

6 Metodologia

6.1 Introdução

Neste capítulo, procuro mostrar a natureza desta pesquisa, qual seja, qualitativa de cunho etnográfico. Para tanto, listo as ferramentas metodológicas que validam essa caracterização. A fim de se ter um melhor entendimento do objeto investigado, as ferramentas empíricas são várias. A variedade na averiguação de resultados é tida como compromisso na pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2001). Além das ferramentas, enuncio a maneira pela qual tratei os dados obtidos, enunciando unidades e categorias de análise. Não menos importante, o contexto da pesquisa é descrito, justificando a base etnográfica da pesquisa.

6.2 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Diferentemente do paradigma quantitativo, na pesquisa qualitativa, a orientação é exploratória, em uma realidade dinâmica (Cook, 1979, apud Nunan, 1992). As escolhas lexicais presentes no objetivo dessa pesquisa apontam para esse paradigma. O dinamismo está semanticamente representado na palavra “desenvolvimento da escritura em L2” (parte do objetivo deste trabalho). O caráter interpretativista, também característico do paradigma, está representado pela expressão “papel de L1”. O interpretativismo e o dinamismo, juntos, justificam um paradigma amplo, (holístico, segundo Nunan, 1992), e flexível, pois o observador não limita o escopo da observação com hipóteses prévias e herméticas, ao contrário, mantém-se numa posição de expectativa em relação aos dados. Essa posição de expectativa valida a riqueza, realidade e profundidade dos dados (Cook, 1979, apud Nunan, 1992). Por outro lado, o caráter flexível diz respeito ao fato de que a investigação

não é estritamente controlada, como tradicionalmente se observa no paradigma quantitativo.

Em consonância, a abordagem da pesquisa é abdutiva. Evensen (1998), teorizando sobre as abordagens tradicionais na ciência, a dedutiva e a indutiva, aponta para a abdutiva como uma alternativa, ecoando Shuy (1987, apud Evensen, 1998). O diferencial da linha abdutiva é que, apesar dos dados terem maior relevância para tomada de conclusões, o observador ousa ao já partir com especulações informadas para a observação. Parece-me que essa orientação é a que, pelo menos filosoficamente, conjuga teoria e prática, numa relação dialética. O estudo a ser realizado encaixa-se nessa abordagem, à medida que parto de um arcabouço já existente (You, 2004; Zuchelli, 2003; Glopper, Stevenson e van Gelderen 2003; Wen e Wang, 2002; Ellis, 1997; Grabe e Kaplan, 1996; Saliés, 1995) e da intuição advinda do estudo dessa literatura e da experiência em sala de aula, os quais apontam, aparentemente, para o benefício do uso de língua materna (L1) na aprendizagem de língua estrangeira (L2). Esta intuição informada não representa, no entanto, um engessamento teórico, já que os dados terão predominância nas possíveis conclusões.

A investigação é um estudo de caso, porque há apenas um grupo como objeto de pesquisa, e este grupo é acompanhado longitudinalmente, com observação e coleta de dados. Nunan (1992) define caso e estudo de caso da seguinte forma : “um caso é um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades, e o estudo de caso é a investigação deste exemplo singular no contexto em que ele ocorre”.¹ A vantagem dos estudos de caso é, para ele, o fato de poderem revelar fenômenos muito particulares que iluminam caminhos para pesquisas futuras. Sugere, ainda, que o estudo de caso é apropriado para projetos de pesquisa-ação, porque podem informar e orientar o pesquisador/professor em direção à solução e prevenção de problemas, relacionados ao seu próprio espaço de trabalho. O autor argumenta que, por se tratar de um estudo detalhado e intensivo de uma sala de aula, é possível a comparação com outras salas de aula, assim como a construção de um quadro mais real do fenômeno investigado. Neste sentido, a impossibilidade de generalização, classicamente atribuída como a limitação do estudo de caso (Nunan, 1992), é compensada pelo benefício dos

estudos em contexto real e pela possibilidade de generalização por acumulação de estudos em contextos similares.

A abordagem para o acompanhamento do caso é de natureza etnográfica. A escolha por essa orientação deve-se ao fato de que o fenômeno estudado depende do contexto particular, nomeadamente a sala de aula de escrita acadêmica em inglês, influenciado, por variáveis de diversas naturezas. A diversidade da natureza das variáveis é, pretendidamente, investigada, quando se adota a direção etnográfica, na medida que esta tem como preocupação o contexto do fenômeno (Nunan, 1991): “... a crença de que o contexto, no qual um certo comportamento ocorre, tem uma influência significativa neste comportamento”.² Os procedimentos de coleta deste trabalho tomam esta direção: entrevistas gravadas e observação participante com gravação em áudio. O objetivo geral da pesquisa também corrobora este direcionamento, uma vez que o papel de L1 na aprendizagem da escritura em L2 pode ser constituído por uma série de variáveis que só uma observação múltipla e detalhada do fenômeno inserido no seu contexto poderá desvelar.

6.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral para este estudo de caso é investigar o papel de L1 no desenvolvimento da escritura em L2. Dentro desta pergunta geral de pesquisa, pretendo investigar as percepções e crenças que os aprendizes apresentam com relação ao uso de L1 na aprendizagem da escritura em L2 e, por extensão, em seus processos pessoais de escritura.

A investigação será direta e indireta. Direta, porque serão feitas perguntas diretas sobre o papel de L1 nas rotinas dos estudantes e indireta, porque tudo que emergir, envolvendo L1 na fala dos estudantes, em sala de aula e em conversa com a pesquisadora, será analisado. Trata-se de um estudo que busca entender um pouco da caixa preta, que é a aprendizagem de uma segunda língua, e o faz através do que emerge no discurso dos estudantes, portanto, sem pretensões

¹ “... a case is a single instance of a class of objects or entities, and a case study is the investigation of that single instance in the context in which it occurs.”

