interfere only after. And... the contribution for my life ((refere-se ao item “e” do *handout*)) eh... I think speaking English is... well is a dream and the... this project helped me very much because if you want to speak well, you need to write well too.
17. Ariana: [You have to work so hard...
18. Camila: Yes ((risos)) and I think for my life it was very nice. Thank you.
19. Ariana: I liked the method but...about the changes... ((refere-se ao item “d” do *handout*)) I missed eh... listening and speaking more. I think if you can add this for next unit it will be great. And about... the greatest contribution ((refere-se ao item “e” do *handout*)) my dream is to speak English and write fluently. And this work for me it was so great... eh... because I feel I’m really writing better now.

Fim do processamento de grupo.

Processamento de Grupo (1ª Unidade Instrucional)

Grupo B: Robson, Fernando, Aline e Caio

Data: 19.07.08

Duração aproximada: 14 minutos

Nota: A exemplo do que ocorreu durante o processamento do grupo A, a professora-pesquisadora não interferiu nas falas dos alunos do grupo B, limitando-se a realizar a gravação em vídeo do encontro.

((Sobre o item “a” questionado no *handout* do processamento de grupo: “How successfully do you feel you have achieved both academic and social aims?”)).

1. Robson: In my case, I think that I have successfully achieved my academic aims. Why? Eh... I studied much more than before. So, I could learn eh... how to develop about the listening, speaking, reading, writing... I think I, I... I learned much more. Because of this I chose the first one ((refere-se à opção: “I have successfully achieved my academic aims.”)).
2. Caio: I agree. I chose the option that I have successfully achieved my aims. Like you ((refere-se a Robson)) I improved my speaking, my writing... I could study more, and it was so good to me, because I didn’t think that I liked to write so much and... and I got a lot better now.

3. Robson: We could study together, né, and it was very important to us.
4. Caio: [Discuss, discussing was very important, né?
5. Aline: Yes. I chose the first one ((refere-se à opção: “*I have successfully achieved my academic aims.*”). Um, I didn’t use to write so much. This... um... this project helped me to... um... improve my written and my spoken and I... and I could study more with my classmates. It was very important. And... that’s it.
6. Fernando: I think it was very important to me, because I... I used to be shy and this helped me to be more... more talkative ((risos)). To talk more... eh... I didn’t learn to read or write very much. So, I improved my English to... to speak too. It was good.

((Sobre o item do *handout* que questiona a respeito das habilidades sociais mais fortemente desenvolvidas na concepção do aprendiz)).

7. Robson: I chose... I think that my opinion... eh... I can develop my... Leadership...Leadership. And I think that... I liked this. I think that it helped me to develop much more this... this point. I thank you for this ((dirige-se aos colegas do grupo)). And I am very happy for develop this ability.
8. Caio: Eh... I think the most important ability I... developed was my communication. Eh... because... we had to speak... eh... so much more... eh... the grammatical range, eh... increased and, and, that’s it.
9. Aline: Um... my social ability... I developed was... was... “Decision Making”. I had to be more... um... more active sometimes. I used to be very passive and just wait for the... the teacher’s decision. Now I had to decide too.
10. Fernando: I chose “Communication” too. Eh... because eh... it was very good to me...to my future work. Because I’m intending to be a psychologist and... to my professional life it is very important.

((Sobre o item “b” do *handout*: “*What learning skill(s) have you improved most: listening, speaking, reading or writing? Why?*”))

11. Robson: Okay. I... I think that I most improved eh... my writing. Why? Because I... in this time... I tried to...to write every day or every night... to study much more, to develop, because I had some difficulty in this, so I tried to write much more.
12. Caio: To me, I improved the... speaking and writing. Writing because we really had to write ((risos)). And it was good because I had... some difficulties and eh... speaking because we had to speak very much with each other.
13. Aline: Um... my opinion... for me it was writing because I wasn’t so good on this and I had to... to write a lot.
14. Fernando: I think I improved my writing too. Because eh... I’m learning very much to... to write this kind of... composition and this helped me to write a formal letter a lot.

((Sobre o item “c” do *handout*: “*How much (in percentage) of your progress do you attribute to: your own effort; your partner’s help and support; your teacher’s help and support? Why?*”))

15. Robson: My own effort: about 40%, my partner 30% and the teacher 30%. Why? I think that... I, I... I don’t know... I think this is the correct.

16. Caio: My own effort it was 50% because I... I... I didn't have to do only one thing here. Eh... I also had to... study eh... research in my house on my own. And I think it was very important. And my partner and the teacher was 25%, 25%. Because they both helped us with everything.
17. Aline: Um... my own effort I think could be maybe 30%. Yes. Because I could do more effort than I was. My partner helped me a lot... Eh... maybe 50% and my teacher helped me a lot too. I think maybe... I'm not so good in Maths ((risos)), but I think maybe...eh... 20%.
18. Fernando: I think my own effort was 25% because eh... because I, I used to... not to be very interested to do English, and now I have an opportunity to improve my English because my friends and my teacher helped me so much. My partner helped me in 25% too and my teacher 50%. She... she helped much more with my problems. So, this... this was very good.

((Sobre o item “d” do *handout*: “*Would you like to change anything we have been doing for the second unit of the project? What? Why would you like to change it?*”))

19. Robson: I think that I developed my writing but I would like to develop other skills too, as speaking, reading and listening. I think that... I focused much more in writing, so I think I... I forgot or I didn't develop as I was in the writing skills.
20. Caio: Eh... I wouldn't like to change anything... because I think it's very good... eh... this way.
21. Aline: Um... I would change the time of the project. It was not so good. And I think that the greatest contribution for me was... ((refere-se ao item “e” do *handout* que questiona qual a maior contribuição do projeto para a vida do aprendiz)). I think was maybe working with other people, because sometimes I used to work alone. Sometimes I was a little shy. I think that this was the greatest contribution for me.
22. Fernando: I'd like to change the time. The time was very short. I'd like to have more time.

((Sobre o item “e” do *handout*: “*As a final personal evaluation, what do you consider to have been the greatest contribution of the project to your life?*”))

23. Robson: About the contribution... Eh... I'm very happy because I think that I could develop my English, specially my writing, and I think that... eh... from now I'm very secure to travel, to speak and I would like to develop much more.
24. Caio: I think the most important contribution was... it was my English in general. Because I improved everything. Not only the writing and speaking, but everything. I liked it so much.
25. Fernando: I think it was a good contribution in my future job... special for my professional life.

ANEXO 33

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO FINAL
RESPOSTAS DOS ALUNOS**Aluna: Ariana**

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

- a. À vontade, porém desmotivado.
- b. À vontade e motivado.
- c. Apreensivo, porém motivado.
- d. Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

Senti-me bastante motivada porque, pessoalmente, é meu objetivo escrever bem em inglês, e me senti também à vontade porque toda correção e crítica eram construtivas. A motivação crescia a partir do momento em que percebia que o texto por mim construído estava sendo escrito cada vez melhor.

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

- a. Por ocasião das apresentação da teoria pela professora.
- b. Por ocasião das interações com o grande grupo.
- c. Por ocasião das interações com seu par dialogal.
- d. Quando realizou a análise e correção do texto do colega.
- e. Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

Achei muito motivador a interação com o colega porque entendo que aprendemos com os erros e acertos do outro também. Gostei de ser corrigida pelo colega, afinal este processo também estimulava a contra-argumentação. Finalmente, entendo que a intervenção da professora é fundamental, tendo em vista que a sua correção possibilita a resposta certa, além de visualizar as inúmeras possibilidades gramaticais, por exemplo.

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprendido?

- a. Quando trabalhou individualmente.
- b. Quando trabalhou com seu parceiro de atividades
- c. Quando trabalhou com o grande grupo.
- d. Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

Particularmente, gosto de trabalhar, a princípio, desenvolvendo uma redação sozinha porque fico mais à vontade para pesquisar e escolher as ideias. Contudo, obviamente, gostei bastante da intervenção do colega para visualizar os erros.

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. Melhor do que antes do projeto.
- b. No mesmo nível de antes do projeto.
- c. Pior do que antes do projeto.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

- a. (x) Confiante.
- b. () Inseguro.
- c. () Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

Ajudou a partir das críticas construtivas e também pelo espírito de competitividade, o qual nos estimula a buscar fazer sempre o melhor.

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

Excelentes, porque vislumbramos as inúmeras possibilidades de correção.

Pontos negativos:

Sinceramente não percebi nenhum ponto negativo.

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

Estimulou a discussão, possibilitou ver os erros e acertos dos colegas e aprender mais, além de enriquecer o vocabulário.

Pontos negativos:

Pouco tempo para a interação.

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

Muito bom porque ao corrigir o trabalho do outro me senti mais estimulada ao aprendizado, tanto com o nosso aprendizado como com o aprendizado do colega. Também porque aprendemos com o estilo de escrita de outra pessoa e conhecemos novas palavras.

Pontos negativos:

Às vezes o colega, por falta de conhecimento, nos corrigia errado.

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Quando tive que corrigir minha própria redação, pude me dar conta de que meus erros me ajudaram mais do que me prejudicaram. Errar é uma forma muito útil de aprendizagem e acredito que foi ao corrigir e reescrever meu próprio texto que aprendi mais.

Pontos negativos:

Nem sempre me senti capaz de corrigir minha redação. A sensação era de que o texto poderia ainda estar incorreto.

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pontos positivos:

Aprendi com os erros e acertos do colega e também senti que fui útil ao ajudar minha parceira a melhorar seu próprio texto.

Pontos negativos:

Às vezes, não tinha certeza de que estava corrigindo adequadamente.

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

Acredito que este foi o momento em que mais aprendi. Primeiramente, porque sabia que a correção estava correta e porque me forcei a achar a forma certa por minha própria conta, já que a professora não dava a resposta imediatamente, mas nos conduzia a chegar a ela sozinhos. Isso foi ótimo, pois eu pude entender melhor como a língua funciona e acho que também me ajudou a memorizar mais as formas corretas.

Pontos negativos:

Nenhum ponto negativo.

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

Atualmente, eu sinto que escrevo bem melhor e por tal razão me sinto mais confiante. Além do mais, a gente desmistifica a escrita em inglês, já que com o treino, percebemos que somos capazes de escrever bem em outra língua.

9. Você mudaria algo que foi feito no transcorrer do projeto?

a. Sim () b. Não (x)

Em caso afirmativo, o que você mudaria?

Por que mudaria?

Obs: Gostei muito do projeto porque havia de tudo: trabalho individual, interação com o parceiro e o grupo e a orientação da professora. Em princípio, poderíamos pensar que estávamos desenvolvendo apenas a escrita. Entretanto, foi um aprendizado, no meu entender, completo porque para corrigir o outro, além de dominar a gramática, por exemplo, temos de desenvolver a argumentação e também saber defender nosso ponto de vista, porque ocorria de às vezes o colega se enganar na correção. Muito produtiva também era a correção da professora, porque possibilitava fazer uma redação final perfeita (ou quase perfeita), com um mínimo de erros. Finalmente, a interação final com a filmagem proporcionava a exposição oral de nosso entendimento sobre o assunto, além de ajudar em nosso desenvolvimento da habilidade de falar em inglês e nos fazer entender.

Aluna: Aline

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

a. (x) À vontade, porém desmotivado.

b. () À vontade e motivado.

c. () Apreensivo, porém motivado.

d. () Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

Fiquei um pouco desmotivada por não ter tido tanto tempo para escrever minhas redações em casa e por não ter me dedicado como gostaria, devido a minha limitação de tempo.

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

- a. Por ocasião das apresentações da teoria pela professora.
- b. Por ocasião das interações com o grande grupo.
- c. Por ocasião das interações com seu par dialogal.
- d. Quando realizou a análise e correção do texto do colega.
- e. Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprenderizado?

- a. Quando trabalhou individualmente.
- b. Quando trabalhou com seu parceiro de atividades
- c. Quando trabalhou com o grande grupo.
- d. Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. Melhor do que antes do projeto.
- b. No mesmo nível de antes do projeto.
- c. Pior do que antes do projeto.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

- a. Confiante.
- b. Inseguro.
- c. Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

Apontando os erros, orientando com escrever melhor e dando dicas interessantes que ajudaram quando tive que reescrever a redação.

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

As aulas eram sempre animadas, mostrando vários exemplos e interagindo com a turma.

Pontos negativos:

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

Pude saber a opinião dos outros e tirar muitas dúvidas através do questionamento dos outros.

Pontos negativos:

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

A oportunidade de descobrir os erros que às vezes individualmente nós não conseguimos perceber.

Pontos negativos:

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Tive que me esforçar para fazer um texto melhor, sem tantos erros, e isso me ajudou a escrever textos melhores.

Pontos negativos:

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pontos positivos:

Pude ver que todos cometemos erros e que aprendemos com os erros dos outros.

Pontos negativos:

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

Temos a oportunidade de confirmar se nossa própria correção foi bem feita e melhorar mais ainda nossa redação.

Pontos negativos:

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

Aprender novas expressões e também ter a capacidade de aprender sozinha, entendendo melhor o inglês a partir dos próprios erros.

9. Você mudaria algo que foi feito no transcorrer do projeto?

a. Sim (x) b. Não ()

Em caso afirmativo, o que você mudaria?

Enfocar outros pontos da língua inglesa.

Por que mudaria?

Aluna: Camila

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

- a. À vontade, porém desmotivado.
- b. À vontade e motivado.
- c. Apreensivo, porém motivado.
- d. Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

A professora nos deixou bem à vontade não só quanto à preparação dos textos, bem como para a correção do texto do colega. Isso foi bastante interessante, porque tentamos escrever e ficamos ansiosos para ver a correção que seria feita pelo colega e pela professora. Isso é muito bom, pois terminamos aprendemos com os nossos erros, além de aprender algumas técnicas de escrita para redações em inglês.

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

- a. Por ocasião das apresentação da teoria pela professora.
- b. Por ocasião das interações com o grande grupo.
- c. Por ocasião das interações com seu par dialogal.
- d. Quando realizou a análise e correção do texto do colega.
- e. Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

Ao corrigir o texto do colega, ficamos receosos em cometer alguma injustiça em corrigir errado, e isso me levou a algumas consultas com a professora e terminei que também aprendi. Ao realizar a reescrita do meu texto, corrigido pela professora, pude ver onde errei e desenvolvi minha capacidade de discernimento, pois a professora apontou onde estava o erro e direcionou de que forma eu poderia melhor, sem dar uma resposta direta. Eu acho que sem a correção da professora, eu ainda ficaria com muitas dúvidas. Por isso, eu acho que a ajuda da professora, que é a especialista no assunto, é que pode mesmo nos deixar seguros de que estamos aprendendo da maneira correta.

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprendido?

- a. Quando trabalhou individualmente.
- b. Quando trabalhou com seu parceiro de atividades
- c. Quando trabalhou com o grande grupo.
- d. Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

Não só com o meu aprendizado, mas também quando pude ajudar a orientar o colega nas correções.

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. Melhor do que antes do projeto.
- b. No mesmo nível de antes do projeto.
- c. Pior do que antes do projeto.

Acredito que melhorei com as técnicas ensinadas, entretanto acredito que preciso praticar mais.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

a. () Confiante.

b. () Inseguro.

c. (x) Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

Como não sou fluente, tenho algumas dificuldades quanto à construção de algumas expressões e no vocabulário.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

Na minha opinião ajudou muito pouco.

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

Muito dinâmica, sempre que necessário a professora nos corrige dizendo a pronúncia ou a palavra mais adequada para o contexto que estamos utilizando.

Pontos negativos:

Acho que deveria ter mais exercícios em sala.

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

Acredito que todos têm um bom nível de interação bem como uma homogeneidade no nível do inglês. A faixa etária varia um pouco, mas a turma é bastante madura.

Pontos negativos:

Não consigo identificar.

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

Acredito que ambos conseguiram expressar bem o que queriam, sem muita cerimônia.

Pontos negativos:

Meu par não me ajudou muito, pois os pontos apontados pelo mesmo foram muito poucos e superficiais.

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Pude fixar mais as dicas sobre a colocação de expressões no texto, aprimorei a autocrítica, tive a oportunidade de escrever melhor e saber onde errei.

Pontos negativos:

Não identifiquei nenhum.

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pude aprender mais no momento que tinha dúvidas durante a correção, aprimorei a autocrítica, pude ver outras construções de composição.

Pontos negativos:

Não identifiquei nenhum.

f. A correção de seu texto pela professora

Pude entender melhor como se deve construir um texto argumentativo, aprendi algumas dicas importantes e ainda desenvolvi minha autocrítica.

Pontos negativos:

Não identifiquei nenhum.

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

Aprender inglês de forma mais correta, pois gosto de aprender idiomas; aumento do conhecimento e melhora da minha comunicação em outro idioma.

9. Você mudaria algo que foi feito no transcorrer do projeto?

a. Sim (x) b. Não ()

Em caso afirmativo, o que você mudaria?

Tentaria implantar mais aulas de produção textual em sala de aula.

Por que mudaria?

Para que os alunos possam praticar mais e aprender.

Aluno: Caio

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

a. () À vontade, porém desmotivado.

b. (x) À vontade e motivado.

c. () Apreensivo, porém motivado.

d. () Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

Porque nos foi permitido ficar bastante à vontade para nos expressar, para sermos corrigidos e para corrigirmos os eventuais erros durante o processo.

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

a. () Por ocasião das apresentação da teoria pela professora.

b. () Por ocasião das interações com o grande grupo.

c. (x) Por ocasião das interações com seu par dialogal.

d. () Quando realizou a análise e correção do texto do colega.

e. () Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

Através das interações nós praticamos nossa fala e conhecemos a opinião do restante da turma.

