

7 Análise

7.1 Introdução

Este capítulo é direcionado para a análise dos dados obtidos na pesquisa. Sua organização foi realizada de acordo com as quatro formas de aferição de dados: entrevistas, protocolos, observação em sala de aula e questionários. Apesar de estarmos apresentando seções separadas para cada uma dessas ferramentas metodológicas, faremos uma abstração, no intuito de interligar os quatro momentos diferentes. O capítulo exemplifica alguns dos resultados que consideramos mais significativos. Outros resultados estão representados na análise dos dados coletados, codificada em símbolos ou em rótulos nos anexos A e B.

7.2 Análise dos dados obtidos pela observação em sala de aula

A metalinguagem da instrução apareceu no discurso institucional do diretor e da professora e no discurso dos alunos, quando falam de suas expectativas para o curso. A soma das falas de professora, alunos e diretor parece resultar em um consenso, uma abstração sobre o que é a escritura em L2. Todos eles falam em dificuldade (“barreira”, “processo árduo”). Vale ressaltar que esses casos ocorreram na sua maior parte nas duas primeiras aulas, o que faz deles diretrizes para o curso (essa frequência de ocorrência pode ser verificada visualmente com a constância do símbolo ■, para metalinguagem, nas primeiras aulas no anexo A).

Trata-se de um conjunto de crenças fundantes de um MCI (Figura 3) da escritura em L2, que parece acompanhar todo o percurso da aprendizagem de desenvolvimento da escritura de L2 desses alunos, mesmo porque elas emergem, novamente, nas entrevistas, questionários e protocolos.

Por outro lado, a metalinguagem para a instrução em L2, em outras palavras, ensino e aprendizagem da escritura em L2, também rendeu um conjunto de crenças (Figura 3) sobre o que é aprender a escrever em L2. No discurso

institucional, observa-se a necessidade da eliminação da L1, quando a professora fala em “internalizar sem traduzir”. Além disso, o discurso institucional do diretor do curso caracteriza o ensino da escritura em L2 como um processo de solução de problemas, “minimizar os erros”, estabelecendo um pressuposto de que os alunos não contribuem em nada com o curso, apenas trazem problemas que devem ser solucionados pelo curso. Esta crença é corroborada complementarmente pelos alunos, à medida que se colocam como escritores que não escrevem “certo”, associando escrita com “gramática correta”, e que, portanto, buscam correção, solução para seus problemas (Cena 1). O banimento da L1 da cena da aprendizagem de L2, aliado ao “culto” do acerto lingüístico parecem sinalizar uma visão da L1 como ruído para a ASL, pelo menos no discurso institucional da professora. O fato de se tratar do discurso institucional, as crenças veiculadas podem ser talvez recebidas pelos alunos como verdade.

Cena 1

A professora assume a aula. Apresentação em inglês (todos dizem seus nomes, respondendo à professora). Ela fala a respeito do uso de português para dúvidas.

- | | | |
|-----|--------|--|
| 8■ | Prof.a | There's no problem in speaking Portuguese. Why are you here? |
| 9■ | Hélio | To learn how to write. |
| 10■ | Aldo | Because of Bob's test. |
| 11■ | Lúcia | Proficiency. |
| 12■ | Prof.a | Are you going to do the test? |
| 13■ | Júlia | In 2 weeks. |
| 14■ | Prof.a | What are your expectations? Qual é sua expectativa? ((mudando para o português)) |
| 15■ | Vanda | Melhorar a gramática, escrever. |
| 16■ | Prof.a | Quanto tempo está parada? |
| 17● | Vanda | 5 anos...((rindo)) tenho problemas com o oral. |
| 18■ | Nara | Construir as frases no jeito correto. |
| 19■ | Vanda | Problema é escrever um texto que não seja português. |

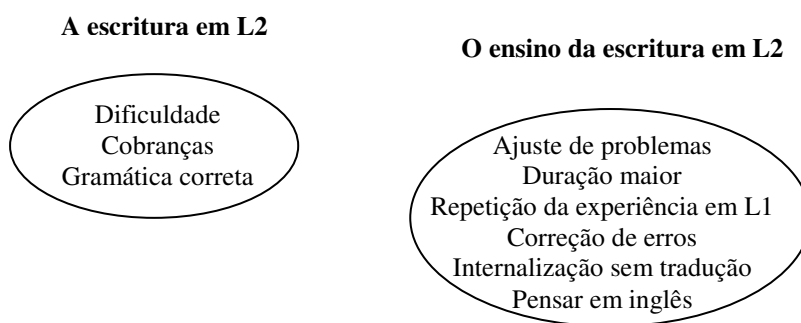
*Os símbolos ao lado dos números representam a categoria a que a enunciação pertence. No anexo A, há uma tabela de símbolos para as categorias encontradas: ■ representa metalinguagem e ●, autoconceito.