² “... the belief that the context in which behavior occurs has a significant influence on that behavior.”

de respostas conclusivas, já que não é possível recuperar o que acontece de fato na mente do aprendiz.

O pressuposto que orienta o presente trabalho é que a L1 é um recurso disponível no momento da aquisição/aprendizagem de L2 e, pelo fato da L1 representar uma experiência cognitiva parecida com a L2, a primeira passa a atuar na segunda pelo domínio da metacognição. A metacognição é a instância em que se conhece o conhecimento, ou se monitora esse conhecimento (Baker e Brown, 1984). Em consonância, a L1 representa uma base de conhecimento prévia que permite a manipulação e processamento da base de conhecimento nova (L2) e representa um recurso para testagem e consolidação de hipóteses necessárias para a ASL. Segundo Kato (1993), as estratégias metacognitivas surgem quando as de nível cognitivo já são automáticas. A hipótese, pois, é que a escritura em L1 corresponderia ao nível cognitivo, isto é, automatizado (intuitivo), ao passo que a escritura em L2 possibilitaria o alçamento para o segundo nível, o metacognitivo.

Vale dizer que não distingo neste trabalho os termos aquisição e aprendizagem. A razão para isto é que não há estudos conclusivos quanto à distinção dos dois processos (Kato, 1993). Em razão disso, o termo L2, usado neste trabalho, também anula os termos ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’. Felix (1987) justifica a neutralidade apontando para o fato de que não existem pesquisas conclusivas a respeito da distinção entre as duas.

Kato sugere, ainda, que um modelo de escritura não é muito diferente de modelos de aquisição, depois de comparar os dois processos largamente em seu texto. Abraço a mesma hipótese neste estudo, mesmo porque tenho a intenção de ligar o momento da sala de aula com o processo pessoal de escritura do aprendiz, considerando este uma aprendizagem continuada.

6.4

Contexto da Pesquisa

O contexto desta pesquisa é uma sala de aula de inglês para a escritura acadêmica, curso chamado de *Scientific Writing*, que visa, de acordo com o curso de idiomas que o promove, ao melhoramento da escritura acadêmica em inglês. Esse curso está dividido em dois módulos independentes: o de português (duração de 16 horas) e o de inglês (duração de 40 horas), que vem imediatamente após o

primeiro. O primeiro módulo, pré-requisito para o segundo, foi ministrado pela pesquisadora e o segundo módulo por outra professora. O segundo módulo é o objeto de observação desta pesquisa, conforme mostra a descrição do contexto, que se segue em detalhes.

6.4.1 Participantes

6.4.1.1 A pesquisadora

A minha formação foi em Letras: português e inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, atualmente, curso o programa de mestrado da PUC-Rio, onde me dedico a estudos do escopo da competência acadêmica em inglês. Minha experiência é predominantemente com o inglês, cinco anos lecionando em curso livre. Com o português, esta é a primeira experiência mais sistemática; previamente, lecionei português para um estrangeiro. Sempre tive a crença de que o português bem aprendido levaria a uma aprendizagem mais otimizada do inglês, mesmo pela minha experiência de formação nas duas línguas, durante a qual sempre fiz comparações para a análise e apropriação do inglês. Esta é a primeira tentativa do curso com o português como pré-requisito do inglês e, portanto, minha primeira experiência de ensino de português para discurso acadêmico.

6.4.1.2 A professora

A outra professora formou-se em inglês na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e já vem trabalhando há uns dois anos com este curso, que, até agora, só incluía o inglês. Tem uma experiência geral como professora de inglês de oito anos, em cursos livres, escola, creches e em um curso de pós-graduação de uma faculdade privada. Aprova a idéia do português como pré-requisito para seu curso, porque, segundo ela, observou que os alunos que ela considera fracos na escritura em inglês, também não escrevem bem em português. A professora revelou-me que gosta de fazer comparações com o português nas

aulas, sempre que conhece a estrutura correspondente na língua materna, mas muitas vezes não sente segurança para isto, por não ter certeza de como é no português.

6.4.1.3

O diretor do curso de idiomas.

A idéia deste novo plano partiu do diretor do curso, ao qual me filiei, que é, na verdade, uma cooperativa de professores, trabalhando no centro de tecnologia de uma universidade pública no Rio de Janeiro. O diretor justifica esta idéia com a crença de que quem escreve bem em português, escreve bem em inglês. Ele também é professor de inglês, mas nunca lecionou inglês para escrita acadêmica, e não leciona no momento, é apenas administrador. Ele não é brasileiro, mas vive no Brasil há muitos anos e lidera esta cooperativa há quase vinte anos, como prestador de serviços de tradução, revisão e aulas para o público dessa universidade (professores, pesquisadores, alunos e, menos intensamente, funcionários).

6.4.1.4

Os aprendizes

O curso iniciou com dez alunos, mas depois de duas aulas havia apenas oito, porque Carlos e Waldo³ abandonaram o curso. Destes oito, uma aluna (Joana) se ausentou por quase dois meses. Portanto, a maior parte do tempo em que acompanhei o curso, sete alunos tinham uma frequência regular. Dos sete, Aldo era o menos assíduo. O perfil dos alunos é apresentado na Tabela 1.

Os alunos apresentam perfil etário e educacional bastante homogêneo. Oito dos alunos possuem de 25 a 30 anos, todos são doutorandos e seis engenheiros, sendo que os outros três também atuam na área tecnológica. Por outro lado, a proficiência e a experiência com o inglês são relativamente heterogêneas. Alguns estudam há meses e outros, há anos. Seis se dizem intermediários e três consideram suas proficiências básicas. Apenas Carlos atribui

³ Todos os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios.

o status de avançado para sua proficiência. Este aluno, inclusive, foi um dos que saíram do curso ainda em seu início.