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprendido?

a. (x) Quando trabalhou individualmente.

b. (x) Quando trabalhou com seu parceiro de atividades

c. () Quando trabalhou com o grande grupo.

d. () Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

Quando eu estava com meu parceiro, tive que ouvir sua opinião e isto me ajudou a aprender mais o conteúdo. Quando estava sozinho, analisando meus próprios erros, também senti que aprendi bastante.

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. Melhor do que antes do projeto.
- b. No mesmo nível de antes do projeto.
- c. Pior do que antes do projeto.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

- a. Confiante.
- b. Inseguro.
- c. Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

Meu parceiro analisou meus erros e assim pude prestar mais atenção nas partes em que tenho mais falhas.

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

-Muito instrutivas.

Pontos negativos:

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

-Desenvolvimento da fala.

-Observação dos detalhes.

Pontos negativos:

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

Possibilidade maior de exercitar a fala.

Pontos negativos:

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Observei o que costumo errar e descobri como evitar esses erros.

Pontos negativos:

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pontos positivos:

Me ajudou a também não cometer os mesmos erros.

Pontos negativos:

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

Me ajudou a ter mais segurança para escrever textos em inglês.

Pontos negativos:

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

Melhora tanto da escrita como da fala em inglês.

9. Você mudaria algo que foi feito no transcórre do projeto?

a. Sim () b. Não (x)

Em caso afirmativo, o que você mudaria?

Por que mudaria?

Aluno: Robson

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

- a. () À vontade, porém desmotivado.
- b. (x) À vontade e motivado.
- c. () Apreensivo, porém motivado.
- d. () Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

Porque sei que essa atividade é para melhorar nosso desempenho em inglês.

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

- a. (x) Por ocasião das apresentação da teoria pela professora.
- b. (x) Por ocasião das interações com o grande grupo.
- c. () Por ocasião das interações com seu par dialogal.
- d. () Quando realizou a análise e correção do texto do colega.
- e. () Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprendido?

- a. (x) Quando trabalhou individualmente.
- b. (x) Quando trabalhou com seu parceiro de atividades
- c. () Quando trabalhou com o grande grupo.
- d. () Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

Individualmente porque tenho um pequeno defeito de ficar com medo ao falar e dizer alguma coisa errada na frente dos outros. Com o parceiro porque é uma oportunidade para eu perder esse medo.

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. (x) Melhor do que antes do projeto.

- b. () No mesmo nível de antes do projeto.
 c. () Pior do que antes do projeto.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

- a. (x) Confiante.
 b. () Inseguro.
 c. () Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

Me ajudou a perceber meus erros.

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

A professora explicou o assunto quantas vezes eram necessárias

Pontos negativos:

Não percebi nenhum ponto negativo.

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

- Quando nós temos ideias diferentes, conversamos e praticamos o inglês.

- A interação com todos em sala de aula.

Pontos negativos:

Não encontrei nenhum.

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

- Me ajudou a abrir os olhos para pequenos detalhes que fazem diferença.

- O grande interesse de minha colega em querer me ajudar a escrever melhor e o jeito amigo dela me explicar o assunto.

Pontos negativos:

Nenhum.

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Percebi que tinha melhorado minhas redações no final das interações.

Pontos negativos:

Não consegui corrigir tudo que minha colega e a professora pediram.

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pontos positivos:

Não é fácil corrigir uma redação, mas senti que pude ajudar um pouco e minha colega melhorou muito também.

Pontos negativos:

É difícil achar erros nas redações de nossos colegas.

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

Me ajudou muito porque me fez entender melhor por que eu fazia alguns erros e me motivou quando fez elogios e disse que eu estava melhorando na escrita.

Pontos negativos:

Não sei se corrigi como deveria.

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

Para minha futura carreira profissional foi muito importante e útil.

9. Você mudaria algo que foi feito no transcorrer do projeto?

a. Sim () b. Não (x)

Em caso afirmativo, o que você mudaria?

Por que mudaria?

Aluno: Vinicius

Responda às seguintes perguntas aberta e honestamente.

1. No período em que participou das atividades do projeto de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de sua habilidade de produção textual escrita em inglês, você se sentiu mais frequentemente:

a. () À vontade, porém desmotivado.

b. (x) À vontade e motivado.

c. () Apreensivo, porém motivado.

d. () Apreensivo e desmotivado.

Justifique sua resposta:

O objetivo sempre foi no sentido da aprendizagem, o que me deixou à vontade e motivado.

2. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você acredita ter aprendido mais?

a. (x) Por ocasião das apresentação da teoria pela professora.

b. () Por ocasião das interações com o grande grupo.

c. () Por ocasião das interações com seu par dialogal.

d. (x) Quando realizou a análise e correção do texto do colega.

e. () Quando realizou a correção e reescrita de seu próprio texto.

Justifique sua resposta:

Escolhi estas duas opções porque as mesmas embasaram e proporcionaram um trabalho mais estruturado e com responsabilidade.

3. Em qual / quais das seguintes etapas do projeto você se sentiu mais motivado ao aprendido?

a. (x) Quando trabalhou individualmente.

b. () Quando trabalhou com seu parceiro de atividades

c. (x) Quando trabalhou com o grande grupo.

d. () Em nenhum momento do projeto.

Justifique sua resposta:

Inicialmente individualmente, quando tentei desenvolver o máximo. No grande grupo, quando percebi que todos estavam também crescendo.

4. Ao final do projeto, como você avalia sua habilidade de escrita de textos de opinião em língua inglesa?

- a. Melhor do que antes do projeto.
- b. No mesmo nível de antes do projeto.
- c. Pior do que antes do projeto.

5. Se você tivesse que escrever um texto de opinião hoje, como você se sentiria?

- a. Confiante.
- b. Inseguro.
- c. Confiante, porém ainda com alguma dificuldade.

Obs: Devido a minha limitação no vocabulário.

6. De que maneira você acredita que seu parceiro de atividades o ajudou a desenvolver sua capacidade de produção textual escrita em língua inglesa?

O meu parceiro inicialmente mostrou uma performance melhor que a minha, devido ao seu conhecimento. Sendo assim, o trabalho foi corrigido de forma clara e sem restrição, o que me motivou e me forçou a melhorar o meu próprio desempenho.

7. Faça uma reflexão crítica e analise os aspectos positivos e / ou negativos das seguintes etapas do projeto:

a. As aulas teóricas ministradas pela professora

Pontos positivos:

O objetivo foi claro; o nosso desenvolvimento foi notório; o período foi adequado; o conteúdo foi interessante.

Pontos negativos:

Alguns dos nossos colegas não se motivaram.

b. As interações com o grande grupo

Pontos positivos:

Troca de conhecimentos; discussão e apresentação em número maior de pessoas; motivação para estruturar melhor o trabalho.

Pontos negativos:

Receio de uma crítica aberta a um colega; pouca exposição de cada um com receios de cometer erros diante do grupo.

c. As interações com o par dialogal

Pontos positivos:

Ajuda mútua; fácil entendimento; processo mais rápido.

Pontos negativos:

A discussão é superficial; às vezes o colega não faz uma exposição clara das ideias.

d. Seu trabalho individual ao corrigir e reescrever o próprio texto

Pontos positivos:

Melhorou minha autocrítica e me ajudou a perceber os erros que cometo mais.

Pontos negativos:

Às vezes não conseguia identificar meu próprio erro, pois achava que tudo estava certo.

e. Seu trabalho individual ao corrigir o texto do colega

Pontos positivos:

Percebi que todo mundo erra e que meu colega também faz os mesmo erros que eu.

Pontos negativos:

Às vezes fiquei com receio de apontar erros, já que nem sempre sabia se estava dando a resposta correta.

f. A correção de seu texto pela professora

Pontos positivos:

Foi quando eu tive certeza de que estava tendo a explicação certa sobre meus erros.

Pontos negativos:

Como a professora não dava a resposta certa diretamente no texto, nós tínhamos que achar a forma certa sozinhos, e às vezes ficava um pouco difícil de corrigir o texto com nosso próprio conhecimento.

8. Em sua opinião, qual o maior benefício do projeto para sua aprendizagem do inglês de uma maneira geral?

O maior benefício foi o desenvolvimento da habilidade escrita, uma vez que o projeto me forçou a dedicar um maior tempo para realizar um melhor trabalho. Isto proporcionou o desenvolvimento de outras qualidades e outras competências para a aprendizagem do inglês.

9. Você mudaria algo que foi feito no transcorrer do projeto?

a. Sim (x) b. Não ()

Em caso afirmativo, o que você mudaria?

Para mim, o tempo foi adequado, porém se o projeto durasse mais tempo o resultado seria melhor.

Por que mudaria?

Alguns alunos (participantes) podem sair do curso antes do final do projeto.

ANEXO 34 OS PLANOS DE AULA (LESSON PLANS)

LESSON PLAN

Date: 10.05.08

- **Inter-personal and group skills development**
- **Main aim: to allow students the opportunity to interact in small groups for the first time, with the responsibility of performing a given social role and the objective of completing their initial group and individual tasks.**

Note: Before interacting in their groups, each student was given a paper slip with the role he/she was supposed to perform for the success of the lesson's aims (cf. attached 3)

- **Academic development**
- **Main aim: to introduce students to the basic principles of cooperative learning**

Procedures:

1. Teacher asks students to get together in their groups.
2. Teacher gives students a worksheet with a text about the basic ideas and principles of cooperative learning (cf. attached 1).
3. Students read the worksheet and discuss about the most relevant concepts and characteristics of cooperative learning.
4. Teacher asks students to work individually. Each member of the group should be responsible for carefully reading a specific part of the text.
5. Teacher asks each student to be in charge of explaining what he/she understood from the theory he/she had been assigned to read by the teacher.
6. In their groups, students should interact, discussing the main theoretical points of the text, in order to write a short summary of what had been discussed at the end of the interactions.
7. Teacher gives feedback on students' summary.
8. Teacher gives students a worksheet (cf. attached 2) with a few questions about the theory they had previously read.
9. Teacher asks students to work individually and answer the questions so as to assess each learner's individual comprehension of the designed material.
10. While teacher provides feedback on their individual task, each student corrects his/her own answers.

LESSON PLAN

Date: 17.05.08

- **Inter-personal and small group skills development**
- **Main aim: to provide students with the opportunity to discuss in their groups about their personal academic and social goals.**

Note: Before interacting in their groups, each student was given a paper slip with the role he/she was supposed to perform for the success of the lesson's aims (cf. attached 3)

Procedures:

1. Teacher shows students her instructional plan for the first and second units of the project (cf. attached 4), and asks them whether they agree with the proposed goals for these units. In case of agreement, teacher asks students how they plan to accomplish such goals.

2. Students discuss in their groups and let the teacher know what they think about the instructional plan.
3. Teacher listens to students' conclusions and writes down their ideas and suggestions.
4. Teacher gives students a handout, containing a learning contract for students to fill in with their academic goals and personal responsibilities for helping the others to learn the designed materials (cf. attached 5)
5. Students work individually and fill in the table with a learning contract in which they will state their personal academic goals and responsibilities.
6. Students exchange their answers in their groups and commit themselves to do their best in order to reach their personal and the groups' goals.

LESSON PLAN

Date: 24.05.08

- **Academic development**
- **Main aim: to introduce students to the most important requirements of FCE examiners regarding the writing tasks of the exam.**

Procedures:

1. Working in their groups, students discuss about what each member considers a good piece of writing, regardless of the required genre. Teacher monitors the activity.
2. After the discussion, students make a list of the positive and negative characteristics of a piece of writing at FCE level.
3. The groups exchange their conclusions, while the teacher acts as a mediator of the dialogues, clarifying any difficulty in communication.
4. Teacher gives students a few paper slips, containing what is considered, by Cambridge standards, to be the positive and negative characteristics of FCE writings.
5. Teacher asks students to discuss in their groups and divide the paper slips into two groups: one with the positive characteristics and the other with the negative ones.
6. The groups exchange their ideas, while teacher monitors the discussions.
7. Teacher gives students a handout with the correct answers (cf. attached 6), so that students may check their previous guesses.

LESSON PLAN

Date: 31.05.08

- **Academic development**
- **Main aim: to introduce students to the most relevant characteristics of a formal transactional letter at FCE level.**

Note: this stage of the project has been previously planned so as to concentrate on students' academic development, regarding their ability to write a formal transactional letter at FCE level. Therefore, no social aim has been particularly emphasized at this moment of the interactions.

Procedures:

1. Teacher asks students to get together in their groups in order to brainstorm ideas related to their previous knowledge about the suitable language used in formal letters.

2. Teacher gives students a handout with a diagnostic assessment (cf. attached 7) and asks them to discuss among themselves before answering the proposed questions in the referred assessment.
3. Working in groups, students complete the assessment. Teacher asks for student to volunteer to register the group's answers.
4. Teacher listens to students' ideas and gives feedback on the activity.
5. Teacher gives students a worksheet (cf. attached 8) with examples of sentences taken from formal and from informal letters.
6. Teacher asks students to read the sentences, discuss with their colleagues and write "F" if the sentence comes from a formal letter, "I" if it's from an informal letter or "F & I" if it may be either from a formal or from an informal letter.
7. Teacher checks students' answers.
8. Teacher gives students another worksheet (cf. attached 9) with important instructions on how to proceed in order to write a formal transactional letter in English.
9. Teacher asks students to read the sentences and, with the help of their colleagues, decide whether they refer to an action which students *must do* or to something they *mustn't do*, when attempting to write a formal transactional letter which attends the minimum requirements of FCE examiners.
10. Teacher listens to students' answers, clarifies their doubts and gives any further necessary explanations.

LESSON PLAN

Date: 07.06.08

- **Academic development**
- **Main aim: to provide students with samples of formal transactional letters so that they may identify suitable and unsuitable language.**

Procedures:

1. Teacher gives students a sample of a formal transactional letter divided into three parts (cf. attached 10) and written in accordance with the requirements of such genre.
2. Teacher asks each student in the group to silently read the sample letter.
3. Once students have finished reading it, teacher asks them to be in charge of carefully examining a different part of the letter (part 1, part 2 or part 3).
4. Teacher asks student A to read the first part of the letter, analyse its typical phrases, expressions and characteristics and highlight them. Student B will do the same to the second part of the letter and student C (and D in case of a group of four members) will be responsible for the third part of the letter.
5. Teacher asks students to write down their findings, as they will have to share their conclusions with the other members of the group.
6. Students work in their groups, showing one another what they have highlighted and explaining why the highlighted parts are considered suitable language of a formal transactional letter.
7. Teacher monitors the activity and clarifies any misunderstandings.
8. Teacher gives students a worksheet with an example of a question to be answered with the writing of a formal transactional letter (cf. attached 11).
9. Students read the question carefully.
10. Teacher asks students to work in pairs and gives each pair two sample letters written as attempts to answer the question (cf. attached 12). In their pairs, students should carefully read both letters, paying attention to style, organization, paragraphing,

punctuation, spelling, grammar structures, lexical choices and whether the letters managed to answer the question directly and completely.

11. Teacher monitors the activity.
12. As they have finished discussing in pairs, students are given a table (cf. attached 13) with a few requirements of FCE standards to a successful attempt at writing a formal transactional letter.
13. Teacher asks them to fill in with a “yes”, if they think the letters managed to meet the requirements, and with a “no”, in case they decided that the letters failed to meet such requirements.
14. Teacher corrects the activity and gives feedback on students’ conclusions.
15. For homework, teacher asks each student to correct any mistakes they have observed in the two analysed letters, considering punctuation, paragraphing, spelling, grammar, linking words and phrases, style as well as the adequate beginning and ending of the letter.

LESSON PLAN

Date: 14.06.08

- **Inter-personal and group skills development**
- **Main aim: to provide students with the opportunity of working in pairs within their cooperative groups, so as they may:**
 - **increase each other’s learning;**
 - **assess their peers presentation;**
 - **experience other kinds of assessments different from the individual written assessments;**
 - **have a chance to play the role of the teacher, by supporting their peers in their learning objectives;**
 - **become co-responsible for his/her peer’s learning success;**
 - **benefit from a peer social supporting environment for remedial work and interaction enrichment.**
- **Academic development**
- **Main aim: to train students for the adequate use of the most important linking words and phrases so that they can use these linking words correctly in their writings.**

Procedures:

1. Teacher asks students to choose someone from their cooperative groups (of four members) and engage in a pair work practice.
2. Teacher shows students a handout with a few important linking words and phrases (cf. attached 14).
3. Teacher divides the handout into two parts and explains that each student (in pairs) will be in charge of learning half of the material with the linking words.
4. Teacher allows about 15 to 20 minutes for each one to study and learn their share of the designed material.
5. Teacher supervises the activity, offering help and clarification whenever needed.
6. As students feel they have learnt the material, teacher asks them to sit face-to-face with their working peer in order to explain what they had previously studied from their share of the handout.
7. Teacher monitors the activity and helps to clarify any misunderstandings.

8. When all students have finished their presentations and explanations, teacher gives each one an individual assessment (cf. attached 15) and tells them that they will have about 15 minutes to complete it with the correct linking words.
9. Teacher corrects the assessments and clarifies misunderstandings.
10. As a homework activity, teacher gives students an assessment form (cf. attached 16) and tells them to fill in with their ratings for their own presentation about the linking expressions.