É interessante observar como Vanda (15) ao coordenar as idéias “melhorar a gramática” e “escrever”, faz das duas igualmente importantes, e sua ordenação cria uma relação de causa e efeito entre “melhorar a gramática” e “escrever”. Parece que ela acredita que se o indivíduo conhece a gramática da língua, ele sabe escrever, em outras palavras, não é necessário mais nada. Esta visão é corroborada por Nara, quando fala de “jeito correto”. À maneira deste diálogo, outros ocorrem (anexo A), com a acumulação dos discursos de cada participante no sentido de um

consenso. Apesar do diálogo não ter como fim falar da escrita, mas falar das expectativas quanto ao curso, essas falas de conteúdo similar promovem um acordo tácito do que seja a escrita.

Nomeada a escrita no diálogo, abre-se espaço para o surgimento das impressões muito pessoais no discurso, caso de Vanda (19), que define a escrita com um léxico negativo (“problema”). Sabemos que a crença reside na memória episódica (Leite, 2003 c.f. capítulo 4), logo, é natural que as contribuições pessoais dos participantes cooperem na construção de um MCI. Representar esse sistema de crenças como modelos cognitivos idealizados é coerente com a premissa de que estes são vivenciados e construídos no meio sociocultural (van Dijk, apud Palla, 2004).

Figura 1: MCIs da escrita em L2 e do ensino da escrita em L2



Nos momentos de construção de modelos, a L1 participa por comparação. Como se o aprendiz formasse uma imagem da escrita na L2, ou por contraste com a sua língua, “Problema é escrever um texto que não seja português”, ou por aproximação, “Pode ser pequenininho? Para escrever alguma coisa em português já é um parto” (Julia, anexo A:22). A L1 parece estar ativa como experiência prévia na construção das crenças sobre a natureza da escrita em L2 e do ensino de L2. Talvez a visão estruturalista do ensino de escrita tenha decorrido da experiência deles na aprendizagem de escrita em L1. Se assim não o fosse, não haveria a associação direta da “boa gramática” com o “escrever”, infinitivo que generaliza a atividade, sem especificar em que língua, embora o contexto limite para a L2. A oficialização desta visão estruturalista da escrita está no discurso da professora:

Cena 2

A professora fala sobre seu planejamento de curso.

- 28■ Prof.a Vamos começar por uma viagem pela gramática. O que vai ajudar... um bom dicionário, uma boa gramática.
- 29■ Prof.a Se for para vocês praticarem ... Grammar Express ...dicionário o Macmillan é bom, vai ajudar com academic writing.

As ferramentas ativas para o curso de escrita são o dicionário e a gramática, em nenhum momento ela enuncia a leitura ou o discurso oral, componentes importantes para uma abordagem de ensino de processo de escritura (c.f. capítulo 5). Diretamente, a L1 aparece ativa na construção do MCI da instrução em L2, ora pela sua ausência, quando se fala em pensar em inglês ou em não-tradução, ora pela sua presença, quando o diretor diz que os alunos têm de fazer como fizeram no módulo de português, ou mesmo quando estes e a professora fazem comparações explícitas com a língua.

Além da categoria da metalinguagem, outra categoria abriu espaço para a enunciação de crenças. A categoria de conhecimento de si mesmo, componente da metacognição de Victori (1999), apresentou casos nas suas três subdivisões: motivação, autoconceito e problemas na escrita (Anexo A). Esses casos acumularam-se em um conjunto de crenças parecido ao da metalinguagem. Na categoria autoconceito, aparece um léxico associado a dificuldades, como na metalinguagem, e neste caso ele contribui para um autoconceito depreciativo, de incapacidade enquanto escritor. Em geral, essas categorias referiam-se a dificuldades (Cena 3) quanto ao vocabulário ou, mais frequentemente, à gramática. Vale dizer que, talvez, gramática para os alunos já incluía o vocabulário também. De qualquer maneira, houve preocupação com o aspecto estrutural da escritura: “Faltou vocabulário” e “Faltou os corretores”, corroborando aquela visão estruturalista de escritura.