Tabela 1: Informação demográfica dos alunos.

Nome	Idade	Formação Profissional	Anos de estudo em inglês*	Proficiência atribuída*
Aldo	25 – 30	Doutorando em Engenharia Civil	2 anos	Básico
Carlos	25 – 30	Doutorando em Engenharia Civil	8 anos	Avançado
Helio	mais de 35	Doutorando em Planejamento Energético	6 a 9 meses	Intermediário
Joana	25 – 30	Doutoranda em Banco de Dados	2 anos e meio	Intermediário
Julia	25 – 30	Doutoranda em Geociências	7 anos	Intermediário
Lucia	31 – 35	Doutoranda em Engenharia Civil	3 anos	Intermediário
Nara	31 – 35	Doutoranda em Geotecnia Ambiental	5 anos	Intermediário
Rosa	25 – 30	Doutoranda em Engenharia Civil	5 meses	Básico
Vanda	25 – 30	Doutoranda em Engenharia Nuclear	2 anos	Básico
Waldo	25 – 30	Doutorando em Engenharia Civil	3 a 4 anos	Intermediário

* Os anos de estudo em inglês e a proficiência foram declaradas pelos próprios alunos.

6.4.2 O local

Um centro de tecnologia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, especificamente o bloco de engenharia civil, cujas salas usamos já há algum tempo para estes cursos com fins acadêmicos. As salas têm ar condicionado, espaço para 11 alunos e oferecem projetor e computador com *data show* para as aulas. A professora de inglês usa apenas o projetor nas aulas. A disposição das mesas dos alunos é a tradicional, enfileiradas em direção à professora.

6.4.3 O curso de português

A primeira parte do curso foi organizada em quatro partes: morfologia, sintaxe, construção do texto e discursividade. Em morfologia, foram trabalhadas classes de palavra, pronomes, conjunções, prefixação, sufixação e uso do hífen.

Em sintaxe, topicalização, subordinação e coordenação, apassivação, regência e concordância, verbo e pontuação. Em construção do texto, tópico, linearização, tematização, normalidade de ordenação, coesão e coerência e marcadores discursivos. Em discursividade, aspectos que envolvem a discursividade, como autor, leitor, tipos de texto, máximas de cooperação; propósito comunicativo e movimentos retóricos; e modelos de resumo e artigo acadêmico, baseados em Swales (1990).

Desde a parte inicial (morfologia), a abordagem foi discursiva, já que procurava chamar a atenção dos alunos para aspectos como as diferenças de escolha e os conseqüentes impactos discursivos. Nas duas primeiras aulas, lancei mão de um projetor, mas, nas seis restantes, usei o *data show*. A avaliação consistiu em três textos que os alunos deveriam fazer em casa: o primeiro era um texto expositivo sobre assunto que dominavam, o segundo argumentativo, também na área de conhecimento deles, e o terceiro era um resumo de artigo ou de apresentação em congresso. Os alunos foram estimulados a revisar os textos, pelo menos uma vez, já que apenas a segunda versão recebia notas. O resultado disso foi que alguns alunos não entregaram todos os textos.

As aulas não foram apenas expositivas, ao contrário, contavam com a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Todo o tópico abordado abria espaço para a avaliação por parte dos alunos, através da análise de textos (com a avaliação dos efeitos discursivos oriundos das escolhas lexicais e organizacionais do autor), diferenças de frases, ou exercícios, em que deveriam completar lacunas, ou corrigir erros. Muitas das vezes, ao invés de definir conceitos, pedia que me dissessem o que conheciam sobre eles.

O diretor do curso fez uma coleta de opiniões dos alunos ao final do curso e relatou-me que todos elogiaram o curso, e que a abordagem era nova e interessante. Duas alunas acharam 16 horas pouco tempo para o curso.

6.4.4 O curso de inglês

O módulo de inglês foi ministrado por outra professora e contou com 40 horas de duração, 20 aulas. Apesar de não termos planejado o curso em conjunto, este módulo ficou muito parecido em termos de organização. A professora

começou com classes de palavras, em seguida trabalhou com as mais relevantes, pronomes, conjunções e artigos. Posteriormente, trabalhou com voz passiva; redundância; paralelismo; orações relativas; ligação de idéias e conectivos; erros comuns, como infinitivo dividido e concordância; pontuação; paráfrase e resumo.

A professora lançou mão de transparência e de muitas folhas de exercício em sala de aula. Os alunos faziam e corrigiam exercícios com muita frequência no tempo da aula. O tipo mais frequente de exercício foi o de correção de erros em frases e textos. A professora justifica esta escolha, em seu discurso de sala de aula, pelo fato de que, ao escreverem, farão correção de erros o tempo todo, o que ela caracteriza como *proof reading*.

Até a nona aula, os alunos não produziram texto. A professora pediu redações a partir da décima aula. Sua abordagem não foi expositiva, mas interativa, partindo sempre do que os alunos conheciam, ou começando pela execução dos exercícios, para então dar esclarecimentos.

6.4.5 O material didático

No primeiro módulo, o material didático foi montado por mim a partir das gramáticas descritivas de Bechara e Rocha Lima, de estudos de análise de discurso como Chimombo e Roseberry (1998), Brown e Yule (1983), Chafe (1994) e de estudos de gêneros acadêmicos de Swales (1990).

O segundo módulo consistiu em um apanhado de exercícios em relação a estruturas gramaticais e procedimentos de revisão como redução de redundância e correção de estruturas não-paralelas. As fontes para o material foram Internet, a gramática “Focus on Grammar” e o livro de Robert Day, “Scientific English”.