LESSON PLAN

Date: 21.06.08

- **Academic development**
- **Main Aim: to have students write their first formal transactional letter.**

Procedures:

1. Teacher tells students that, this time, they will have to work individually, not counting on the support of anyone from their cooperative groups.
2. Teacher gives each student a handout (cf. attached 17) with a question taken from a FCE course book, focusing on paper 2 (writing).
3. Teacher tells students to read the question carefully and try to answer it, bearing in mind everything they have learnt in their cooperative groups so far.
4. Teacher lets students know that they will have forty minutes to finish the letter, as this is the amount of time allowed in a real FCE exam for the writing of the first part paper 2 (the letter writing).
5. Students answer the question.
6. As students finish writing their letters, they are told that they will have to revise their peer's letter as homework.
7. Teacher asks students to keep on working with the same peer they had interacted in the previous lessons.
8. Teacher asks them to swap letters, so as, for example, student A will be responsible for revising and correcting student B's letter and vice versa.
9. Teacher gives each one a handout (cf. attached 18) with a list of criteria to be taken into account, as they carry out their personal revision and correction of their peer's letter.
10. Teacher explains students what they are supposed to do when revising their peer's piece of writing. Students are also reminded to bring their corrections and comments for the following meeting, as they will have a face-to-face interaction with their peers, in an attempt to help each other to write a second version of the same text, hopefully closer to the requirements of the FCE panel of examiners for a passing mark.

LESSON PLAN

Date: 28.06.08

- **Academic development**
- **Main Aim: to record students' face-to-face promotive interactions.**

Note: Students decided to carry out their interactions in the target language, so they could also develop their speaking and listening skills in English.

Procedures:

1. Teacher asks students to sit facing their interactive partner, so as to start recording their interactions in video tape.
2. Teacher tells students that they are allowed to express themselves the way they feel most comfortable with, so as not to impose on any particular controlled practice and let students free to act in a natural and independent way.
3. Students follow teacher's instructions and engage in their face-to-face promotive interactions in order to discuss about their findings and conclusions, concerning their partner's first writing of a formal transactional letter in English.
4. While students engage in their dialogues, teacher records the interactions.
5. At the end of each interactive process, teacher stops the recordings in order to be able to participate in the dialogues and clarify any eventual misunderstandings resulting from inappropriate explanations given by students.
6. Teacher tells students to swap the handouts (cf. attached 18), which they have filled in with their personal impressions, corrections and suggestions on their peer's written production.
7. Students are told that they will be given a print copy with the transcriptions of their dialogues, so as to make it easier for them to rewrite their first version of the letter.
8. Teacher reminds students to take their partners' comments and suggestions into consideration at the moment of planning how they would write a second version of their formal letters.
9. Teacher lets students know that, for the following meetings, they should work on an individual basis, analyzing the positive and/or negative aspects of their face-to-face promotive interaction with their partners. The aim is to provide students with the opportunity of reflecting upon the whole interactive process and, particularly, on its consequence for their learning of how to write a formal transactional letter in English.

LESSON PLAN**Date: 05.07.08**

- **Academic development and personal development**
- **Main aim: to allow students a moment of individual self-reflection in order to offer the opportunity to carry out a critical self-assessment of their individual performance (academically and personally), as well as a critical analysis of the face-to-face promotive interactive process.**

Procedures:

1. Teacher tells students that this moment of the project has been designed to allow them the opportunity to carry out a self-reflexive assessment of their performance during the face-to-face promotive interactions with their peers.
2. Teacher gives each student a handout (cf. attached 19) with a few questions about how they perceived their academic and personal development after the face-to-face promotive interactions.
3. Students answer the questionnaire individually.
4. As they finished answering the questions, teacher tells them that they should prepare to have their answers recorded in video. Teacher also informs that, for the recording moment, each student would be individually confined to a classroom, so as to have only the presence of the teacher (in charge of the recordings). The objective of

having students' individual speeches recoded in privacy was to grant them the freedom to express themselves more comfortably and spontaneously.

5. Before recording the students, teacher tells them that they may feel free to decide on how they prefer to be recorded; either only reading their written answers or reading them and, simultaneously, commenting on their conclusions.
6. Teacher records their answers on videotape.
7. Teacher thanks students, and tells them that they will be sent a copy of the transcriptions of their individual answers by e-mail, as soon as the teacher finalizes transcribing them.

LESSON PLAN

Date: 12.07.08

- **Academic development**
- **Main aim: to allow students the opportunity to interact with the teacher so as to provide them with the teacher's comments, observations and suggestions on their second version of the formal transactional letter.**

Procedures:

1. Teacher asks students to sit by their partner's side.
2. Students are told that, alongside their partner, they will have a few minutes in private with the teacher, in order to listen to her personal comments on the writing of their second version of the letter.
3. In turns, a different pair of learners is invited to sit with the teacher and listen to her comments on their second individual production of the letter.
4. Teacher gives each student a printed copy of her written comments on their writings. Thus, both students may have a copy of the teacher's comments on her/his own letter, as well as a copy of her comments on her/his partner's letter.
5. Teacher reads and explains her observations and suggestions, in such a way, so as not to offer any ready and definite answer to their inadequacies. Teacher prefers to give them a few hints and implicitly guide them in their attempt to reach the adequate forms by themselves, counting only on the help of their partners.
6. Students listen to the teacher's comments to their second letter.
7. Teacher assesses each student's production at a time.
8. While each learner's production is being assessed by the teacher, his/her partner is asked to be very attentive to the teacher's observations, so as to be able to help him/her to rewrite the second written text, aiming at producing an even more elaborate third and definite version for their formal letters.
9. As teacher finishes explaining to the students what she had observed in their second letter, they are asked to go to another classroom and stay there by themselves.
10. Teacher tells them that they will sit on their own in this classroom, in order to offer each other some help and support for the correction and replacement of the inadequacies highlighted by the teacher in her written comments.
11. While a pair of learners is interacting on their own in a different classroom, teacher sits with two other students and submits them to the same procedure she had previously carried out for the revision and correction of their texts.
12. At the end of the meeting, when everyone has had the chance to reflect on his/her own writings, as well as to help their partner correct the identified mistakes, teacher tells them that they should rewrite their second formal letter at home and bring in a third and definite version of their texts for the next meeting.

13. Students are also informed that the project is about to reach the final moment of its first stage, designed to the writing of formal transactional letters. They are reminded that, for the coming lesson, they will be working in their big groups of four members again, and engaging in an interaction for the carrying out of their group processing.

LESSON PLAN

Date: 19.07.08

- **Inter-personal and group skills development**
- **Academic development**
- **Main aims: This was the meeting designed to have students taking part in the discussion of their group processing. Therefore, the main aims were to provide students with the opportunity to interact in their groups (A and B) so as to reflect not only on their own individual performances, but also on their peers' and teacher's performances throughout the first unit of the project. In this interaction students will, thus, be able to assess both their personal development, mainly to what concerns the improvement of their academic and social skills. They will also have the chance to point out the positive and/or negative points of the whole project and decide what activities (if any) they would like to change for the coming unit.**

Note: Due to the need of recording students in video, and in order to facilitate such a process, the teacher allowed half the time of the lesson (about 30 minutes) for the interaction of each group at a time. Therefore, groups A (Ariana, Vinicius, Mauro and Camila) should be the first one to take part in the group processing, followed by the students of group B (Robson, Fernando, Aline and Caio), who would spend the last thirty minutes of the lesson for their interaction.

Procedures:

1. Before the interactions, teacher tells students that this was the moment for the group processing, when they should thoroughly assess the first unit of their cooperative learning project.
2. Teacher asks students to get together in their groups (A and B).
3. Teacher gives them a handout (cf. attached 20) with a few questions for the group discussion.
4. Teacher allows them a few minutes to work individually and read the proposed topics.
5. Teacher tells students that, during their interaction, they should be free to express themselves in the way they feel most comfortable, so that the discussions could be carried out without any external impositions or rules from the teacher.
6. Students participate in the interaction, reflecting, discussing and expressing their thoughts and feelings about the whole project, while teacher records their speeches.
7. At the end of the interaction, and as a homework activity, teacher gives students another handout (cf. attached 21) and asks them to write a text with the summary of their main personal ideas and feelings discussed and expressed in their group processing.

END OF THE FIRST UNIT OF THE PROJECT, DESIGNED FOR THE TEACHING OF HOW TO WRITE FORMAL TRANSACTIONAL LETTERS.

BEGINNING OF THE SECOND UNIT OF THE PROJECT, DESIGNED FOR THE TEACHING OF HOW TO WRITE A DISCURSIVE COMPOSITION.

LESSON PLAN – This is the first lesson of the second unit of the project

Date: 06.09.08

- **Inter-personal and group skills development**

Main aims: to provide students with the opportunity of interacting with their peers again after a two-month period of absenteeism.

- **Academic development**

Main aim: to introduce students to the writing of a discursive composition, providing them with the definition of such genre as well as important information and clues on what to do and not to do in order to plan, organize and develop the writing of a composition at a FCE passing grade.

Note:

The first unit of the project, whose academic aim was the teaching of how to write a formal transactional letter, had its conclusion about two months before the beginning of the second unit of the project. At the beginning of the following school term, the project was restarted with the academic focus on the writing of a discursive composition. However, two of the learners, who had participated in the first unit of the project (Fernando and Mauro), were not able to join the cooperative groups this semester. Therefore, the teacher will only be able to count on six (06) volunteers who had taken part in the previous unit.

Procedures:

1. Teacher asks students to get together in pairs.
2. Teacher asks the learners to revise what they had learnt about cooperative learning groups.
3. Students interact in their pairs, while teacher monitors the activity, providing further information, revising the basic principle of cooperative learning and clarifying any misunderstandings.
4. Teacher asks the members of the two groups to summarize to the whole class what they understood from their peers' explanations, that is, what they could say, in their own words, about the methods of cooperative learning. Teacher listens and clarifies any remaining doubts.
5. Teacher tells students to continue working in interaction and let them know that, for the second unit of the project, they will be required to help their peers in the learning of how to write a discursive composition.
6. In order to carry out the second diagnostic assessment with the group, the teacher asks students to work in pairs and share with their colleagues their previous knowledge about the writing of a discursive composition. Students are required to fill in a handout (cf. attached 22) with the information they have already learnt about how to write such a composition.
7. Teacher asks students to work in the big group and share their answers with the others. While students interact, teacher checks out for any misunderstandings and provides explanations to students most recurrent doubts.
8. Teacher gives students a handout (cf. attached 23) with the basic information and important tips on how to produce a discursive composition which may attend the passing requirements of FCE examiners.

9. Teacher asks students to discuss the four proposed tasks (cf. attached 23; tasks 1, 2, 3 and 4) in the handout and answer the questions, with the help of their peers.
10. After students have finished each task, teacher checks their answers along with the whole class and offers any further information.

LESSON PLAN

Date: 13.09.08

- **Academic development**
- **Main aim: to improve students' ability to organize the paragraphs of a discursive composition in a suitable order, as well as to identify typical useful language of such written genre.**

Procedures:

1. Teacher asks students to work in pairs or in groups of three and make a revision of the previous lesson on how to write a discursive composition.
2. Teacher asks students to share with the whole group what they remember about the writing of this kind of text.
3. Teacher checks students' answers and provides any necessary clarification.
4. Teacher tells students to keep on working in pairs and gives them a handout (cf. attached 24) with an example of a discursive composition and two tasks to be done.
5. Teacher tells students that the composition they were given was divided into four paragraphs. However, the paragraphs were not placed in the correct order.
6. For the first proposed task, teacher asks students to work with their partner and try to reorganize the four paragraphs of the composition in the correct order.
7. Teacher monitors the activity and corrects students' answers.
8. Teacher asks students to focus on the second task proposed in the handout.
9. Teacher tells students to discuss with their partner about what might have helped them to organize the paragraphs of the composition in a suitable order.
10. Teacher asks students to share their ideas with the whole group, and offers any further necessary information.

LESSON PLAN

Date: 19.09.08

- **Academic development**
- **Main aim: to introduce students to the typical useful language of discursive compositions.**

Procedures:

1. Teacher asks students to work in pairs and think of examples of words or sentences they consider to be commonly used in a discursive composition.
2. Teacher gives students another handout (cf. attached 25) with a few examples of sentences typically used in this kind of text.
3. Teacher asks students to read the sentences and, with the help of their peers, decide in which paragraph(s) each sentence is most likely to be found. Teacher also asks students to determine the discursive situation to which the sentences usually refer to.
4. Teacher asks students to share their ideas with the whole group so as to check their answers.

5. Teacher listens to students' answers, corrects any misunderstandings and provides further explanations.
7. Teacher asks students to go back to their pairs and gives them another handout (cf. attached 26), with an exercise whose objective is to offer them learning consolidation of the correct use of some useful words and phrases, commonly found in a discursive composition.
8. Teacher tells students to do a gap filling activity. In this activity, students should complete the spaces with a suitable word or phrase taken from a group of typical expressions, often used in this kind of text.
9. As students finish doing the exercise, teacher corrects the activity along with the whole group, providing any necessary explanation.
10. As homework, students were required to write their first version of a discursive composition, whose title is: "Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?"

LESSON PLAN

Date: 24.09.08

- **Academic development**
- **Main aim: to introduce students to samples of discursive compositions written by candidates for the FCE certificate, and to have them correcting these texts, so as to develop their understanding of what FCE examiners usually take into account, when they correct a discursive composition.**

Procedures:

1. Teacher gives students a handout (cf. attached 27) with two samples of discursive compositions written by candidates for the FCE certificate.
2. Teacher tell students that, for the first part of the lesson, they should work on their own and carefully read the two texts in the handout. Both texts answered the same question. The title was: "Shopping has little value as a leisure activity".
3. Students silently read the two compositions while teacher monitors the activities, offering help in case students need any explanation.
4. As all students have finished reading the texts, the teacher asks them to get together with a partner and work in pairs in order to answer the proposed task.
5. Teacher tells students that they should discuss with their peers and decide about the positive and the negative points of each composition. Teacher also explains that they ought to follow a list of important points (cf. the task in attached 27), which are specially taken into account, by FCE examiners, when a discursive composition is assessed.
6. While students work in pairs the teacher monitors the activity, elucidating any misunderstandings.
7. When students have finished answering the task, the teacher asks them to share their answers with the whole group, so as to allow them to listen to everyone's ideas.
8. Teacher tells students that, as homework activity, they are supposed to exchange the first version of the discursive composition (written in the previous week) with their working partner. Teacher explains that they should correct their partner's text, using the list in handout 27 as guidance to their corrections and comments.

Note: The two following meetings (04.10.08 and 11.10.08) should be dedicated to the filming of the interactions between the three pairs of learners who will be working

together in cooperation for the phase of peer support on the learning of how to write a discursive composition. At the very end of this second instructional phase, students will be required to answer a reflexive questionnaire in order to have the chance of reflecting on the whole project (including the two instructional units). Thus, they will be granted an opportunity to assess their own individual performance, as well as their peer's supporting action and their teacher's work as an instructor, supervisor, and corrector of their written productions.

ANEXO 35

AS TRANSCRIÇÕES DAS INTERAÇÕES FACE A FACE

1ª Unidade: CARTAS FORMAIS DE SOLICITAÇÃO

• Primeira Interação

Alunos: Robson e Fernando

Carta Formal de Solicitação

Data: 10.05.08

Tempo aproximado da interação: 8 minutos

1. Robson: Fernando, I make some observations. The first question ((lê o *handout*)): “Does the letter answer the question completely?” Yes... you answered completely the question.
2. Fernando: And the... when you’re writing...in my opinion, the beginning and the ending of the letter was really good. You started with “*Dear Mrs Brown*” and finished with “*Yours sincerely*”.
3. Robson: Okay. About letter “b”, ((refere-se ao item no *handout* sobre a forma adequada de abertura e de encerramento da carta)) I put “yes”. The letter was written by suitable beginning and ending. However, in my opinion, Fernando, you could substitute the last phrase... eh... you, you put “*Yours faithfully*”... I, I prefer at the ending: “*Yours sincerely*”. Only this.
4. Fernando: Hum, hum. When you wrote the letter... you could have done, like... separate the paragraphs... instead of just one paragraph...
5. Robson: [Okay.
6. Fernando: You could put... like, one paragraph introduce this new idea and the other paragraph make some questions and in the last paragraph put the conclusion...
7. Robson: [...] Okay, okay. I agree. Okay. And your letter, you write in five paragraphs. Eh... eh... I could see. In these paragraphs, you explained and asked all your doubts. Okay. I liked.
8. FSNSJ: Yes. You have a good range of grammatical structures. You have used the direct questions, indirect questions...
9. Robson: [...] Okay. Your letter presented a good range of grammatical structures. You use ((lê suas anotações)): present perfect, linking words, direct and indirect answers... but I identified some mistakes... little mistakes. Eh... for example, you, you... your letter was, was wrote ((lê o texto de Fernando)): “*When does the classes start?*”. I think, in my opinion, you should put ((lê suas anotações)): “*When DO the classes start?*”.
10. Fernando: Ah! Okay!
11. Robson: [Okay? And another example, you put ((lê o texto de Fernando)): “*Can you tell me what kind of accommodation DOES you have?*”. I think you... you changed that... you have...it’s a little mistake, okay?
12. Fernando: Ah! And you have a good range of vocabulary. Yes, you... you rarely repeat. Use one connector here and other different but with the same idea, okay?
13. Robson: Okay. Your letter is excellent. You have ... you use a very good range of vocabulary. You could clarify all points that you... argue.