6.5 Banco de dados

Abraçando o paradigma qualitativo, a investigação conta com mais de uma ferramenta de coleta de dados, para que o fenômeno estudado seja explorado por diferentes prismas e para que os resultados sejam validados por triangulação. As ferramentas são: observação, com gravação em áudio de doze das vinte aulas, das quais fez-se um recorte de dez aulas (20 horas) para tratamento de dados do

módulo de inglês (Anexo A); um recorte das entrevistas gravadas com os alunos (Anexo B); questionários semi-estruturados (Anexo C) respondidos pelos alunos; e um recorte dos protocolos verbais retrospectivos (Anexo B) a partir da escritura das redações pedidas pela professora de inglês.

6.5.1 **A observação**

Para a análise da linguagem da aprendizagem nesta sala de aula, tomei notas de campo e gravei as aulas em áudio. Foram dez aulas observadas; destas apenas duas não foram gravadas: a primeira, porque não havia um gravador disponível e a sétima, porque o gravador não funcionou. As aulas 8, 9 e 10 foram gravadas com um gravador digital, porque o gravador mecânico parou de funcionar. Além das dez aulas, foram gravadas mais duas aulas, pela própria professora da turma. Estas duas aulas foram escutadas, mas não foram transcritas para este trabalho, por não apresentarem nada de diferente das outras aulas e pela necessidade de uma limitação da quantidade de dados. As dez aulas que constituem o corpo de dados desta pesquisa não correspondem às dez primeiras aulas do curso, cujo total é de 20 aulas. No decorrer do curso, precisei me ausentar em algumas das aulas, portanto, a ordenação das aulas neste trabalho não corresponde à seqüência cronológica real. Ausentei-me na quarta, sétima, e décima aulas do curso.

As notas foram escritas na forma de diário, com relato das ações ocorridas na sala, e as gravações foram transcritas, apenas a partir das conversas que julguei relevantes para o objetivo da pesquisa, ou seja que tratavam do uso de L1. As notas seguem a orientação dos “registros de muestras” (Anguera, 1978), que são narrações seqüenciais de conduta, e as transcrições foram orientadas pelo modelo de transcrição de Shiffrin (1995).

Vale dizer que fui observadora participante e que os alunos e a professora já me conheciam; os primeiros, porque foram meus alunos no módulo de português e a professora, porque é minha colega no curso em questão. Muitas vezes interagi com a professora e alunos em brincadeiras ou, mais raramente, com dúvidas da professora com o que acontecia no português para determinada

construção gramatical ou lexical equivalentes ao inglês. Os alunos não se dirigiram a mim com este propósito, somente à professora deles.

Todos, alunos e professora, foram avisados previamente das observações e gravações. Parece que conviveram com isto sem grandes estranhamentos, porque nas primeiras aulas esqueciam que estavam sendo gravados, somente nas brincadeiras lembravam (fato observado com falas do tipo: “Ih, está gravando né?”). A minha preocupação inicial era de que, como observadora presente e tendo sido a professora de português deles, a comparação com o português aconteceria frequentemente, com consultas diretas a mim ou referências ao meu curso. Estas expectativas foram frustradas. Os alunos não fizeram nenhuma comparação com o meu curso, ou me consultaram na aula. Acredito que isto aconteceu porque já não me viam como professora, mas quase que como uma colega. Alguns alunos mantiveram conversas paralelas comigo. Nelas figuravam tópicos completamente à parte da aula. A professora de inglês, no entanto, consultou-me em aula algumas vezes e explicitamente dizia que era bom me ter ali para as dúvidas com o português. Para ela, minha identidade de professora estava ativa.

6.5.2 As entrevistas

Como a literatura (Nunan, 1992 e Fontana & Frey, 2001) de metodologia de pesquisa sugere, a entrevista é uma ferramenta largamente usada. Nunan (1992) aponta para duas vantagens da entrevista semi-estruturada, usada neste trabalho: controle da entrevista pelo entrevistado e flexibilidade para o entrevistador. Como o objetivo é estimular que as percepções e crenças emerja, a liberdade de fala do entrevistado é conveniente e diminui problemas de parcialidade do pesquisador, à medida que este pouco interfere.

O papel de L1 foi, pretendidamente, recuperado no depoimento dos participantes ao descreverem o planejamento de uma redação hipotética em inglês. A “fala-gatilho” para que eles começassem a falar foi: “Imagine que você escreverá um texto em inglês sobre a violência no Brasil, como você o faria? Descreva o seu planejamento de escrita, incluindo aquilo que você vai escrever.” O assunto escolhido deve-se ao fato de que todos são brasileiros, mas nem todos

cariocas, e conhecem a realidade violenta do país, o que controla a variável tópico e autoridade no tópico. Durante as entrevistas, fazia algumas perguntas (Transcritas no Anexo B) que lembrassem os aprendizes de falar do procedimento que adotariam para a redação imaginária; isto porque quase sempre se limitavam a descrever seu planejamento de idéias.

Dos oito alunos, seis participaram da entrevista. Vanda não havia respondido o questionário, logo, a desconsidereei pela impossibilidade de triangulação. Joana estava ausente do curso naquele momento.

6.5.3 Os questionários

O uso do questionário auxilia na validação, porque existem indivíduos que se expressam com mais liberdade escrevendo do que falando e vice-versa. Além do que o questionário, através das perguntas estruturadas, permite uma sistematização dos dados obtidos em categorias prévias, ao passo que a entrevista e as perguntas livres precisam ser interpretadas e categorizadas a posteriori.

Com esta ferramenta de pesquisa, a intenção foi investigar as crenças e rotinas dos aprendizes em relação ao uso de L1 nos seus próprios processos de escritura em L2. Trata-se de um questionário semi-estruturado, apresentado no anexo C. As perguntas fechadas servirão para a análise de suas percepções em relação ao uso de L1 no processo e planejamento da escritura em L2 (esse questionário segue o modelo proposto por Saliés, 1995 a).