14. Fernando: And the punctuation and spelling, I saw... like everyone does, some mistakes.
15. Robson: [Okay.
16. Fernando: It's normal... like eh... ((lê o texto de Robson)): "*I'm very interested by...*" You could have done ((lê suas anotações)): "*I have been interested by...*". Cause when you put the "*by*", you have to say what have interested you.
17. Robson: Okay. I couldn't identify any mistakes in your letter ((risos)). Congratulations! ((risos)). Letter "G" ((refere-se ao item no *handout* sobre o uso adequado de conectores de ideias)).
18. Fernando: [Yes. Includes suitable expressions. "First of all"... yes, you know... all the connectors. You have used all the connectors and varied them without repeating.
19. Robson: Okay. ((lê suas anotações sobre o mesmo item)) I put "Yes". You used a lot. In your letter, all the paragraphs had... had a linking expression ((lê o texto de Fernando)): "*first of all, finally, therefore, in spite of*". You used a lot.
20. Fernando: And ((lê o item do *handout* sobre o uso do estilo apropriado para cartas formais)) "Used the language in appropriate style?" Yes. All letter was written in a formal letter... and there wasn't any contractions. You have done all in the... right way.
21. Robson: Okay. ((lê seus comentários)): Your letter had, had five, five paragraphs. Okay. Each one describes the situation... reasons and the letter has suitable direct and indirect answers. You didn't use any contraction expressions. Then, in my opinion, the letter really was in appropriate style.
22. Fernando: ((lê seus comentários)) The only thing that you should have corrected is the paragraphs that you have done...
23. Robson: [Okay.
24. Fernando: In the... separate the...
25. Robson: [...] Okay. Thanks.
26. Fernando: Okay ((risos)).

Fim da interação

- **Segunda interação**

Alunos: Ariana e Vinicius

Carta formal de solicitação

Data: 10.05.08

Tempo aproximado da interação: 12 minutos

1. Vinicius: Ariana, I have read your formal letter and I would like to make some comments about... eh... in the second paragraph, you said ((lê o texto de Ariana)): "*I want to know... I want to know not only...*" eh... I think you... must tell: "*I would like to know.*" Because "I want"... you impose something. I think you have to be more... more...
2. Ariana: [...] Polite.
3. Vinicius: [Polite! When you said... so I think you have to write "*I would like*" eh... maybe. For the same phrase, you forgot to write one word. Eh... you wrote ((lê o texto de Ariana)): "*I want to know not only the course*". But it is... I think ((lê suas

- anotações): “*not only HOW the course is*”. To make sense in the phrase. Do you understand?
4. Ariana: Yes.
 5. Vinicius: In the third paragraph, you wrote... I, I think the sound of the phrase...the phrase don't sound good. Cause you, you wrote ((lê o texto de Ariana)): “*I would ALSO like to know*”. I think that form would be... eh... ((lê suas anotações)): “*I also would like to know*”. I think you put the “also” in a different place. I think.
 6. Ariana: Hum, hum.
 7. Vinicius: But... eh... sorry... eh... answer the question... eh...I prefer to read. Eh... ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): “Does the letter answer the question completely?” I think “Yes”. She ((refere-se a Ariana)) asked about all the questions from the advertisement. Eh... cause you really wrote about this. / The second ((lê o item do *handout* sobre a forma adequada de abertura e encerramento da carta)): Yes. It has suitable beginning and ending. Yes, she ((refere-se a Ariana)) shows us suitable and good ideas coordination. Third. ((lê o item do *handout* sobre a organização clara das ideias em parágrafos)): “organize the message in clear paragraphs?” I put ((lê seu comentário)) “reasonably” ((risos)). In my thought, Cause she ((refere-se a Ariana)) forgot words that linked phrases and a good comprehension, for a good comprehension. And ((lê o item do *handout* sobre o uso de estruturas gramaticais)): “have a good rang of grammatical structures?” I think reasonably. Cause some phrases sound strange to me. Like I said. Like ((lê o texto de Ariana)): “*what sort of leisure activity do...*”. I didn't understand well. Maybe I'm wrong. Maybe. But I didn't understand well ((risos)). And eh... ((lê o item do *handout* sobre o uso de vocabulário)): “have a good range of vocabulary?” Yes. She ((refere-se a Ariana)) used a good vocabulary. The... ((lê o item do *handout* sobre uso de pontuação e soletração adequadas)): “have correct punctuation and spelling?” Yes, she used good punctuation and spelling. ((lê o item do *handout* sobre o uso adequado de conectores de ideias)): “Include suitable linking expressions like “*firstly*”, “*although*”, “*however*”, “*moreover*”, *etc*?” Eh... reasonably. I think she could have used more linking expressions. / About the letter... ((lê o item do *handout* sobre o uso do estilo apropriado para cartas formais)): “used language in appropriate style?” Reasonably. I think she wrote “*I want to know*” instead of “*I would like to know*”. But... ((risos))... eh... my conclusion is that... I think as it was her first formal letter, eh... I think it was written very well ((risos)).
 8. Ariana: Thanks.
 9. Vinicius: Thank you (risos).
 10. Ariana: Well, I read your composition and I like it. But... there are many mistakes.
 11. Vinicius: [MANY mistakes? Many? ((risos)).
 12. Ariana: First of all, you didn't read with attention in the red line of the sentence... because in the sentence said... that you have to write to Mrs Brown, and you forgot. I know you forgot... because...
 13. Vinicius: [Yes. I didn't see... eh... the name of the... the... the school... I didn't saw.
 14. Ariana: Yes. But you have to pay attention. Because... you know and you answer wrong ((risos)).
 15. Vinicius: Yes, I made many mistakes.
 16. Ariana: And... because of this, eh... it's wrong the... the beginning of the composition and the end too, because you put ((lê o texto de Vinicius)): “*Yours faithfully*”, when you have to put “*Yours sincerely*”, okay?
 17. Vinicius: Yes, I agree.

18. Ariana: But about... your voca...your vocabulary is good, but I think it can be better. Cause I know you read many books and I KNOW you have capacity to... to put a good vocabulary. Well... ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): “answer the question completely?” Reasonably. Reasonably. Because you forgot to answer the... eh... price 200 pounds per week ((refere-se a um dos itens da pergunta)). Remember?
19. Vinicius: Yes. I didn’t put because I didn’t see. It’s simple! ((risos)).
20. Ariana: Yes, you was in a hurry, né? And you have to do this...this exercise with...eh you have to pay more attention, right? But... eh... ((lê o item do *handout* sobre o uso adequado de abertura e encerramento de cartas formais)): “have suitable beginning and ending?” You know, né, when I said now you forgot... Mrs Brown and you didn’t use the appropriate sentences. / Ham... ((lê o item do *handout* sobre a organização clara das ideias nos parágrafos)): “organize the message in clear paragraphs?” Yes, I think it’s clear. It’s clear. ((lê o item do *handout* sobre o uso de estruturas gramaticais)): “Have a good range of grammatical structures?” I think sometimes you repeat so much. The expressions... so many times you use “*I would like, I would like*”. All the time.
21. Vinicius: Yes. And...what’s the problem?
22. Ariana: It’s...very... you only repeat. Remember that the teacher said? You have to... to write... eh... different words, né, to...how you say... in English “variar”?
23. Vinicius: Hum, I think I understand...
24. Ariana: ((lê o item do *handout* sobre o uso de vocabulário)): “have a good range of vocabulary?” I think it was reasonably because... you repeated many times... the way that we make the questions, okay? ((lê o item do *handout* sobre o uso de pontuação e soletração adequadas)): “have a correct punctuation and spelling?” I think it was so good. The linking... about the linking expressions... I think you are, you are sometimes so repetitive. You forgot sometimes to put “however”, “in spite of”...I think you forgot. And... ((lê o item do *handout* sobre o uso do estilo apropriado para cartas formais)): “use the language in appropriate style?” I think, eh... Despite the little mistakes, I think you used a... a correct language. I think you have a future in English ((risos)).
25. Vinicius: Okay. Thank you. I really am thinking now about many things...

Fim da interação

- **Terceira interação**

Alunos: Camila e Mauro

Carta formal de solicitação

Data: 10.05.08

Tempo aproximado da interação: 6 minutos

1. Camila: Mauro, you begin the letter... it’s okay, because you... you know the person and you begin with “*Dear Mrs Brown*”, but in the end of the... the letter, you put eh... “*My faithfully*”... eh... and when you know the person, you have to put “*Yours sincerely*”, not “*faithfully*”. “*Faithfully*” is for when you don’t know the person...
2. Mauro: [...] Don’t know the person...

3. Camila: And... eh... ((lê o item do *handout* sobre a forma adequada de abertura e encerramento de cartas formais)): “have a suitable beginning and ending?” It’s the... this sentence. ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): “answer the question completely?": Hum... I think the question about accommodation, you didn’t b... clear. You only ask...if you tell me more about the accommodation, but in the... the exercise, you need to ask about if the price is including accommodation. And you didn’t ask about this. ((lê o item do *handout* sobre a organização clara das ideias em parágrafos)): “organize the message in clear paragraphs?” Yes, okay. I think you... you did this. ((lê o item do *handout* sobre o uso de estruturas gramaticais)): “have a good range of grammatical structures?” Yes, too. No, no big problems. About the vocabulary, it’s okay too, but I put “reasonably” because I think you... you can be more... you can be...
4. Mauro: [...] Better.
5. Camila: You can be better. And I think you didn’t put eh... the linkers which we are studying. You didn’t put any. Eh... I didn’t see nothing... eh... “firstly”, “although”, “however”, “moreover”. Nothing. But I think I do the same. I didn’t...
6. Mauro: You did better... ((risos)).
7. Camila: ((lê o item do *handout* sobre o uso do estilo apropriado para cartas formais)): “use language in appropriate style?”. I put “reasonably” because I think the letter is okay, but not very good ((risos)).
8. Mauro: ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): “answer the question completely?” I think it’s a good letter and answers all the goals, all the questions that you need to know. ((lê o item do *handout* sobre a forma adequada de abertura e encerramento de cartas formais)): “have a suitable beginning and ending?” Yes, it has a good beginning but I think the end was very... direct... like very... you talk, talk and... the end. And that’s it. I think that the end was very short. Eh... ((lê o item do *handout* sobre a organização clara das ideias em parágrafos)): “organize the message in clear paragraphs?” You did in three paragraphs. The first one was very big. The second one was normal and the third one was like... very, very short. So, I think that you have to organize better the number of lines in the paragraphs. ((lê o item do *handout* sobre o uso de estruturas gramaticais)): “have a good range of grammatical structures?” Yes, the grammar structures they are very fine. ((lê o item do *handout* sobre o uso de vocabulário)): “have a good range of vocabulary?” I put “reasonably” because I think that for... formal letter, you have to... more... you have to have more vocabulary, more words... ((lê o item do *handout* sobre o uso de pontuação e soletração adequadas)): “have correct punctuation and spelling?” I think that yes. The spelling eh... was perfect. In all the letters, all the words and... about linking expressions... eh... I think you didn’t put any. I didn’t find.
9. Camila: Ham, ham...
10. Mauro: ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): “use language in appropriate style?” Yes, the letter was like a formal letter should be.

Fim da interação

- **Quarta Interação**

Alunos: Aline e Caio

Carta formal de solicitação

Data: 17.05.08

Tempo aproximado da interação: 10 minutos

1. Caio: Eh... eh... to begin with the... the answer if you answered the question completely, I think that it was reasonably, eh... because the items about the facilities and days, I think it's not, not very clear. You only said that you have... eh... doubts about if... eh... the facilities, but not what doubts.
2. Aline: Hum, hum.
3. Caio: Eh... I think you can be more specific, okay?
4. Aline: Hum, hum.
5. Caio: Eh... ((lê o item do *handout* sobre o uso adequado de abertura e encerramento de cartas formais)): "has a suitable beginning and ending". Yes, but you forgot "Yours" before "sincerely"...
6. Aline: [...] "Sincerely" I think could be um... more... formal... (xxx)
7. Caio: I don't know ((risos)).
8. Aline: Yeah...
9. Caio: I think that you have to put "Yours sincerely" because in all the... models... all the... eh... writings I see "Yours sincerely".
10. Aline: I don't like "Yours"... to a formal, formal letter.
11. Caio: Eh... ((risos)). And the... ((lê um trecho da carta de Aline)): "I'm looking forward to hearing from you in the near future". I don't know if "in the near future"... I thought you (xxx). Because eh... I have the idea you... you are...
12. Aline: [...] Pressing.
13. Caio: [Pressing. Yeah. Because you already said, you already said... eh... you already said that you are waiting for the answer, and if... with "in the near future", you...
14. Aline: I'm trying to... hum...hum... pressure?
15. Caio: Yes. I think... I don't know, but I think that...
16. Aline: Hum, hum ((risos)).
17. Caio: And...organize the paragraphs... It's good.
18. Aline: Hum, thank you ((risos)).
19. Caio: About the range of grammatical structures, I put "reasonably" because... eh... you only used indirect questions and I think you should eh... use...
20. Aline: [...] Both.
21. Caio: Yeah, both. Indirect and direct questions. I think so.
22. Aline: Thank you.
23. Caio: Punctuation and spelling. You... I didn't understand one word. And you, you wrote "would" errado, eh... wrong ((risos)).
24. Aline: [Wrong?
25. Caio: Eh... eh... ((mostra à colega erro detectado)) here in the third paragraph...
26. Aline: Maybe because my letter is not so good.
27. Caio: Aqui, "wold". "I wold like". You missed the "u". And this word I didn't understand. ((mostra a palavra a Aline)). Fourth paragraph...second line... this word.
28. ASM: School.
29. Caio: ((não compreende a pronúncia de Aline)) What's this?

30. Aline: School, school! ((risos)).
31. Caio: Ah! School, ah! ((risos)).
32. Caio: And the rest of the items, I think it's good.
33. Aline: Um, okay. Hum... first, first question: ((lê o item do *handout* que avalia se o texto responde à pergunta satisfatoriamente)): “does the letter answer the question completely?” I think so. I think it's... it's perfect. Um... letter “b”: ((lê o item do *handout* sobre a forma adequada de abertura e encerramento da carta)): “has a suitable beginning and ending?” I think all the paragraphs are completely suit.
34. Caio: Suit? Suit?
35. Aline: Suit, hum... eh... in Portuguese could be... uh... “se encaixa”, “cabe”. Eh... ((lê o item do *handout* sobre a organização clara das ideias em parágrafos)): “organize the message in clear paragraphs?” I think reasonably, because there are too many information in some paragraphs. I think I have the same problem... there's the same problem in my letter. I think maybe... it could be... maybe... hum... one more paragraph.
36. Caio: Right.
37. Aline: And... ((lê o item do *handout* sobre o uso de estruturas gramaticais)): “has a good range of grammatical structures?” I think it's... it's... the letter is almost perfect. There are some...
38. Caio: [...] Mistakes.
39. Aline: Maybe, hum... here you put... hum... ((mostra os erros detectados na carta de Caio)), you see?
40. Caio: Ah! Okay, “AN English...”. Hum, hum.
41. Aline: And... ((mostra outro trecho da carta do colega)) I don't know if maybe... this is a little mistake here... it could be... ((lê o trecho da carta de Caio)): “*how many students are in the class and what sort of accommodation...*” I think it's missing something here.
42. Caio: Hum, hum. But what...
43. Aline: Maybe... “*students ARE THERE and accommodation IS THERE?*” It's a little poor, but it's okay, but your letter is not very... very... you know... very GOOD like the letters that we read before in the group work. But you can write...eh...better, okay? Ah... ((lê o item do *handout* sobre o uso de vocabulário)): “have a good range of vocabulary?” I think... there are a lot of different words in all the letter. I think it's good, but it's not very, very good. But eh... it's only the first... né, your first formal letter, so... Hum.. letter “f” ((lê o item do *handout* sobre o uso de pontuação e soletração adequadas)): “have correct punctuation and spelling. I think it's... it's perfect. You used all the punct... punct... punctuation.
44. Caio: [Punctuation ((risos)).
45. Aline: And spelling correctly. And if includes suitable linking expressions, I think it's... it's perfect. Specially in the beginning of the paragraphs. And if you used appropriate style, I think it's perfect. You used language to a formal letter.
46. Caio: Hum, hum. Thank you.
47. Aline: That's all.

Fim da interação

Conclusão da primeira unidade do projeto referente à escrita de cartas formais de solicitação.

2ª Unidade: TEXTOS DE OPINIÃO

- **Primeira interação**

Alunos: Ariana e Robson

Texto de opinião

Data: 04.10.08

Tempo aproximado da interação: 7 minutos

1. Ariana: I think your... text is very organized. You put the introduction with a general idea, your opinion in the second, the other opinion in the third... paragraph and the conclusion. But, in relation of the arguments, I think you can develop more, because eh... for example... you put eh, eh... in the second paragraph your opinion and eh... in the conclusion you put, of course, your opinion too, but the words are very similar, okay? And I know you... you have condition to do better. You're so clever ((risos)). And the useful language... is suitable, I think. The grammar accuracy... eh... there are many mistakes, eh, for example you put... ((lê um trecho do texto de Robson)): "*there is many channels...*", but the right is "*there ARE many channels...*" I know you know because you put before a... similar situation right, okay?
2. Robson: Right, hum, hum
3. Ariana: And you put ((lê outro trecho do texto de Robson)): "... *that can influence the children DOING some...*" I think eh... it's better put "...*that can MAKE the children DO some...*", okay? I'm sure you can remember this, né? But you can analyze it better later, okay? And... the vocabulary is okay, but you can use more... words to improve your composition. / The style is good, because it's very organized. But some linkers you can... make better, because, for example, you put "*but*" many times. You can use *but* and in the other part the linker *however*, okay?
4. Robson: [Ah, okay!
5. Ariana: The punctuation... sometimes there are mistakes, because... for example, in general...you...you don't use commas in front of *and*. Eh... because *and* it's an idea of addition, so you don't have to use comma, okay? And another example... you put period and after you put *but*... and it isn't eh... suitable, because it's better put a comma and after *but* in small letter, right?
6. Robson: Ham, ham.
7. Ariana: Spelling is okay and effect on the reader is good, but I think you can improve eh... make better. Eh...the ideas of the composition, but I think in general it's so good. Very good.
8. Robson: Thank you. Well, now your composition is very good. Eh... the introduction is very good. The paragraph is very good. Organization is perfect. The arguments in the second and in the third paragraphs... because you put... your ideas and you put the... arguments... against too. It's very good. The useful language you used very well. You have many eh... useful language... in the first paragraph, the second and the third. Eh... the grammar is correct. I couldn't find anything wrong. The vocabulary is very good. The style is very good too. The punctuation is good too, but I find here that you put ((lê um trecho do texto de Ariana)): "*Firstly, many people think that THE children learn very much with TV...*" And I thought that here

- it's better you put only "*children*", not put "*THE children*", because it's a general idea, okay?
9. Ariana: Okay, hum, hum.
 10. Robson: The spelling is very good and the effect on the reader is very good. You organized the composition very well. Hum... but I couldn't understand this part ((lê outro trecho do text de Ariana)): "*From my point of view the TV shows on the children...*" I couldn't understand eh... this "*on*" here.
 11. Ariana: When I put "...*the TV shows on the children...*" I want to...to say...eh... that the TV EXHIBITS any programmes, eh... unsuitable programmes for children. The idea was this. Exhibit.
 12. Robson: Ah, okay But I think you could put another...eh...
 13. Ariana: [...] Expression.
 14. Robson: Yes, expression.
 15. Ariana: Okay. Thank you.
 16. Robson: You're welcome! ((risos)).