Essas perguntas incluem passos de planejamento e execução, tradicionalmente atribuídos ao processo de escritura, como *brainstorming* (Ex.: Eu discuto idéias em português com amigos.), *free-writing* (Ex.: Eu escrevo livremente em português, para então escrever em inglês.), *drafting* (Ex.: Eu faço um rascunho em português e depois traduzo para o inglês.), organização de idéias (Ex.: Eu organizo minhas idéias em português.) e planejamento (Ex.: Eu penso no tópico em português para depois escrever em inglês.).

As três primeiras perguntas abertas (2,3,4) direcionam-se aos hábitos de escritura. A última pergunta aberta (5) tem por objetivo investigar a instrução desses indivíduos em escritura de L2, bem como suas possíveis crenças a respeito da escritura em L2.

O questionário inclui também uma seção que visa a obter um perfil dos aprendizes, para uma posterior demografia dos participantes da pesquisa. Fatores como o nível de fluência em L2 e tipo de instrução interferem no processo de transferência da L1 (Jarvis, 2000). Admitindo que estes aspectos também afetam de maneira geral o uso de L1 na aprendizagem de L2, incluo estas perguntas perfiláticas para posterior triangulação com as outras informações obtidas. Obtive um total de seis questionários respondidos, Joana não estava assistindo às aulas neste período e Vanda não o respondeu.

6.5.4 Protocolos Verbais Retrospectivos

Esta é uma ferramenta que visa a trazer a tona processos mentais que ocorrem no engajamento em uma atividade, sem pretensões de uma cópia fiel do que ocorre na mente do indivíduo. Os protocolos são relevantes para iluminar pesquisas futuras (Nunan, 1992). Quando não é viável a investigação *on line*, ou quando o protocolo simultâneo interfere na atividade em andamento, a literatura aponta para a retrospectão (Dhieb-Henia, 2003). Em processo de escritura, possivelmente a interferência na atividade engajada é uma variável. Neste estudo, houve também a impossibilidade de se realizar protocolos *on line* devido à indisponibilidade de tempo dos alunos.

Farei uso desse banco de dados para investigar o processo de escritura dos aprendizes em relação ao primeiro texto que eles escreveram para o curso. O tempo corrido entre a feitura do texto, que ocorrerá em casa, e o momento do protocolo variou em dias de aluno para aluno (esta informação é veiculada junto à transcrição, anexo B), em função da disponibilidade de horário dos participantes. Basicamente, pedi que me contassem o processo de escritura deles para o texto, do planejamento à concretização. Quatro dos participantes renderam protocolos, os outros participantes não produziram as redações pedidas pela professora até o fim da observação.

6.6 Procedimentos de análise

Os recortes para a análise das entrevistas, protocolos e transcrições de sala de aula foram as conversas entre alunos, entre alunos e professora ou as falas do diretor. As unidades de análise foram o tema ‘português’ (L1), o tema ‘escritura’ e o tema ‘aprendizagem/ensino de escritura’. A escolha pelo tema ‘português’ está consoante o objetivo geral da pesquisa de investigar o papel da L1 no desenvolvimento da escrita em L2. A escolha pelas duas outras unidades de análise foram motivadas pela busca das crenças a respeito do processo de escritura e de seu ensino e aprendizagem, na tentativa de analisar em que medida a L1 ou as crenças ligadas a L1 participavam na experiência ou construção de crenças em L2.

Os temas, exceto ‘aprendizagem/ensino’, emergiram no discurso explicita ou implicitamente, isto é, em alguns momentos, eles eram nomeados e, em outros, estavam ativos por pressuposto. No discurso de sala de aula, por exemplo, o tema ‘português’ aparecia explicitamente (“o português”), ou indiretamente por pressuposto (anexo A: 21 “a maior barreira é passar para uma língua que não é nossa.”), o pronome “nossa” sinaliza o português como referente ativo para comparação com uma segunda língua. Houve casos em que, apesar de não nomeado o português, alguma estrutura ou palavra do português entrou no discurso para uma série de finalidades: simples tradução, compreensão de um exercício em inglês, ou mera comparação entre as línguas.

Em alguns momentos, falava-se da escritura em L2 explicitamente: “Escrever em uma outra língua é muito mais difícil” (Anexo A: 3). Nesta fala, por exemplo, a L1 está ativa para comparação, o que se nota pelo advérbio comparativo “mais”. O pressuposto é que, se escrever em outra língua é mais difícil, escrever na língua materna é menos difícil. Em outros momentos, o tema não apareceu explicitamente: “Pode ser um parágrafo, se você expressou a idéia corretamente, sem tá enchendo lingüiça, falou falou falou, e nada me disse, pode até me entregá: um parágrafo, não tem problema nenhum” (Anexo A: 171). A palavra “parágrafo”, que se refere diretamente à escritura, nos permite concluir que o tema é a escritura. Portanto, o pressuposto é que escrever é “expressar a idéia corretamente” e “sem tá enchendo lingüiça”. O contexto, (a professora está falando sobre redações que eles devem entregar), nos permite concluir que se trata

da escritura em inglês, mas como a professora não delimita o tema para o inglês, é possível pensar que essa caracterização do ato de escrever também se aplique para a escritura em L1.

Quanto ao tema “ensino/aprendizagem da escritura”, a presença foi sempre implícita. Por exemplo, quando o diretor anuncia o propósito do curso na primeira aula: “[O curso] Tem uma duração maior, porque tem mais coisas para ver, para ajustar” (Anexo A: 7). Novamente, a L1 está ativa na comparação dos dois módulos do curso: o anterior de português com o presente de inglês, fato evidenciado pelos advérbios comparativos, sublinhados no texto. O pressuposto é que a aprendizagem e o ensino de inglês são mais complexos, já que “a duração é maior” e há “mais coisas para ver”. Outro pressuposto é que os alunos já trazem mais problemas para a aprendizagem do inglês, uma vez que há mais coisas “para ajustar”. Outro exemplo surge quando a professora expõe a programação do curso: “Vamos começar por uma viagem pela gramática. O que vai ajudar... um bom dicionário, uma boa gramática” (Anexo A: 28). Ao descrever sua programação, a professora veicula o pressuposto de que aprender ‘escrita acadêmica em inglês’ (nome do curso) é começar pela gramática e que as ferramentas de auxílio são o dicionário e a gramática.