Fim da interação

- **Segunda interação**

Alunos: Caio e Aline

Texto de opinião

Data: 04.10.08

Tempo aproximado da interação: 5 minutos

1. Caio: About the organization... it's very... organized, eh... ((xxx)). The arguments, eh... I think you could put... use more, more arguments to... to not make it so poor. There are some, something repetitive here.
2. Aline: Hum, hum.
3. Caio: Useful language is suitable, it's good. Eh... grammar, there are some, some mistakes. Eh... ((lê trechos do texto de Aline)): "*object indispensable*" should be "*indispensable object*". Eh...here "*programmers that IT...*" You put "*it*" and it should be "*they*".
4. Aline: Hum, hum.
5. Caio: ((lê uma frase do texto de Aline)): "*On everything*" that you put and could be... it should be "*OF everything*". Eh... "*reduces THE time*". You don't put "*the*". You should use "*the*" before "*time*". Eh...((lê outra frase do texto da colega)): "*childhood phase that...*" I think ((risos)) you could put only "*WHEN eh... the children...*", okay?
6. Aline: Okay.
7. Caio: "*Programmers*", you wrote "*programmers*", and eh... there is no "*r*". I think it's only this ((risos)).
8. Aline: Okay.
9. Caio: Vocabulary... eh... the topic related is good. There are words...eh... style, it is in a suitable style; punctuation, you, you make a mistake in the...conclusion. You put "*point*". It's point?
10. ASM: Period.
11. Caio: Period?
12. Aline: Yes.

13. Caio: And it should be vírgula ((risos)).
14. Aline: Comma.
15. Caio: Yes, it should be a comma. Spelling, I think you just misspelled eh... “*peoples*”. Eh... it’s “*people*”, only “*people*”. And... “*programmers*”, no “*r*”. And the effect on the reader... I think it’s... so, so ((risos)). It could be better.
16. Aline: Okay. ((Aline prefere lê seus comentários sobre o texto de Caio)): Your composition it’s good, well organized, with good arguments, that you have positives and negatives...eh...points. And it has your opinion. Eh...the composition also has suitable language and style, no mistake in punctuation. However, I guess that you could put more vocabulary about the media. Finally, in my opinion, it’s a good composition, that it has a positive effect on the reader.
17. Caio: Okay.

Fim da interação

- Terceira interação

Alunos: Camila e Vinicius

Texto de opinião

Data: 11.10.08

Tempo aproximado da interação: 23 minutos

1. Camila: I corrected your composition and I found something that you can... can change to... become better and... some mistakes that you committed here, okay? First paragraph, you start ((lê o texto de Vinicius)): “*Today in the present, everywhere even on the day of the children...*”. Well, I think you need to change “*today*” for “*nowadays*”, because I think the word is better for this context. Here ((lê outro trecho do texto de Vinicius)): “*the television...*”. It’s only “*television*”, no “*the*”, okay? ((retoma o texto de Vinicius)): “*Television is present everywhere even on day of the children...*”. I think it’s not “*on day*”, but “*in THE day of the children*”, because eh... this word needs eh... an article before, okay? Eh... Here, “*which loves...*”, It isn’t “*loves*” because children is a word in the plural. So, it is “*love*”, okay?
2. Vinicius: Okay.
3. Camila: ((retoma a leitura do texto de Vinicius)): “*...to spend hours watching IT*”. This is a... pronoun, like “*him*”, “*her*”.
4. Vinicius: [...] Okay. The idea of watching TELEVISION.
5. Camila: Yes, watching IT. “*It*” is a substitute... of... in the place of the word “*television*”.
6. Vinicius: Okay.
7. Camila: But... well, I think you became confused here. You put ((lê outro trecho do texto de Vinicius)): “*But is that this is good?*”
8. Vinicius: Yeah, it sounds strange.
9. Camila: Or you put “*that*” or you put...
10. Vinicius: [...] “*Is this good?*”
11. Camila: Yes, “*But is this good?*”. Only this. So, eh... I will write here “*that*” or “*this*”. It is confused. Ah... and here I put an observation of the first paragraph ((lê suas anotações sobre o texto do colega)): “*The first paragraph isn’t good. The articles aren’t in the correct place and the question that you do in the end is very confused*”. I propose you to rewrite it. It can be: “*But is it good?*”. Like you said now, or you can suggest: “*Is*

it healthy?” Because eh... eh... the idea that I feel that you, you want to transmit is the... the... the children spend a lot of time eh... watching TV, but is it the best for the children? Eh... I think that you, you, you want to say that “is this healthy?”

12. Vinicius: Yes, yes, really.

13. Camila: Yeah?

14. Vinicius: But, but is it good or bad? I think is this healthy? Mentally... physically healthy?

15. Camila: Yes, I’m not sure if you can... if you can really use the word “healthy” in this context, but eh... our Brazilian vocabulary is in this meaning.

16. Vinicius: I understand.

17. Camila: So, I, I... This is my suggestion for the first paragraph. In the second one, you put ((lê o texto de Vinicius)): “...*Of course there is bad problems...*” You put “is” but the correct is “are”, because there are bad problems...

18. Vinicius: [Problems...]

19. Camila: Not “there is”. Eh... I think here... I think it’s not “*in the programs of television*”. I think it’s “on the television programs”. I think it’s not... I think what you put is wrong, but if you invert the order... “television programs”, I think it will be... the sound will be better. Eh... ((retoma a leitura do texto de Vinicius)): “*Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see*”. And I did an observation here. ((lê suas anotações)): “The idea of this sentence is incomplete. This is inappropriate”. Because you said... let me read “*programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see*”. Only! And the, the, the... end of the sentence? I think it’s incomplete the idea of the sentence.

20. Vinicius: Okay.

21. Camila: And now ((lê outro trecho do texto de Vinicius)): “...*HOW this not recommended programs are more interesting to children than study...*”. I think it isn’t “*how*”, but...eh...it’s another word...” hum... because “*how*”...the word “*how*”, you use here thinking in...

22. Vinicius: [...] In the Brazilian Portuguese.

23. Camila: Yes, in Portuguese. So, I think that you... if you put... hum... a different expression here, it will be better. You can look for the... for a good one, okay? And here “...*not recommended programs are more interesting to children than study...*” You put “our”, it’s...

24. Vinicius: [“Our”, yeah.

25. Camila: And it’s “your”. Or, sorry, or ((retoma a leitura do texto do colega)): “...*play a game with friends, they spend hours watching television*”. Okay. I think in the second paragraph it’s only this.

26. Vinicius: Okay.

27. Camila: In the third paragraph... ((lê um trecho do terceiro parágrafo do texto de Vinicius)): “*On the ORDER hand...*” “*order*” it’s not like this. It’s like this that you write: o – t – h – e – r. “Other”, okay?

28. Vinicius: Okay.

29. Camila: And... ((retoma a leitura do terceiro parágrafo)): “*On the other hand, there are several very good programs and educational programs that teach the importance of education for studies, of friendship, of religion, and family*”. So, I put two observations. Observation A ((lê suas observações)): “What do you want to mean?” Hum... sorry... here, okay, here ((retoma a leitura de suas observações)): “In the third paragraph, I propose you to change the order of the expression A”. This expression here ((mostra a correção ao colega)). Let me put here... eh... I think you should write “There are several

educational and very good programs”. Because...I, I, I read that you...you want to say that have good programs and... and educational programs, isn't it?

30. Vinicius: The idea is to say that there is good programs and... what these programs do? The education for...to learn something...to study...

31. Camila: [...] So, and the programs are educational...

32. Vinicius: [Yes, educational in general, educative.

33. Camila: Okay. This...this “educational”, the word is correct, but eh... the feeling is that this word is free... eh... out of the context, but it isn't free, because you only should change and put “educational and very good programs”, that the word “program” will eh... complete the term “very good” and the term “educational”.

34. Vinicius: So, I put “educational AND very good programs”. It's this?

35. Camila: Yes, yes! It's perfect, perfect. This is the... this is the best. Because you put like that about the word “educational” and it's lost in the context. / Well, okay... hum.. now I'll read another observation. I did the observation B. ((lê suas anotações)): “What do you want to mean?” And “There are a lot of *of* in this paragraph”.

36. Vinicius: Yeah, a lot of “*of*” ((risos)).

37. Camila: And the sound isn't good. And if you can, I suggest to change for another... another word.

38. Vinicius: I think that if I put a comma... I don't know... maybe ((lê seu texto)): “...the importance of education, study, friendship, religion and family”. Just with commas.

39. Camila: Yes, commas, yes! Good. Put commas. And the... another observation. Okay, let's read ((lê o texto de Vinicius)): “...*programs that teach the importance of education, friendship, religion and family*”. Okay. And? And? And?

40. Vinicius: The programs are good because they teach this. They show how these things are important. I think...that was the idea.

41. Camila: Ah, okay, so you tell me that you... you want to say that... that there are some programs that teach the importance of the education, of the friendship, religion and family. Isn't it?

42. Vinicius: Yes.

43. Camila: Okay. So, the construction of this sentence isn't so, so clear, okay? I suggest to...to change, to modify something here, because it's not clear what you want to...to... to say.

44. Vinicius: [To show?

45. Camila: For me, I'm reading here and it's not clear, okay?

46. Vinicius: Okay.

47. Camila: And here, okay, again... I think that in all the paragraph, you use a lot of “*of*” and you... you... okay... and here ((mostra suas anotações ao colega)): “...*And (comma) of course (comma) there are programs that make us laugh, but with clever and creative humour*”. Good. And... again. I say again because you put here “*and*” and here “*and*” again.

48. Vinicius: Yes ((xxx)). It's not necessary “*and*”...

49. Camila: Put “if THE parents...” it's not “if parents” “if the parents use these programs to help in education of the kids...” I think “kids' education” is better.

50. Vinicius: “Kids' education”. Yes.

51. Camila: Because it will be one “*of*”... eh... less.

52. Vinicius: [Less.

53. Camila: Okay. ((lê outro trecho do texto de Vinicius)): “*They will have a very powerful weapon*”. And I did an observation about the word “*weapon*”, okay? I think “*weapon*” is very informal. Hum, I know that it's a... a... more or less informal

composition. It's not so formal. But... but the word "*weapon*"... I think... you need... you should put another word. I think "*weapon*" is a little... not aggressive, but... very, very colloquial, okay?

54. Vinicius: Because I see this in many texts. You use this like a... a new weapon. So, you have this idea...to use television for help...

55. Camila: No, I understand. Here I understand what you want to do... oh, sorry to say. But I think that "*weapon*" is not the...the "*powerful weapon*"...eh... you can change this for... "*powerful*..." eh... hum... Well, I can't imagine here another word now, but I can think about this and give you another idea later, okay?

56. Vinicius: Okay.

57. Camila: Well, now... ((retoma a leitura de suas anotações sobre o texto do colega)): "If you write a composition, it's common to bring new information..." Okay, this part is for the last paragraph, okay? ((lê o texto de Vinicius)) "*So, television can be good or bad, depends only on how use it*". I think it's wrong. Put "...depends only how use it", eh... or how... how it is...

58. Vinicius: "how it is used."

59. Camila: "...how it is used". Yes. And "*of course THE children*..." it's not "A children". You changed the article. And "*does*" it's not "*does*", it is...because children is plural, the correct form is "do not" or only "don't", the contracted form. ((retoma a leitura o texto de Vinicius, incluindo suas sugestões)): "*So, television can be good or bad, depends how you use it and, of course, the children don't know how use it*". Here you put "use it". Unless you put "use it" here or you put "use it" here, okay?

60. Vinicius: Hum, hum.

61. Camila: ((retoma a leitura do texto de Vinicius)): "*In conclusion, the parents should limit the amount of their children ... because television... not television, put THE television... can be used like an assistant and in the education of the children. But can be very bad for children if it is used freely and without responsibility*". Hum... I put an observation here. Eh... this last sentence, no, not last sentence, but this last period here, I like. I like the... the idea. I like it very much. And here I put an observation. Here... eh... ((lê o texto de Vinicius)): "*the children don't know how use it*". You can change this for another ... you can change this because you put... here before you put "*use it*". So you can change for another expression, like "the children have no idea of how use it".

62. Vinicius: Hum, hum.

63. Camila: And... in general, in all paragraph I think you use a lot of ... a lot of "*of course*" too ((risos)). And if you are writing a composition, it's so common to bring a new information and if you use "*of course*" all time, it becomes... the information is a little obvious, okay? When you... when you are writing something, you can put your ideas, you can bring eh... new information for eh... like an article in newspaper, you're reading the newspaper and you're reading for what?

64. Vinicius: Yeah. If I know everything, why I will read it?

65. Camila: Yes. Why are you reading, okay? So, it's interesting that you not put "*of course*" for don't...eh... don't... eh...transparecer an obvious composition. Well... and here... eh...you use here ((lê mais um trecho do texto do colega)): "*the amount of TV the children watch*...". You should change it for something related to time. Hum... like...

66. Vinicius: [...] Like "*amount*", how much television the... TV they are watching...

67. Camila: [...] Yes, it can be... yes... it can be. But...eh... "how much time the children are watching TV". Do you understand what I...

68. Vinicius: I understand. But I don't understand why not "*amount*". Maybe it's an expression for another thing...

69. Camila: Yes. Because you... you use “*amount*” for mean...
70. Vinicius: [...] Not for time?
71. Camila: Not for time? No, for time, for time, yes. So, why not put “how much time the children spend watching TV”. Entendeu?
72. Vinicius: So, no. The “*amount*” to show...eh...it’s a different word...for don’t use a... I used a lot of silly words, like “*of*”, “*of*”, “*of*”. So, it’s...it’... when I use a lot of silly words, I show...oh! I don’t know a lot of English words. So, I think “*amount*” is... a... different word.
73. Camila: [A different word... I understand, okay! It’s only a suggestion, okay?
74. Vinicius: So, I can use “*amount*” or “*how much time*”? The both are right, okay?
75. Camila: Okay.
76. Vinicius: Now, your composition is very good. I just have two things to say. Hum... it’s not an obligation, but normally we put the introduction, eh... a point of view and OUR point of view in the THIRD paragraph... to... to give support for the conclusion in the last paragraph, okay?
77. Camila: Okay.
78. Vinicius: And now... you put... eh... in the second paragraph, you write your point of view. So, I think if you can change the paragraphs...
79. Camila: The order.
80. Vinicius: [The order. Just this... put your point of view in the third paragraph. Because you see... when you finish, your final paragraph, your point of view... maybe... maybe it will stay in the head of the people that will read your composition. Do you understand?
81. Camila: Okay. I remember the teacher said this in the class. Yes. Perfect.
82. Vinicius: So, it is this, and another thing. You say here “*alienated*”. I think the word “*alienated*” is very strong. I don’t know... I agree with you, but I think “*alienated*” is very strong.
83. Camila: It’s not appropriate.
84. Vinicius: It’s like you’ll be very, very, very, very stupid if you stay watching television. But it’s only these two things. It’s a very good composition. I really like it. You... you pass what you want to say. I read just one time... of course I read more to correct, but... eh... when I read the first time, I understand everything. It was wonderful. I’d like to write like you. But it’s just these two things. Not “*alienated*”. Maybe a more... more polite word and change the order of the paragraphs. I think just this.
85. Camila: Okay. Thank you very much.

Fim da interação

ANEXO 36

AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

AS CARTAS FORMAIS DE SOLICITAÇÃO
Alunos em ordem alfabética

Aluna: Aline
Primeira Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my english. However, I have some doubts about the program.

First of all, the advertisement presents an information about the location, but I would like to know how far is from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students are on the classrooms.

The advertisement is not specific about the dates of the english summer the classes begin, and I wold like to know, as well, what kind of leisure activities the students can participate.

Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if the price of 200 pounds per week including accommodation.

I am looking forward to hearing from you in the near future.

Sincerely,

Ana Silveira

ANA SILVEIRA

Aluna: Aline
Segunda Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my learning in english. However, I have some doubts about the program.

First of all, that advertisement presents an information about the location, but I would like to know how far is from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students are in the classrooms.

The advertisement is not specific about the dates of the english summer the classes begin, and I would like to know, as well, what kind of leisure activities the students can participate.

Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if the price of 200 pounds per week including accommodation.

I am looking forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,

Ana Silveira

ANA SILVEIRA

Aluna: Aline
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown,

I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very **interested in join with** your staff to improve my learning in **english**. However, I have some doubts about the program.

First of all, that advertisement presents **an information** about the location, but I would like to know **how far is** from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students in the classrooms.

The advertisement is not specific about **the dates of the english summer classes begin**, and I would like to know, as well, what kind of leisure activities the **students can participate**.

Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if **the price of 200 pounds per week including accommodation**.

I am looking forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,

Ana Silveira

ANA SILVEIRA

Teacher's comments

- **1st paragraph:**

1. "*I am interested in join...*"
 - What happens to the form of verbs **following prepositions**?
2. "... *join with the staff...*"
 - The **preposition "with"** is not the suitable complement for the verb "join".
 - What is the correct preposition?
3. The adjective "english" is misspelled.
 - Check for **capitalization**. How do you spell nationality adjectives? (See the same mistake in the third paragraph).

- **2nd paragraph:**

1. "...*an information...*"
 - What kind of noun is "information": **countable or uncountable**?
 - What word should you cross out or replace?
 - There is another instance of a similar mistake further on, in the same paragraph. Can you identify it? If yes, you should also make the correction, ok?
2. "... *how far is from the school...*"
 - There is a **subject pronoun missing**.
 - What should you insert before the verb "to be" (*is*)?

- **3rd paragraph:**

1. "... *the dates of the English summer classes begin...*"
 - Is the verb "begin" suitable in this sentence?
 - Is it really necessary?

2. "... the students can participate."
 - Shouldn't you use a **preposition** for the verb "participate" ?
 - What preposition is it?

3. "...the price of 200 pounds per week *including accommodation.*"
 - Consider revising the **correct form of the verb** "including"
 - Isn't there anything missing?

4. "**I am looking** forward to hearing from you..."
 - The Present Continuous form is not as formal as the **Present Simple to end** such a letter.

Aluna: Aline
Versão Final

Dear Mrs Brown,

I am writing about the English Summer School at the Capital Language School. I am very interested in join with your staff to improve my learning in English. However, I have some doubts about the program.

First of all, the advertisement presents some information about the location, but I would like to know how far it is from the school to the nearest underground station. Another important information which is missing is about the teaching facilities and the numbers of students in the classrooms.

The advertisement is not specific about the dates of the English Summer Classes and I would like to know, as well, what kind of leisure activities the students can participate in.

Finally, I need to know what sort of premises the school is located and if the price of 200 pounds per week includes accommodation.

I look forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,

Ana Silveira

ANA SILVEIRA

Aluna: Ariana
Primeira Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do the master course and I need to speak and write English well.

First of all, I want to know where the course is and how the nearest underground station is and when the course begins and finishes.

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities due to the fact that my husband will stay with me.

Finally, could you tell me more details about the accommodation: what kind, the location and then price. Is it included the accommodation in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Amélia Mendes
 AMÉLIA MENDES

Aluna: Ariana
Segunda Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do the master course and I need to speak and write English well.

First of all, I want to know not only the course is, but also how the nearest underground station is and when the course begins and finishes.

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities due to the fact that my husband will stay with me.

Finally, could you tell me more details about the accommodation: what kind, the location and then price. Is it included the accommodation in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,
Amélia Mendes

Aluna: Ariana
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do the master course and I need to speak and write English well.

First of all, **I want to know not only the course is**, but also **how the nearest underground station is** and when the course begins and finishes.

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, **I need to know about what sort of leisure activities** due to the fact that **my husband will stay with me**.

Finally, **could you tell me more details about the accommodation: what kind, the location and the price. Is it included the accommodation** in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Amélia Mendes

AMÉLIA MENDES

Teacher's comments

- **2nd paragraph:**

1. "*I want to know not only the course is but also how the nearest underground station is...*"
 - Isn't there anything missing?
 - If you're interested in the **location or address** of the school, maybe you should include a question word to question about the place of the course.
 - You may include this word where you see the question mark in red: "I want to know not only ? the course is but also..."

2. "... *but how the nearest station is...*"
 - Is "how" the best question word in this case?
 - Again, you're asking about **a place**.

- **4th paragraph:**

1. "...*I need to know about what sort of leisure activities...*"
 - It sounds as if there is something missing; as if you still need **to complement your idea**.
 - What could **you add at the end of the indirect question** to make it a bit more conclusive?

2. "...*my husband will stay with me.*"

You can improve this idea by choosing between two options:

- a) You could finish this sentence just saying where your husband will stay.
- b) You could change the verb "stay", and use another verb to mean that your husband will also be there with you.

- **5th paragraph:**

1. “*Could you tell me more details about the accommodation?*”

- Is **punctuation** correct here?

2. “*...what kind, the location and the price.*”

Again, you may choose between these two options to improve this part.

a. You could make **three direct questions** to ask about the kind of accommodation, the location and the price

b. If you prefer, you could make a **single indirect question** with the same introduction. For example, you could begin with: “I would like to know about...” and then ask about the three pieces of information.

3. “*Is it included the accommodation in 200 pounds per week?*”

- There are **two subjects** in this question, when **only one** is necessary. What are these two subjects?

One is a noun and the other a pronoun.

- You should choose only one and cross out the other.

Further suggestions:

You should try to reduce the number of paragraphs in this letter. Maybe if you

join two paragraphs so as to have a **single** one, your text will look more concise, objective and straightforward.

Aluna: Ariana

Versão Final

Dear Mrs. Brown,

I am writing with reference to your advertisement about the English Summer School. I am very interested in doing this course because I will do master course next year and I need to speak and write English well.

First of all, I would like to know not only where the school is, but also where the nearest underground station is too. Would you please tell me when the course begins and finishes?

I would also like to know how many students there are in the classroom and about the modern teaching facilities because of my great interest in learning quickly.

On the other hand, I need to know about what sort of leisure activities we will have during the course due to the fact that my husband will be there with me and it will be the period of his vacation.

Finally, I would like to know more details about the kind of accommodation, the location and the price. Is included the accommodation in 200 pounds per week?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Amélia Mendes

AMÉLIA MENDES

Aluno: Caio
Primeira Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing about your advertisement concerning a English Summer Course. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information.

First of all, what are the dates of the beginning of the class, how many students are in the class and what sort of accommodation?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of the location, where exactly is the school, and is it nearest of some underground station?

Finally, the price includes the accommodation? And I would like to know what kind of activities are?

I am looking forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Cláudio Lemos

CLÁUDIO LEMOS

Aluno: Caio
Segunda Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing about the advertisement concerning an English Summer School. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information contained in the bill.

First of all, what are the dates of the beginning of the classes, how many students are there in the class and what sort of accommodation is there?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of the location, where exactly is the school? And is it nearest of some underground station?

Finally, the price includes the accommodation? And I would like to know what kind of activities are.

I look forward to hearing from you

Yours sincerely,

Cláudio Lemos

CLÁUDIO LEMOS

Aluno: Caio
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown,

I am writing about the advertisement concerning an English Summer School. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information contained **in the bill**.

First of all, what are the dates of the beginning of the classes, how many students are there in the class and what sort of accommodation is there?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of location: where exactly is the school? And is it **nearest of** some underground station?

Finally, **the price includes the accommodation?** And I would like to know what kind of **activities are**.

I look forward to hearing from you

Yours sincerely,

Cláudio Lemos

CLÁUDIO LEMOS

Teacher's comments

- **1st paragraph:**

1. In the last line: "... *information contained in **the bill***."
 - "Bill" is not the best word.
 - Look up the suitable word in a dictionary and see what you could use instead, okay?

- **2nd paragraph:**

1. "*First of all, what are the dates of the beginning of the classes, how many students are there in the class and what sort of accommodation is there?*"
 - You made three direct questions, but you **did not use the correct punctuation**.
 - There are **three questions** and only **one question mark**.
 - Check for the punctuation again.

- * **3rd paragraph:**

1. "*And is it **nearest of** some underground station?*"
 - The adjective "nearest" is in the superlative form. Is the **superlative** really necessary?
 - You used a preposition following the adjective "nearest". This sounds like Portuguese, but in English the preposition shouldn't be used.

- **4th paragraph:**

1. "*Finally, the prices include accommodation?*"
 - This is a direct question. There is **something missing**.
 - What word is missing? Remember that you are asking a **direct question in the present**.
2. "*And I would like to know what kind of activities are there...*"
 - "What kind of ...? ...activities are there..."
 - You should be more specific about the **kind of activity** you're referring to.
 - What adjective can you use to describe things people do when they're having fun?

Further suggestions:

You used **too many direct questions**. Why don't you include **more indirect questions** in your formal letter? Your text will show a better range of grammatical structures.

Aluno: Caio
Versão Final

Dear Mrs Brown,

I am writing about the advertisement concerning an English Summer School. I am interested in doing it. However, I would like to know something more about the information contained in the program.

First of all, what are the dates of the beginning and ending of the classes? How many students are in the class? And what sort of accommodation is there?

Secondly, could you tell me what the facilities are? I also need more details of the location. Where exactly is the school? Is it near some underground station?

Finally, does the price include the accommodation? And I would like to know what kind of leisure activities there are in your school.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Cláudio Lemos

CLÁUDIO LEMO

Aluna: Camila
Primeira Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing to you because I want to ask for more information about the English Summer School. First of all I need to know where is the nearest underground station and how far is it from school to there by walking. I've read about the small classes and modern teaching facilities but I am worried about how many students are there in each class because it probably be to small, and witch kind of facilities are you talking about. When the classes will begin?

Secondly, I am very interesting about the wide of range leisure activities, but what kind of activities are there?

Eventually, I have to know what sort of accommodation do you have and if this price including it.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos
 CARLA MATOS

Aluna: Camila
Segunda Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing this letter so as to obtain more information about the English Summer School.

First of all, I need to know where is the nearest underground station, how far is it from there to school by walking due to the fact that I don't want to spend much time. Moreover, I am worried about how many students are there in each class, because you said that it is small and I don't like crowded places. In the same article you said something about modern teaching facilities, what kind of facilities are you talking about?

Secondly, I am very interested about the wide range of leisure activities so that I am looking forward for more information from you about that. What sort of activities do you have? What is the goal of these activities?

Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, I need to know some more important things. When does the summer course begins? What sort of accommodation do you have and if the price that you mentioned per week includes that.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos
 CARLA MATOS

Aluna: Camila
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown,

I am writing this letter so as to obtain more information about the English Summer School.

First of all, I need to know **where is the nearest underground station, how far is it from there to school by walking** due to the fact that I don't want to spend much time. Moreover, I am worried about **how many students are there in each class**, because you said that it is small and I don't like crowded places. In the same article you said something about modern teaching facilities, what kind of facilities are you talking about?

Secondly, I am very **interested about** the wide range of leisure activities so that **I am looking forward for** more information from you about that. What sort of activities do you have? What is the goal of these activities?

Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, **I need to know some more important things** . **When does the summer course begins? What sort of accommodation do you have** and if the price that you mentioned per week includes that.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos

CARLA MATOS

Teacher's comments

• **1st paragraph:**

1. It's a good beginning. However, before you begin the letter, you should mention that you saw or that you read an advertisement about the Summer English School and would like to have more information about it.

• **2nd paragraph:**

1. "...I need to know **where is the nearest underground station...**"
 - This is **an indirect question**.
 - Check for the correct position of **the verb to be (is)**.
2. "...how far **is it from there to school...**"
 - The same kind of mistake as the one above. It's an indirect question and the verb to be is not in the correct position.
3. "... how far is it from there to school **by walking...**"
 - This is not suitable.
 - Maybe you should replace this expression with something different.
 - I think you meant "*a pé*" in Portuguese. So, what's the correct correspondent in English for such a Portuguese expression?
4. "... I am worried about how many students **are there in each class...**"
 - Again it's an indirect question and you misplaced the verb "to be".

- **3rd paragraph:**

1. "...I am very *interested about* the wide range..."
 - What **preposition** should you use after the adjective "interested"?
2. "...I am *looking forward for* more information..."
 - One of the prepositions in the phrasal verb is not correct.
 - Try comparing it to the sentence you used to end your composition. You might remember the correct form of this phrasal verb.

- **4th paragraph:**

1. "When does the summer course *begins*?"
 - It's a direct question.
 - What happens to the **form of the main verb**?
2. "I need to know some more important things . When does the summer course begins? *What sort of accommodation do you have and if the price that you mentioned per week includes that.*"
 - If this is an indirect question, there is an **unnecessary word**. What is it?
 - You should remove this extra word.
 - Alternatively, you may **introduce the question** so as to make it clearly an indirect one. In this case, before the sentence in red, you could introduce the question with a phrase such as: "**I also need to know what sort...**" or "**I would also like to know what sort...**" So, you'll have an indirect question.

Aluna: Camila
Versão Final

Dear Mrs Brown,

Inasmuch as I saw an advertisement of the English Summer School, I am writing this letter so as to obtain more information about this program.

First of all, I need to know where the nearest underground station is and how far it is from there to school on foot, due to the fact that I don't want to spend much time. Moreover, I am worried about how many students there are in each class, because you said that is small and I don't like crowded places. In the same article, you said something about modern teaching facilities, what kind of facilities are you talking about?

Secondly, I am very interested in the wide range of leisure activities so that I am looking forward to receiving more information from you about that. What sort of activities do you have? What is the goal of these activities?

Finally, before I make any arrangements and book my name in this course, I need to know some more important things. When does the summer course begin? What sort of accommodation do you have? Last but not least, I would also like to know whether or not the mentioned price includes accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Carla Matos

CARLA MATOS

**Aluno: Fernando
Primeira Versão**

Dear Mrs Brown

I really appreciated the informative card and I am writing this letter so as to I wish you could give me some information.

First of all, despite the fact that I have bus tickets I wish to know where the nearest underground station is. By the way when does the classes start?

Furthermore I don't really like big classes in the spite of I have always studied in them. How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of studying could you tell me not only what sort of activities but also if there is a beach near there. Therefore I love surfing.

Finally can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation does you have?

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully

Fernando Souza

FERNANDO SOUZA

**Aluno: Fernando
Segunda Versão**

Dear Mrs Brown

I really appreciate the informative card, and I am writing this letter so as to I wish you could give me some information.

First of all, despite the fact that I have bus ticket I wish to know where the nearest underground station is. By the way, when do the classes start?

Furthermore I don't really like big classes in spite of I have always studied in them. How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of studying, could you tell me mot only what sort of activities but also if there is a beach near there. Therefore I love surfing.

Finally, can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation do you have?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Fernando Souza

FERNANDO SOUZA

Aluno: Fernando
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown

I really **apreciated** the informative card and I am **writting** this letter **so as to I wish you could give me some information.**

First of all, despite the fact that I have bus tickets I wish to know where the nearest underground station is. **By the way** when do the classes start?

Furthermore I don't really like big classes **in spite of I have always studied in them.** How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of **studying** could you tell me not only what sort of **activities but also if there is a beach near there.** **Therefore** I love surfing.

Finally, can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation do you have?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Fernando Souza

FERNANDO SOUZA

Teacher's comments:

• **1st paragraph:**

1. - Look up the **correct spelling** of the words: "*apreciated*" and "*writting*"
2. - The sentence "...*so as to wish you could give me some information.*" has an unsuitable meaning.
 - Try to think of **a different phrase** to replace the part in red.
 - Remember that "so as to" **expresses purpose or reason.**
 - Why are you writing the letter? So as to...+ verb ...

• **2nd paragraph:**

- The phrase "*By the way*" sounds **a bit informal.**
- You could try to replace it for a linking phrase (with an additional idea) or simply cross it out.

• **3rd paragraph:**

1. "*...in spite of ? I have always studied in them.*"
- **What phrase** could you write between "in spite of" and "I have always studied in them." to make the whole sentence grammatically suitable?

• **4th paragraph:**

1. "*...after a hard week of studying...*"

- Why don't you use a **noun** (instead of the *ing* form) in “ *studying* ” ?

2. “... *could you tell me not only what sort of activities....????, but also if there is a beach near there.*”

a) You should complete the idea after “ what sort of activities... but also...”

- You may write a complementary phrase after “**activities...**” and before “...*but also...*”

b) Is this a direct or indirect question? Check for the **correct punctuation**.

3. “*Therefore*” is not a suitable connector in this part.

- Maybe you should replace it for a linking expression which shows the relationship between **cause and results**. Look it up in the “**linking words and phrases**” **worksheet** (attached 14), okay?

Further suggestion:

You don't have to write the letter in **five paragraphs**. Actually, the ideal number of paragraphs, for this kind of text, should be between **three and four**. When you rewrite it, you might want to reduce its number of paragraphs, okay? To do so, you may join the first to the second paragraphs or the third to the fourth so as to have a total of three paragraphs, right?

Aluno: Fernando
Versão Final

Dear Mrs Brown

I really appreciated the informative card and I am writing this letter so as to ask if you could give me some information.

First of all, despite the fact that I have bus tickets I wish to know where the nearest underground station is. Could you also tell me when the classes start?

Furthermore I don't really like big classes in spite of the fact that I have always studied in them. How many students the class has? And also what facilities this modern teaching brings?

Thirdly, at the weekends after a hard week of studies, could you tell me not only what sort of activities I can have, but also if there is a beach near there, because I love surfing.

Finally, can you tell me if the price of £ 200 includes the accommodation and what sort of accommodation do you have?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Fernando Souza

FERNANDO SOUZA

Aluno: Mauro
Primeira Versão

Dear Mrs Brown,

The program of summer school sounds very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement does not say the date, and I would like to know how many students are going. You had mentioned about teaching facilities, what kind of facilities? I also would like to know more about the leisure activities.

I know that it is gonna be in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very thankful if you tell me more about the accommodations too.

I would like a reply as soon as possible. I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Marcos Gomes

MARCOS GOMES

Aluno: Mauro
Segunda Versão

Dear Mrs Brown,

The program of summer school sounds very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement does not say the date, and I want to know how many students are going. You had mentioned about teaching facilities although you did not mentioned what kind of facilities? I also would like to know more about the leisure activities.