Para a categorização (os exemplos das categorias encontram-se na Tabela 5) dessas unidades, usei a Análise do Discurso como ferramenta. A análise rendeu as seguintes categorias:

- 1) Conhecimento pessoal (um dos componentes da metacognição de Victori, 1999, capítulo 2), que por sua vez é subdividido em motivação, autoconceito e problemas na escrita.
- 2) Metalinguagem, categoria proposta por mim, reúne casos em que se fala sobre a L2 ou sobre o processo de escritura em L2.
- 3) Três categorias inspiradas nos mecanismos regulatórios, componentes metacognitivos propostos por Baker e Brown (1984):
 - a) L1 como base de consulta (busca de forma ou estrutura equivalente na L1);

- b) L1 como base de avaliação (comparação da L1 com a L2);
- c) L1 como base de testagem (criação de hipótese a partir de L1, empregada para a solução de um problema ou preenchimento de uma lacuna em L2).

Na categoria de metalinguagem (exemplos representados na Tabela 2), as falas caracterizaram-se pela presença da 3ª pessoa, o que indicou o afastamento do objeto de que se falava (a escrita ou o curso).

Tabela 2: Casos de metalinguagem

Metalinguagem	Exemplos
Escrita em L2	A3: Diretor: Escrever em L2 é muito mais difícil. A19: Vanda: Problema é escrever um texto que não seja português. A21: Prof.a: Qual a importância de publicar? É preciso escrever direito, não tem que ser um texto entediante, a maior barreira é passar para uma língua que não é nossa.
Instrução em L2	A5: Diretor: O intuito é tentar minimizar o <i>máximo</i> possível a possibilidade de você escrever besteira. A59: Prof.a: <i>Gente</i> , uma coisa que a gente tem que fazê também é tentá: <i>internalizar</i> isso, sem traduzir a todo tempo pra nossa língua. Entendeu? A18: Nara: Construir as frases no jeito correto. A15: Vanda: Melhorar a gramática, escrever.

*A letra A refere-se ao anexo A, e o número, ao caso retirado do anexo.

Além disso, o nível de abstração do discurso que constitui essa categoria foi observado pela presença de verbos no infinitivo como sujeito (“construir”, “escrever”, “melhorar”) e orações substantivas (“É preciso escrever direito...” e “O problema é escrever um texto que não seja português”). Como outro efeito discursivo, as orações substantivas e os infinitivos em posição de sujeito parecem encetar verdades inquestionáveis (Sommer, 2004). A abstração e o afastamento do sujeito do discurso geralmente caracterizam opiniões compartilhadas socialmente, que são “crenças avaliativas sociais, gerais e abstratas” (van Dijk, 1996).

As outras categorias foram diretamente tiradas de Victori (1999): autoconceito, problemas na escrita e motivação (exemplos representados na Tabela 3). A categoria autoconceito é sinalizada pela presença da 1ª pessoa no discurso (“Eu já bloqueio...”, Tabela 3; e “bloqueada”, Tabela 5).

A categoria de problemas na escrita é marcada pelo uso da 3ª pessoa assim como na metalinguagem, mas diferencia-se desta pelo particularismo. Os exemplos demonstram que o que se fala é sobre uma situação particular: a redação

pedida pela professora em sala de aula. Os verbos no passado sinalizam um evento particular (“faltou”). Diferente da metalinguagem, nessa categoria fala-se da escritura, mas particularizando-a para o escritor na exposição de seus problemas sobre sua própria escritura.

Tabela 3: Exemplos da categoria conhecimento sobre si mesmo.

Categorias	Exemplos
Autoconceito	A157: Vanda: <u>Eu já bloqueio já em português</u> , mas aí vai de encontro com a pesquisa da Bia, porque tem que estruturar em português, pelo menos de início, pra depois tentá passá pro inglês, não traduzi.
Problemas na escrita	A22: Julia: Pode ser pequenininho? Para escrever alguma coisa em português já é um parto. A31: Waldo: Faltou vocabulário. A34: Nara: Faltou os corretores.
Motivação	A185: Prof.a: = falei que pode aparecê qualquer tema, então tem que tá preparado pra falar de qualquer coisa, até uma coisa que você não gosta, que não saiba. Lucia: Então é ruim, é ruim. Prof.a: ^Z Mas você não pode se bloquear a esse ponto.

A categoria motivação diferencia-se das outras, já que inclui léxico e sinais paralingüísticos sinalizadores de emoção (“resmungo”, “não gosta” e “é ruim”). Considero, portanto, que motivação está intimamente ligada ao aspecto emocional.

Os outros casos encontrados a partir da observação em sala de aula foram categorizados em três grupos. Esses grupos foram inspirados nos mecanismos regulatórios que compõem o componente estratégico da metacognição de Baker e Brown (1984). Eles foram vinculados ao uso da L1 (exemplos na Tabela 4).