I know that it is gonna be in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very thankful if you tell me more about the accommodations too.

I would like a reply as soon as possible. I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Marcos Gomes

MARCOS GOMES

Aluno: Mauro
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown,

The program of summer school **sounds** very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement does not say the date, and I want to know **how many students are going**. You had mentioned about teaching **facilitys** although **you did not mentioned** what kind of **facilitys**. I also would like to know more about the leisure activities.

I know **that it is gonna be** in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very **thankfull** if you tell me more about the accommodations too.

I would like a reply as soon as possible. I am look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Marcos Gomes
 MARCOS GOMES

Teacher's comments

1st paragraph:

*"The program of summer school **sounds** very interesting..."*

- The verb "**sounds**" is a bit **informal**. Think of another verb to use here instead of "sounds".

2nd paragraph:

1. *"On the advertisement does not say the date..."*

- You should include **who** does not say the date.
- What subject pronoun could you use here?

2. *"...how many students are going..."*

- This sentence seems to be **incomplete**.
- How many students are going to do what?
- Why don't you say **what** they are going to do?

3. *"... facilitys"*

- There is a **spelling mistake**.
- What is the plural of "facility"?

4. *"... you did not **mentioned**..."*

- It is a negative sentence, so you used the auxiliary. It is correct, but what happens to the **form of the main verb**. Is it really "mentioned"?

3rd paragraph:

1. *"...it is **gonna** be..."*

- "gonna" is much **too informal** and unsuitable in a formal letter.
- You should use the correct future verb form ("to be going to...").

2. *"...thankfull"*

- There is another **misspelling** in this word.
- The suffix has an **unnecessary letter**. What is it?

4th paragraph:

“I would like a reply as soon as possible...”

- Is this sentence really necessary here?
- You go on and write “I look forward to hearing from you”, which means you are expecting a reply from the Director of the school.
- In this case, it sounds redundant to have the two sentences with similar meanings. You should cross the first one.

Aluno: Mauro
Versão Final

Dear Mrs Brown,

The program of summer school is very interesting, and I am writing to you because I enjoyed the idea and I also have a few questions.

On the advertisement you do not say the date, and I want to know how many students are going to study in your institution. You had mentioned about teaching facilities although you did not mention what kind of facilities? I also would like to know more about the leisure activities.

I know that it is going to be in central London location, but where exactly? Nearest underground station? I would be very thankful if you tell me more about the accommodations too.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Marcos Gomes

MARCOS GOMES

Aluno: Robson
Primeira Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference that I have seen the advertisement concerning possible to study in the summer school. I am very interested by this course to improve my English.

However, I need to know when the class would start, and I should say that my English level is good. I would like to know where the nearest underground station is? Could you also tell me how many students there are? I would like to know what facilities there are and what sort of leisure activities there are in the course. Finally, I would like to know what sort of accommodation is, and if £ 200 per week is including.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Ricardo Santos

RICARDO SANTOS

Aluno: Robson
Segunda Versão

Dear Mrs Brown,

I am writing with reference that I have seen the advertisement concerning possible to study at the English Summer School. I am very interested to participate in this summer course in order to improve my English.

Firstly, I would like to know when the class will start, and I think my English is appropriate to study in this school. I also need to know, in order to reach the school, where the nearest underground station is, because I have never been in London.

Secondly, I am worried about the classes, so you could tell me more regarding size, and what teaching facilities we will have. If I will have time, I would like to take advantage to visit London. Therefore, I want to know what sort of leisure activities we will have.

Finally, could you tell me if 200 pounds per week is including accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Ricardo Santos

RICARDO SANTOS

Aluno: Robson

Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown

I am writing **with reference that I have seen the advertisement** concerning **possible to study** at the English Summer School. I am very **interested to participate** in this summer course in order to improve my English.

Firstly, I would like to know when the class will start, and I think **my English is appropriate to study in this English school**. I also need to know, in order to reach the school, where the nearest underground station is, because I have never been in London.

Secondly, I am worried about the classes, **so you could tell me more regarding size, and what teaching facilities we will have. If I will have time**, I would like to take advantage to visit London. Therefore I want to know what sort of leisure activities we will have.

Finally, could you tell me if 200 pounds per week is including accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Ricardo Santos

RICARDO SANTOS

Teacher's comments

- **1st paragraph:**

1. The expression "...with reference that I have seen..." is not grammatically suitable. - - - What is the **correct preposition** used after the phrase "with reference...???"
 - Try to rewrite the whole sentence, using "*advertisement*" as the complement for the phrase "with reference"
2. "... concerning possible to study..."
 - The adjective "*possible*" is not suitable in this case.
 - Maybe you should replace it for a **noun** with a similar idea.
3. "*I am very interested to participate...*".
 - What's the **correct preposition** after the adjective "*interested*" ?
 - What should be the **correct form of the verb** "*participate*" ?
 - Remember this verb comes **after a preposition**.

- **2nd paragraph:**

1. "... *my English is appropriate to study in this school*".
 - To make the sentence even better, you should look for a **complementary word** (a noun) to write after "*English*". "*My English...is appropriate to study in this school*".

- **3rd paragraph:**

1. "...*so you could tell me more regarding..... we will have.*"
 - Why don't you use a **direct question** in this part?
2. The connector "*so*" is a bit informal.
 - Instead of "*so*", try to use a **more formal connector** with a similar idea.

3. “If I will have time...” You **mustn’t** use the future simple in an IF-Clause.
- What’s the correct form for the verb “have”? “If I.... time”

Further suggestions:

Why don’t you write in three paragraphs? Maybe you should join the third and the fourth paragraphs, so as to have a **single third paragraph**.

Aluno: Robson
Versão Final

Dear Mrs Brown

I am writing with reference to the advertisement about the possibility to study at the English Summer School. I am very interested in participating in this summer course in order to improve my English.

Firstly, I would like to know when the class will start, and I think I am ready to study English in your English School. I want to know how to get there, and where the nearest underground station is, because I have never been to London.

Secondly, I am curious to know about the classes. I really prefer small ones, if it is possible. Tell me how many students there are in the class and what the teaching facilities are.

Finally, I need to know what sort of leisure activities I will have. Therefore, if I have free time, I would like to visit some interesting places in London. At last, could you tell me if 200 pounds per week is including accommodation?

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Ricardo Santos

RICARDO SANTOS

Aluno: Vinicius
Primeira Versão

Dear Sir

I am writing this letter because of my great interest in improving my english skill, as I saw your advertisement, I would like to study with you, so I would like to know more information about if there is underground station near the school, as well as how many students will have in the class, and what kind of research you will give in the class, also I would like to know what kind of accommodation do you offer.

Although I will be in vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know what the classes throughout is and what sort of leisure activities we will have during the course.

I look forward to hearing from you.

Your faithfully

Victor Ferreira

VICTOR FERREIRA

Aluno: Vinicius
Segunda Versão

Dear Mrs Brown

I am writing this letter because I have seen your advertisement about the Summer School, and I want to tell you I am very interesting in improving my english skill. As I am quite interesting in make a intensive english course in your country, I would like to know more information about if there is underground station near the school in London location, as well as how many students will have in the class and what kind of research you will give us in the class, also I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in f 200 per week?

Although I will be on vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know what the classes throughout, and how many days the Summer Course last. In addition, I want to know what sort of leisure activities we will have during the course.

Furthermore, I would like to know what facilities do you offer, if the classes are small and modern and if have teaching facilities.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Victor Ferreira

VICTOR FERREIRA

Aluno: Vinicius
Segunda Versão + Correção da Professora

Dear Mrs Brown

I am writing this letter because I have seen your advertisement about the Summer School, and I want to tell you I am very interesting in improving my **english** skill. As I am quite **interesting in make** a intensive **english** course in your country, **I would like to know more information about if there is underground station** near the school in London location, as well as **how many students will have in the class** and what kind of research you will give us in the class. Also **I wonder to know** what kind of accommodation **do you offer** and if **is it** included in £200 per week?

Although I will be on vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know what **the classes throughout**, and how many days the Summer Course last. In addition, I want to know what sort of leisure activities we will have during the course.

Furthermore, I would like to know what facilities do you offer, if the classes are small and modern and if have teaching facilities.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Victor Ferreira

VICTOR FERREIRA

Teacher's comments

- **1st paragraph:**
 1. The adjective "**english**" has a spelling mistake.
 - How do you spell adjectives for **nationalities**?
 2. "**As I am quite interesting...**"
 - Check for the **correct suffix** of the adjective in red.
 - It is not the "ing" suffix in this case.
 3. "**As I am quite interesting in make...**"
 - What's wrong in the **form of the verb** "make" ? Remember it's following a preposition.
 4. "**I would like to know more information about if there is underground station...**"
 - How can you make this sentence smaller and simpler ?
 - Try crossing out something from the whole sentence?
 5. "**As well as how many students will have in this class...**"
 - The correct verb in this case is not "have".
 - You mean the verb "**there to be**", okay?
 6. "**...I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in £ 200 per week?**"
 - "**I wonder to know**" is not grammatically suitable.
 - You may replace the verb "wonder" for another verb or revise the correct complements for "I wonder". Try using "**I wonder if...**"

- "...do you offer" is in direct question form. Is it really a direct question?
- "... and if is it included...". Again is it a direct or indirect question?

7. The first paragraph is a bit too long. **Revise your punctuation.** Maybe you could include a full stop (.) instead of so many commas (,).

- **2nd paragraph:**

1. "...so much days of holiday..."
 - "so much" not the correct quantifiers for "days".
 - What kind of noun is "days"? Countable or uncountable?
2. "Although I will be on vacation..."- "Although" doesn't seem to be the best linking word here, as it implies contrasting ideas and you want to **justify** something.
 - You should look for another linking expression, which refers to the relationship between causes and results.
3. "So, I would like to know what the classes throughout..."
 - What do you mean by "the classes throughout" ?
 - Instead of "throughout", try using some other form to convey your idea.

- **3rd paragraph:**

1. "Furthermore, I would like to know what facilities do you offer..."
 - This is an **indirect question**.
 - There is **an extra word which should not be there**. What word is it?
 - Cross this word out, okay?

Aluno: Vinicius
Versão Final

Dear Mrs Brown

I am writing this letter because I have seen your advertisement about the Summer School. I am very interested in improving my English skill. I am quite interested in making an intensive English course in your country. I would like to know more information about the underground station near the school in London location, as well as how many students will be in the class, and what kind of research you will give us in the class. Also I wonder to know what kind of accommodation do you offer and if is it included in £ 200 per week?

Because I will be on vacation next summer, I will not have so much days of holiday, so I would like to know how long the course lasts, and what sort of leisure activities we will have during the course.

Furthermore, I would like to know what facilities you offer, if the classes are small and modern and if will have teaching facilities.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Victor Ferreira

VICTOR FERREIRA

OS TEXTOS DE OPINIÃO

Alunos em ordem alfabética

Aluna: Aline
Primeira Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

In today's world, is clear the importance of television. It is almost an object indispensable in houses. All revolves around the television. To became, many times, one problem for parents that have to control their children in front of it.

One the one hand, some peoples claims that children can learn a lot from TV with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. The television could be so a complement of study. However, one the other hand, in television there are lots of unsuitable programmers that it could influence the children. On top on everything, too much television reduces time when children should be studying.

Although a number of people think that television is good for education. It is also the case that it is harmful for study. Therefore, in my opinion parents should impose limits most specially in childhood phase that children don't have sense of responsibility.

Aluna: Aline
Segunda Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

In today's world, is clear the importance of television. It is almost an indispensable object in houses. Everything revolves around the television. To become, many times, one problem for parents that have to control their children in front of it.

One the one hand, some people claims that children can learn a lot from TV with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. The television could be so a complement of study.

However, one the other hand, in television there are lots of unsuitable programmes that they could influence the children. On top of everything, too much television reduces the time when children should be studying. Although a number of people think that television is good for education. It is also the case that it is harmful for study.

Therefore, in my opinion parents should impose limits most specially in childhood when children don't have sense of responsibility.

Aluna: Aline
Segunda Versão + Correção da Professora

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

In today's world, is clear the importance of television. It is almost an indispensable object in houses. Everything revolves around the television. To become, many times, a problem for parents that have to control their children in front of it.

On the one hand, some people claim that children can learn a lot from TV with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. The television could be so a complement of study.

However, on the other hand, in television there are lots of unsuitable programmes that they could influence the children. On top of everything, too much television reduces the time when children should be studying. Although a number of people think that television is good for education. It is also the case that it is harmful for study.

Therefore, in my opinion parents should impose limits most specially in childhood when children don't have sense of responsibility.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. *"In today's world is clear..."*
 - "In today's world ___ is clear..."
 - There is a missing pronoun.
 - You should complete the gap with the correct subject pronoun, okay?
2. *"To become, many times, a problem for parents..."*
 - Two observations in this part:
 - a. "To become" is not the best verb in this case.
 - Why don't you use a phrasal verb with "turn".
 - b. Maybe you should have only one period here. So, try changing the punctuation, and using a "comma" (,) instead of a "period" (.) after "television".
 - So, it would be: "Everything revolves around television, many times, turning ___ a problem for parents..."
 - What's the particle to go in the gap?

2nd paragraph:

1. *"The television could be..."*
 - You mean "television" in general, don't you?
 - So, is the **definite article** really necessary?
2. *"...could be so a complement..."*
 - "So" is not the most suitable linker in this case.
 - You mean "**portanto**" in Portuguese, don't you? How do you say it in English?
 - If you can't remember, you may look it up in the dictionary, okay?
 - And don't forget to put it between commas, will you?

3rd paragraph:

1. "... there are lots of unsuitable *programmes that they could...*"
- In red, you will find an **unnecessary word**; a word which is redundant.
- It seems as if you're thinking in Portuguese. If you translate into Portuguese you may find out this redundant word and delete it from the sentence, okay?

Aluna: Aline**Versão Final****Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?**

In today's world it is clear the importance of television. It is almost an indispensable object in the houses. Everything revolves around the television. Many times it is a problem for parents that have to control their children in front of it.

On the other hand, some people claim that children can learn a lot from TV, with educational programmes. Moreover, children learn to be selective. Television could be, therefore, a complement of their study.

However, on the one hand there are lots of unsuitable programmes that could influence the children. On top of everything, too much television reduces the time when children should be studying. Although a number of people think that television is good for education, it is also the case that it is harmful for study.

Therefore, in my opinion, parents should impose limits, most specially in the childhood, when children don't have a sense of responsibility

Aluna: Ariana
Primeira Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, in Brazil, it's common children watch TV without limit the amount, especially when they are with people that aren't their parents, because, many times, those people use TV like an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and the time their children watch.

Firstly, many people think that the children learn very much with TV, because they can analyse all kinds of situation that they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe the children can select the TV's programmes by themselves.

From my point of view, the TV show on the children to watch all kinds of things like sexual programmes, violence, etc, and they don't have enough conscience to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put the children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

In conclusion, it's advisable that the parents control the limit the amount of TV their children watch, because it's indispensable for their healthy development. The parents have to be more responsible about their children's education, moreover they are our hope in a better society.

Aluna: Ariana
Segunda Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, in Brazil, it's common children watch TV without limit the amount, especially when they are with people who aren't their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and the time their children watch.

First of all, some people claim that children learn very much watch TV, because they can analyse all kinds of situation they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe children can select TV's programmes by themselves.

From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children. They don't have enough conscience to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

To sum up, it's advisable that the parents control the limit the amount of TV their children watch, due to it's indispensable for their healthy development. In conclusion, parents have to be more responsible about their children's education, moreover they are our hope in a better society.

Aluna: Ariana
Segunda Versão + Correção da Professora

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, in Brazil, **it's common for children watch TV without limit the amount**, especially when they are with people who aren't their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and **they are controlling what and the time their children watch TV**.

First of all, some people claim that **children learn very much watch TV**, because they can analyse all kinds of situation they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe children can select **TV's programmes** by themselves.

From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children. **They** don't have **enough conscience** to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

To sum up, it's advisable that the parents **control the limit the amount of TV** their children watch, **due to it's indispensable** for their healthy development. In conclusion, parents have to be more responsible about their children's education, **moreover** they are our hope in a better society.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "*It's common for children watch TV...*"
 - It's common for children ___ watch TV...
 - The verb "watch" should be in **the infinitive form**.
 - What's **missing before** the verb?

2. "*...without limit the amount...*"
 - You should include an **indefinite article** between the words "without" and "limit". It'll be "without ___ limit...."
 - If you include this indefinite article, then you must also **add a preposition** after the noun "limit". What preposition do you think this is? Think in Portuguese, and you may find out the correct one. In this case, I'll be: "without ___ limit ___ the amount..."
 - By the way, the **amount of what**?
 - Shouldn't you complete the idea of the word "amount", so that your ideas might become clearer? Finally, you'll have: "without ___ limit ___ the amount of _____"

3. "*...they are controlling what and the time their children watch TV.*"
 - This is sentence is not incorrect, but it could be better if you replaced "the time" for a "**wh-word**", with an **idea of time**. So, it would be: "*...they are controlling what and w_____ their children watch TV.*"

2nd paragraph:

1. "*...children learn very much watch TV...*"
 - There should be a **preposition** before the verb "watch" to complete the idea of the verb "learn". Remember: People learn ___ something/someone.
 - What preposition is it?

2. "*TV's programmes*"

- You **don't need** to use the **genitive case** here (TV's).

3rd paragraph:

1. “*They don’t have enough conscience...*”
 - Two things here:
 - a. “they” might be a **bit ambiguous**.
Who are you referring to? Children or TV movies?
Maybe you should make it more explicit (what you’re referring to).
 - b. “enough conscience”
 - “conscience” may not be the best word.
 - Why don’t you use a **different noun** instead of “conscience”.

4th paragraph:

1. “...control *the limit the amount* of TV...”
 - Don’t you think that this is not so clear?
 - If you **remove one** of the expressions in red it might become easier for the reader to understand what you mean.
2. “...*due to* it’s indispensable...”
 - In this case, the expression “due to” should be followed by “**the fact that...**”
 - Rewrite it, including “the fact that”, and you’ll have a more elaborate sentence.
3. “...*moreover* they are our hope...”
 - The linking word “moreover” is not the most suitable here.
 - Remember that “moreover” is often used to add more information or to reinforce what has already been said. In this case, you mean that **the reason** for parents to try to be more responsible is for the children to build up a better society, isn’t it?
 - So, try to think of a different connector which may refer to **the reason** for some situation, and use it instead of “moreover”.

Aluna: Ariana
Versão Final

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, in Brazil, it’s common for children to watch TV without a limit to the amount of time that they do it, especially when they are with people who aren’t their parents, because, many times, those people use TV as an electronic babysitter. However, this attitude is worrying the parents and they are controlling what and when their children watch TV.

First of all, some people claim that children learn very much to watch TV, because they can analyse all kinds of situation they see on TV and get a new perception about the world. Secondly, they believe children can select the programmes by themselves.

From my point of view, TV exhibits all kinds of things, such as sexual programmes, violence and unsuitable movies for children. Children don’t have enough wisdom to choose the best programmes for their average age. As a general rule, everybody knows that busy parents and babysitters put children in front of the TV while they solve their problems and it is not good, because these children become very shy and live in a world of illusion.

To sum up, it’s advisable that the parents control the amount of TV their children watch, due to the fact that it’s indispensable for their healthy development. In conclusion, parents have to be more responsible about their children’s education, because they are our hope in a better society.

Aluno: Caio
Primeira Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Today, in the television, there is all kind of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there also are educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids as well as the language used on these sorts of shows is funny and instructive, helping they develop themselves.

Finally, it is important to remember that the parents must balance and impose a limit about what the children could watch and how often they can do it.

Aluno: Caio
Segunda Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, on television, there are different kinds of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there are also educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids as well as the language used on these sorts of shows is funny and instructive, helping they develop themselves.

Finally, in my opinion the parents must balance the time of TV for their children and impose a limit about what they could watch and how often they can do it.

Aluno: Caio
Segunda Versão + Correção da Professora

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, on television, there are different kinds of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there are also educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids **as well as** the language used on these sorts of shows is funny **and** instructive, **helping they develop** themselves.

Finally, in my opinion the parents must balance the time of TV for their children and impose a limit about what they could watch and how often they can do it.

Teacher's comments

3rd paragraph:

1. "...they are done to kids **as well as the** language used the language used on these sorts of shows is **funny and instructive ...**"
 - Although it has an additional idea, "as well as" is in the wrong place.
 - So, you may think of a more appropriate linker with an additional idea or alternatively, you may change the position of the linkers (*as well as* - *and*) in red. It might make the period clearer.
 - Remember what you mean: the language used is funny and instructive.

2. "...**helping they develop...**"
 - You should use an **object pronoun** (not a subject one) in this case.

Aluno: Caio
Versão Final

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, on television, there are different kinds of programs, for children and adults. Programs that can be educative or not, and the parents should know what their kids can or cannot watch.

Some people claim that TV is not a good influence on children, because there are many violent shows, including some cartoons, psychological conflicts, nudity and other things that can disturb them, and change their education. Moreover, watching too much television means that the children don't study as much as they should and don't have a social life with people of the same age.

In spite of this, there are also educative programs, which teach the kids about the animal kingdom and general science, maths, logics, physics, chemistry, history, geography and children's plays. Furthermore, they are done to kids and the language used on these sorts of shows is funny as well as instructive, helping them develop themselves.

Finally, in my opinion the parents must balance the time of TV for their children and impose a limit about what they could watch and how often they can do it.

**Aluna: Camila:
Primeira Versão**

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs in each time. Nowadays the parents work all day and their kids don't have enough attention. Many times the parents left their kids at home and go to the job. There they don't know what the kids are doing at home.

In the other side, some programs are inappropriate for the child age, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. In my opinion the worst point is if the kids don't have restriction of how much they pass the time watching TV instead of studying, so they may become alienated.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting how the kids be fascinated with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what are happening in the world.

I think that TV is important for the child formation, but it should be have monitored by an adult for select what the child can see. In general, children are unable to distinguish it.

**Aluna: Camila
Segunda Versão**

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs in each time. Nowadays the parents work all day and their kids don't have enough attention. Many times the parents left their kids at home and go to the job. There they don't know what the kids are doing at home.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting how the kids be fascinated with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what is happening in the world.

In the other side, some programs are inappropriate for the child age, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. In my opinion the worst point is if the kids don't have restriction of how much they pass the time watching TV instead of studying, so they may become limited.

I think that TV is important for the child formation, but it should be have monitored by an adult for select what the child can see. In general, children are unable to distinguish it.

Aluna: Camila
Segunda Versão + Correção da Professora

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs **in each time**. Nowadays **the parents** work all day and their kids don't have enough attention. **Many times** the **parents left** their kids at home and go to the job. There they don't know what **the kids are doing at home**.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting **how the kids be fascinated** with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what is happening in the world.

In the other side, some programs are inappropriate **for the child age**, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. **In my point of view** the worst problem is if the kids don't have restriction of **how much they pass the time watching TV** instead of studying, so they may become limited.

I think that TV is important for the child formation, **but it should be have monitored** by an adult **for select** what the child can see. **In general, children are unable to distinguish it**.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "...**in each time**"

- This is not a suitable expression in this case.
- You may try to replace it or simply delete it, as the meaning is already clear without it.

2. "**Nowadays the parents work...**"

- Is the definite **article** here **really necessary**?
- Remember you're referring to "parents" in general, okay?

3. "**Many times the parents left...**"

- "Many times" has a **frequency idea**.
- Is the **past** form ("left") correct here?
- What verb forms can be used when there is an idea of frequency?

4. "...**the kids are doing at home**"

- "...at home" seems to be **redundant** here, as the reader knows that "there" means "at home". Note that you've already mentioned the adverbial expression (at home).

2nd paragraph:

1. "**How the kids be fascinated...**"

- Two points here:
 - a. You should use the verb (*be*) in the **present simple**, not in the infinitive form.
 - b. How the kids... The word "how" should be complemented by an adverb to convey an intensifying idea. So, it should be: *How m_____ the kids...*
- What's the missing word? The first letter might help you.

3rd paragraph:

1. "**In the other side...**"

- This is not the correct expression.
- You mean "por outro lado" in Portuguese, don't you?
- How do you say that in English?
- If you don't know, look it up in the list of "useful phrases and expressions", which we used in our lesson previous lessons, okay?

2. "...for the *child age*"
 - Maybe you should use here a **single noun** (only one word instead of "child age") to make it simpler.
 - The programs which you refer to are not appropriate **for whom**?
3. "*In my point of view...*"
 - Is the preposition "**in**" the correct here?
 - Remember that you say "**in** my opinion", but "2 my point of view"
 - What's the correct preposition for "my point of view"?
4. "...how much they *pass* the time watching TV..."
 - Two observations here:
 - a. First, the verb "**pass**" is not correct. What verb do you use to refer to "**time**" (you don't "pass" time, you _____ time. What verb should be in the gap?
A tip: it's the same verb used for "money". (People _____ money on something").
 - b. Second: Here, I also recommend **inverting the position** of the noun "time" and the verb "pass" (which should be corrected).
It should be: "how much _____ they _____ watching TV".

4th paragraph:

1. "... but it should *be have* monitored..."
 - You used an extra and **unnecessary auxiliary** in this sentence.
 - Why don't you cross out one of them? Which one ("be" or "have") is not correct in this case?
2. "...*for select*..."
 - "Select" is a verb. You should **not** have "for" before a verb in its **infinitive**.
 - What can you write instead of "for"?
3. "*I think that TV is important for the child formation, but it should be have monitored by an adult for select what the child can see. In general, children are unable to distinguish it*".
 - You started the last sentence (in red) of the paragraph a little too abruptly.
 - Why don't you join the two sentences with a **linking expression**?
 - This linking expression should show the relationship between **causes and results**.
 - You may check in the list of "linking words" to find a suitable expression, okay?
 - So, it could be: "... *what the child can see*, (insert a linking expression for cause and result), *in general, children are unable to distinguish it*."

Aluna: Camila
Versão Final

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

The open television doesn't give an opportunity to select the TV programs. Nowadays parents work all day and your kids don't have enough attention. Time after time parents have been leaving their kids at home and go to the job. There they don't know what the kids are doing.

Nobody can disagree that TV has the ability to entertain a lot. It's interesting how the kids be fascinated with the TV programs. Some of these programs are educational and the kids can learn with them. Besides TV is a good media, they can watch what are happening in the world.

On the other hand, some programs are inappropriate for children, like showing violence, or sex scene, or an unsuitable vocabulary. From my point of view, the worst problem is if the kids don't have restriction of how much time they spend watching TV instead of studying, so they may become limited. I think that TV is important for the child formation, but it should be monitored by an adult to select what the child can see, however, in general, children are unable to distinguish it.

Aluno: Robson
Primeira Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, there is many channels on TV that are unsuitable programs, that can influence the children doing some wrong things. Furthermore many time in front of TV reduces time when children should be studying.

In my opinion, should be the correct time to children watch TV, and their parents should look for what kind of program their children is watching.

On the other hand, there is many people imagine that children can learn a lot from TV. But the majority don't look for what their children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves, but they forget that when we are children, we have many doubts and TV programs can't help, therefore, confounding more their head.

In conclusion, if everybody know share the time to do their work, and the parents look for what TV program their children are watching, doesn't going to have problem.

Aluno: Robson
Segunda Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays there is many channels on TV that are unsuitable programs and that can make the children do something wrong. Many parents work all day, therefore, they hire babysitters to care the children, but sometimes some babysitters don't worry with the children and let they do everything that they want. These people forget that many time in front of the TV reduces the time when children should be studying.

Many people imagine that children can learn a lot from TV. But the majority don't pay attention to what the children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves.

In my opinion, the parents should share their children's time and determinate what time the children can watch TV and look for what kind of TV programs they are watching.

In conclusion, the parents also should share their time to stay with your children, because sometimes they feel alone.

Aluno: Robson
Segunda Versão + Correção da Professora

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays **there is many channels** on TV that are unsuitable programs and that can make the children do something wrong. Many parents work all day, therefore, they hire **babysitters to care the children**, but sometimes some babysitters **don't worry with the children** and **let they do** everything that they want. These people forget that **many time** in front of the TV reduces the time when children should be studying.

Many people imagine that children can learn a lot from TV. **But the majority** don't pay attention to what the children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves.

In my opinion, the parents should share their children's time and **determinate** what time the children can watch TV and look for what kind of TV programs they are watching.

In conclusion, the parents also should share their time to **stay with your children**, because **sometimes they feel alone**.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "...**there is many channels**..."
 - "Channels" is a **plural noun**.
 - What is the correct verb?
2. "...**babysitters to care the children**..."
 - There is a **verb** before "care" and there is a **preposition** after it.
 - "...babysitters to ? care ? the children..."
3. "...**don't worry with the children**..."
 - "with" is not the best preposition in this case.
 - Think of **another preposition** to complete the idea of the verb "worry".
4. "...**let they do**..."
 - "They" is a subject pronoun.
 - Here, you should use an **object pronoun** of third person plural.
 - What pronoun is it?
5. "...**many time**..."
 - "Time" is an uncountable noun.
 - So, what is the correct **quantifier**?

2nd paragraph:

1. "**But the majority**..."
 - "But" is not incorrect.
 - There are other linking words which you might use as well.
 - So, look for an alternative to "but", which has a similar idea, but sounds a little more formal.

3rd paragraph:

1. "...**determinate**..."
 - "Determinate" is an **adjective**, not a verb.
 - How do you say the verb "determinar" in English?
 - Why don't you look it up in the dictionary?

4th paragraph:

1. "...stay with *your* children..."
 - Not "**your** children".
 - You're referring to "**parents**".
 - So, what's the correct possessive adjective?

2. "...sometimes *they* feel alone".
 - "They" might be ambiguous in this phrase.
 - We are not sure who you are referring to: "parents" or "children".
 - To make your meaning clearer and avoid ambiguity, you'd better substitute "**they** feel alone" for a noun, such as: "**the kids** feel alone" or "**the little ones** feel alone".

Aluno: Robson**Versão Final****Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?**

Nowadays there are many channels on TV that are unsuitable programs and that can make the children do something wrong. Many parents work all day, therefore, they hire babysitters to take care of the children, but sometimes some babysitters don't worry about the children and let them do everything that they want. These people forget that much time in front of the TV reduces the time when children should be studying.

Many people imagine that children can learn a lot from TV. However, the majority doesn't pay attention to what the children are watching and they also think that children should learn to be selective by themselves.

In my opinion, the parents should share their children's time and determine what time the children can watch TV and look for what kind of TV programs they are watching.

In conclusion, the parents also should share their time to stay with their children because sometimes the kids feel alone.

Aluno: Vinicius
Primeira Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Today, television is present everywhere even on the day of children, which loves to spend hours watching. But is that this is good?

Of course there is bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And how this "not recommend" programs, are more interesting to children than study or play a game with friends they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs and educational. Programs that teach the importance of education for studies of friendship of religion and family. And of course there are programs that make us laugh but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in education of the kids they will a very powerful weapon in their favor. So television can be good or bad depends only on how use it. And of course a child does not know how to use.

In conclusion, the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used like an assistant in the education of children, but can be very bad for children if it is used freely and without responsibility.

Aluno: Vinicius
Segunda Versão

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, television is present everywhere even on the children's day, which loves to spend hours watching it. Is it healthy?

Of course there are bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And how this "not recommend" programs, are more interesting to children than study or play a game with friends they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs. Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family. On television there is not only educational programs but also programs that make us laugh but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in children's education they will have a very good support in their favor. So television can be good or bad depends only on how use it. And I strongly believe a child does not know how to use it.

In conclusion the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used like an assistant in the education of children, but can be very bad for children if it is used freely and without responsibility.

Aluno: Vincius
Segunda Versão + Correção da Professora

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, television is present everywhere even **on the children's day**, which loves to spend hours watching it. Is it healthy?

Of course there are bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And **how** this **"not recommend"** programs, are more interesting to children **than study or play** a game with friends, they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs. Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family. On television there are not only educational programs but also programs that make us laugh, but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in children's education they will have a very good support in their favor. **So, television can be good or bad depends only on how use it.** And I strongly believe a child does not know how to use it.

In conclusion the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used **like an assistant** in the education of children, **but can be very bad for children** if it is used freely and without responsibility.

Teacher's comments

1st paragraph:

1. "...on the children's day..."
 - The phrase is not suitable in this case.
 - If you mean **children's routine, children's daily life**, you should change it, okay?

2nd paragraph:

1. "**And how this...**"
 - Don't use "how" in this sentence.
 - Remember that you should use a word **which expresses reason**, with an idea similar to "because", "since" or "seeing that".
 - So, what word should be used here instead of "how"?
 - Remember that in Portuguese "como" may have a meaning of "because", and in this case, what word should you use instead of "how"?
2. "... '**not recommend**' programs..."
 - The form "recommend" is actually a determiner referring to "programs".
 - There should be a **suffix** to turn the verb "recommend" into a participle form
 - What suffix should you add to the verb "recommend"?
3. "...are more interesting to children **than study or play** games..."
 - The conjunction "than" is followed by the verbs "study" and "play".
 - These verbs **should not** be in the **base form**, which you used.
 - Because the verbs "study" and "play" are being used as a complement to the conjunction "than", what is their correct form

3rd paragraph:

1. "**So, television can be good or bad depends only on how use it**".
 Two observations here:

First:

- The period is too long.
- Why don't you **reduce its extension**, by dividing it into two shorter sentences?
- I recommend using a **period (.)** to have two sentences instead of only one.
- So, read the whole period again and decide where you should make the **necessary pause**.
- If you separate the sentences, pay attention to the beginning of the second one.
- So, don't forget to include a **subject pronoun before** the verb "depends".

Second:

"...*on how use it*".

- The meaning is ambiguous here.
 - **Who** uses it?
 - An option is to include a **subject pronoun** before the verb "use".
2. "...*television can be used like an assistant...*"
- "Like" is not the correct preposition.
 - It's incorrect because the **idea is NOT 'similar to'** or '**in the same way as**'.
 - You should replace it for **another preposition**.
 - Remember that the objective is **to describe a possible role for television** (the role of an assistant to parents in their children's education).
 - So, what word should you use to convey such meaning?
3. "... *but can be very bad for children...*"
- What can be very bad for children?
 - You should include a **subject pronoun before the verb "can"**.
 - Remember that in this case it's a third person singular pronoun.
 - What is it?

Aluno: Vinicius

Versão Final

Parents should limit the amount of TV their children watch. How do you feel about this?

Nowadays, television is present everywhere even on children's routine, which loves to spend hours watching it. Is it healthy?

Of course there are bad programs in the programming of television. Programs that show sex, drugs, death and other things which children should not see. And as this "not recommended" programs, are more interesting to children than study or play a game with friends, they spend all day watching television.

On the other hand, there are several very good programs. Programs that teach the importance of education, studies, friendship, religion and family. On television there are not only educational programs but also programs that make us laugh, but with a clever and creative humor. And if parents use these programs to help in children's education they will have a very good support in their favor. So, television can be good or bad. It depends only on how use it. And I strongly believe a child does not know how to use it.

In conclusion the parents should limit the amount of TV their children watch because television can be used as an assistant in the education of children, but it can be very bad for children if it is used freely and without responsibility.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)