A primeira categoria, L1 como base de testagem, caracteriza-se pelo fato de que o indivíduo gera hipóteses a partir de sua L1 e as aplica diretamente na L2. Muito comum nessa categoria foi o uso do porquê e expressões explicativas e do verbo ‘poder’, o primeiro para explicar o uso de uma determinada estrutura semelhante a uma estrutura em L1 e o segundo para questionar se era possível esse uso (“porque ((hesita)) é a historia...” , “Mas quando eu falo assim por exemplo...” e A 90: “Pode sê the man who married her”). Além disso, essa categoria caracteriza-se pelo fato de que a L1 é usada para preencher uma lacuna, em outras palavras, o aprendiz sente que falta alguma coisa ou sobra alguma coisa para que a frase faça sentido. Conseqüentemente, acrescenta-se uma estrutura correspondente à L1 ou retira-se uma estrutura da L2, para que fique parecido

com a estrutura equivalente em L1. Os verbos “colocar”, “tirar”, “faltar” e “omitir” aparecem com frequência. Essa categoria é um exemplo convincente de que a L1 está ativa como recurso prévio e seu uso é criativo, porque alça a IL para além do input (cf. capítulo 2).

Tabela 4: Exemplos das categorias estratégicas

Categorias	Exemplos
L1 como base de testagem	A 57: Julia: Eu fiquei na dúvida se tinha. Prof.a ^Z Por que? por que você não colocaria o artigo? Julia: Porque((hesita)) é a historia dos Estados Unidos. Prof.a: ^Z Você tá traduzindo. A52: Lucia: Mas quando eu falo assim por exemplo carro pela primeira vez, eu também falo the car? Prof.a: De um carro? Lucia: ^Z então ... o: carro... aí você fala... my car bla,bla.
L1 como base de consulta	A125: Prof.a: O so, quando que eu uso so? ((pausa longa)) Nara: Então aquilo. Prof.a: ((rindo)) So, então aquilo, ótima definição. A177: Joana: Que que é that bachelor? Prof.a: Ah... solteiro. Joana: Tá.
L1 como base de avaliação	A43: Julia: Eu acho engraçado que no português é dois conselhos, como fala isso em inglês? Prof.a: Some advice ... I have a problem. I need some advice. Julia: Mas eu só quero dois. Prof.a: Sim, mas não é <i>minha</i> culpa! A74: Prof.a: Isso, I haven't seen her for ages... apesar que I don't see her for ages traz do português, uma frase dessa aqui é aplicável ao português, but I <i>haven't</i> seen.

A categoria de L1 como base de consulta reúne casos em que se procurava uma estrutura ou forma equivalente na L1. Trata-se de tradução às vezes para compreensão lexical, às vezes para compreensão gramatical e outras vezes por confirmação de hipótese (exemplo A 163). Essa categoria exemplifica a sistematicidade do uso da L1. O aprendiz a usa nos momentos que ele a percebe como útil para sua aprendizagem.

A categoria de L1 como base de avaliação é constituída por casos em que se compara a L1 com a L2 explicitamente, ou implicitamente. No último caso, um léxico avaliativo específico aparece: “estranho”, “esquisito”, “engraçado”. Considerei a presença desse léxico como resultante de uma comparação com a L1, pelo fato de que ele apareceu nos casos em que explicitamente ocorria essa

comparação. Reconheço que não se trata necessariamente de comparação com a L1; o aprendiz pode por exemplo estar testando hipóteses construídas a partir das próprias regras da L2 e, ao aplicá-las e não obter êxito, ele classifica o caso como “estranho”. Como é impossível saber com segurança o que acontece na “caixa preta” que é a mente, especulo com base nos casos em que a comparação de fato emergiu no discurso. Esse léxico também pode estar sinalizando a teoria da *teachability* (c.f. capítulo 2), ou seja, os aprendizes ainda não estão preparados para aprender determinada estrutura ou conhecimento em L2.

Tabela 5: Categorias de análise de metacognição

	Categorias	Exemplos
CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO	Motivação	Anexo A:215 Lucia : Eu tento, mas escrevê sobre essas coisas ((resmungo)). Prof.a: Mas pode aparecê qualquer qualquer tema na sua vida, qualquer coisa. Lucia: É.
	Autoconceito	A:156 Lucia: É muito difícil... não é nem, nem, é não saí mesmo do tema, mesmo em português...acho... <u>bloqueada</u> com o negócio.
	Problemas na escrita	A: 36. Vanda: Tem uma frase <i>linda</i> ...passar para inglês é difícil, a experiência de cursinho é a redação boba my name is.
	Metalinguagem	A: 3. Diretor: Escrever em outra língua é muito mais difícil.
CONTROLE DO CONHECIMENTO	L1 como base de avaliação	A: 83. Esclarece que com verbos intransitivos não se usa a passiva, o exemplo usado, “He died.”, provoca discussão: Hélio: É porque em português a gente usa, em inglês não Prof.a: É? Tá correto Bia? ((me pergunta))
	L1 como base de testagem	A: 101. Julia: Where, pode? O parque onde? Prof.a: É, the park <i>where</i> I usually go running? Julia: É.
	L1 como base de consulta	A: 115. Diante da frase “that species are/is...” Prof.a: Como que você determina se o verbo é singular ou plural... por esta frase aqui? Joana: A espécie. Prof.a: Não, sem traduzi, sem traduzi.

*Dados obtidos a partir da observação e transcrição das aulas de inglês (Anexo A).

Talvez o aprendiz, confrontando o conhecimento dado, com o estado corrente de sua IL, perceba-se incapaz de aprendê-lo. A L1 apareceria, então, na tentativa de dar conta do problema, apesar de não promover solução.

Para que todas as categorias apresentadas sejam abrangidas pelo conceito de metacognição de Brown e Baker (1984), uma subdivisão em dois grandes grupos pode ser traçada: as categorias que se referem ao conhecimento do conhecimento e as categorias que se referem ao controle do conhecimento (a Tabela 5 ilustra essa divisão). As três categorias em que a L1 configura como base são de controle, isto é, monitoramento. As categorias conhecimento pessoal e metalinguagem compõem o conhecimento do conhecimento.

Em relação às entrevistas, aos protocolos e aos questionários, além das categorias já expostas, houve a necessidade de se incluir outras relacionadas diretamente ao processo de escritura.

Tabela 6: Categorias de análise do processo de escritura

Categorias	Exemplos
Geração de idéias.	Julia: ...aí eu tive olhando assim, mas peraí aí bateu a dúvida do que que era o naturalista, obviamente eu fui procurá no dicionário de português o que era, o que significava realmente naturalista,...
Organização de idéias.	Julia: ...eu botaria a pretensão desse tema em português aí depois que eu vê que eu dé uma olhada o que que eu realmente o que que eu tenho feito e o que que eu vou escreve...
Geração de texto.	Nara: ...já em inglês né? não, eu não vou escrevê em português pra traduzi, vou escrevê já em inglês, mas as orações curtas né? é: não muito longas né? é: e:...
Rascunho.	Rosa: Exatamente, porque nem sempre você consegue achá as palavras, pelo menos comigo, nem sempre eu conseguia achá as palavras rapidamente em outra língua e colocá no papel, então se eu tô trabalhando com aquela com aquela aquela idéia que tá vindo na minha cabeça que é em português já tá a palavra formada, eu coloco no papel, aí vou vou, depois eu vou ajustando pra pra pro que que quero né?
Revisão.	Aldo: ...quando eu não consigo acha um sinônimo aí eu compro: português inglês.
Busca por recursos. (<i>resourcing</i>)	Helio: ...em particular violência no Brasil eu ainda procuro sei lá, sites brasileiros, estatísticas notícias, essas coisas assim... mas em geral eu não não, bom com todo o trabalho acadêmico direto em inglês, primeiro em inglês... primeiro as palavras chaves em inglês no google assim... direto mesmo, a menos que seja uma coisa muito específica do contexto brasileiro aí eu entro né? palavras brasileiras e mando pesquisá só no Brasil...

As categorias adicionadas (exemplos representados na Tabela 6) foram inspiradas pela revisão de literatura de Wen e Wang (2002), Grabe e Kaplan (1996) e Victori (1999):

- 1) Geração de idéias.
- 2) Organização de idéias.
- 3) Geração de texto.
- 4) Rascunho.
- 5) Revisão.

Busca por recursos (*resourcing*). As três primeiras são retiradas de Wen e Wang, como atividades de escritura. A terceira difere das duas primeiras, porque diz respeito ao momento em que o indivíduo lança as idéias no papel. As categorias 4 e 5 são retiradas de Grabe e Kaplan e referem-se aos estágios do processo de escritura. A revisão não é entendida por estes autores como momento final do processo de escritura, mas como estágio recursivo durante esse processo. A última categoria é retirada de Victori do componente conhecimento estratégico, inserido em seu conceito de metacognição.

Especificamente quantos aos questionários, houve categorias pré-definidas, representadas pelas perguntas fechadas, e pós-definidas, representadas pelas perguntas abertas. Em relação às perguntas fechadas, utilizei o modelo proposto por Saliés (1995 a), cuja pesquisa era sobre as percepções de alunos estrangeiros em curso de escrita em uma universidade americana. As perguntas fechadas referem-se aos procedimentos de tempestade de idéias (*brainstorming*), escrita livre (*free-writing*), planejamento de idéias e organização, além de tradução e monitoramento de vocabulário. As perguntas abertas também se referem a procedimentos de escritura, inclusive o fator frequência. No entanto, por se tratarem de perguntas abertas, alguns produtos secundários (*byproducts*) foram obtidos, todos eles são crenças sobre a escritura em L1 e em L2 (Ex.: “Quando as idéias começam a fluir penso e escrevo em inglês”).

As crenças foram construídas a partir das categorias metalinguagem e conhecimento pessoal (a tabela 7 apresenta exemplos). Essas crenças apareceram nos dados obtidos nas quatro ferramentas metodológicas, portanto, a triangulação ocorre por força da sistematização dos dados. Tentativamente, um MCI a partir dessas crenças será construído no capítulo 7.

Tabela 7: Exemplos de crenças

Ferramenta metodológica	Crença
Questionário.	<u>Escrever direto em inglês</u> é um objetivo <u>difícil</u> de ser alcançado.
Entrevista.	Lucia: ... <u>outro trabalho</u> tão <u>complicado</u> quanto <u>escrevê</u> em <u>português</u> porque é aquela questão, nem sempre é você pegá aquele parágrafo que tá em: português e pá <u>jogá pro inglês</u> , tal como: o original né? então eu vou, tem frases que são TODAS reescritas né? <u>parafraseando</u> , mesmo sentido, só que escrita com outros verbos totalmente diferentes né?...
Protocolo.	Rosa: Quanto à forma de <u>escrevê</u> foi um processo <u>árduo</u> , foi muito <u>doloroso</u> ...
Observação.	Lucia: É muito <u>difícil</u> ... não é nem, nem, é não saí mesmo do tema, mesmo em <u>português</u> ...acho... <u>bloqueada</u> com o negócio.

*As palavras sublinhadas representam o tema como escrever em inglês e em português, constituindo crenças a respeito.

6.7 Resumo

Este capítulo apresentou a natureza da presente pesquisa, qual seja, qualitativa de cunho etnográfico. O estudo de caso neste trabalho teve um acompanhamento longitudinal, com observação participante e gravação em áudio de dez aulas. Além da observação, questionários, entrevistas e protocolos foram aplicados. O objetivo geral foi averiguar o papel de L1 no desenvolvimento destes alunos na escritura de L2, em aprendizagem e no momento pessoal de escritura, ambos os momentos completam-se. De forma geral, as categorias de análise propostas abrangem percepções e crenças sobre a escritura em L2 e baseiam-se na revisão de literatura dos capítulos 3, 4 e 5.