Novamente, tendo os alunos falado de como é escrever em L2, a professora arremata com o que ela acredita que deva ser feito para o ensino/aprendizagem da escrita em L2. A ordenação do discurso (Prof.a 37) revela a prioridade dada nesta sala de aula ao aspecto estrutural da língua. Primeiro ela fala de exercícios, depois fala de organizar o que aprenderão com os exercícios para escrever, depois volta a falar de exercícios, especificando que serão correções de erros. É o exercício de correção de erros que ela associa à qualidade de criticidade do escritor para com o texto.

Cena 3

Recolhe as redações que os alunos acabaram de fazer e fala sobre seu curso. Eles deviam concordar ou discordar com as frases que ela ditou:

“Researchers must always be objective.”

“Research is an act of discovery”

“When I write a research paper, I have to say something original”

“I am supposed to express my own opinions in a research paper”

- 28■ Prof.a Vamos começar por uma viagem pela gramática. O que vai ajudar... um bom dicionário, uma boa gramática.
Alunos pedem por uma bibliografia. Ela responde.
- 29■ Prof.a Se for para vocês praticarem ... Grammar Express ...dicionário o Macmillan é bom, vai ajudar com academic writing.
- 30⊗ Prof.a Por que foi tão difícil escrever agora?
- 31⊗ Waldo Faltou vocabulário.
- 32⊗ Julia Você pegou de supetão.
- 33⊗ Helio Falta de prática.
- 34⊗ Nara Faltou os corretores.
- 35● Lucia É o bloqueio, tive que mandar um e-mail em inglês, meu orientador me ajudou. Tive problemas... tenho que pensar em inglês a aí comecei a pensar em português.
- 36⊗ Vanda Tem uma frase linda ...passar para inglês é difícil, a experiência de cursinho é a redação boba my name is.
- 37■ Prof.a É preciso pelo menos um tempo do seu dia para prática, nesta parte faremos muito exercício, depois arrumaremos e organizaremos isto para escrever, trabalharemos com correção de erros para ficar mais ... críticos (...safo) em relação ao texto.
- 38■ Julia (Safo.)

*As palavras sublinhadas revelam a dificuldade com que associam à escritura em inglês.

⊗ representa problemas na escrita.

Em suma, aprender a escrever é saber a estrutura da língua. Todo este diálogo é construído no momento imediatamente posterior à redação dos alunos. Outro detalhe interessante é que o arremate do diálogo, geralmente, fica por conta da voz institucional da professora, à maneira da estruturação interacional, iniciação, resposta e avaliação (Sinclair e Coulthard, 1975, apud Leite, 2003). Poderíamos pensar que a avaliação da professora como desfecho da interação ajude a consolidar o sistema de crenças construído nesta sala de aula. Os MCIs (Figura 3) resultam da cristalização dessas crenças na experiência de alunos e professores deste curso. Os mesmos atributos dos modelos são repetidos nos outros momentos da pesquisa, nas entrevistas, protocolos e questionários. Como discutido no capítulo 4, os modelos são uma junção de experiências pessoais com as sociais, e, neste contexto de pesquisa, as experiências pessoais dos alunos que aparecem individualmente nas entrevistas, por exemplo, são a reprodução das experiências sociais vividas em sala de aula, na interação aluno/ aluno e professor/aluno.

Outro aspecto interessante que apareceu na fala de Lucia (35) na exposição de seus bloqueios foi “tenho que pensar em inglês a aí comecei a pensar em português”. Essa fala está misturada a uma narrativa pessoal, mas o verbo ‘ter’ indica uma obrigação que não parece originar apenas de uma cobrança pessoal, é como se ela tivesse aprendido/escutado que deve ‘pensar em inglês’, apesar de admitir que não consegue. Esta é uma crença vigente em cursos de inglês, aparece no discurso institucional de professores e diretores de curso e é reproduzida pelos alunos, pelo menos é o que observo na minha experiência como professora de inglês. Essa crença também está representada no MCI do ensino/aprendizagem de L2 (Figura 3).

Em relação às categorias de conhecimento pessoal vale dizer ainda que o único caso encontrado para a categoria da motivação foi o de Lucia, ao falar sobre sua insatisfação em ter de escrever sobre temas que não sejam de sua área de estudo.

As categorias estratégicas apareceram no decorrer das dez aulas observadas na correção de exercícios e apresentação de estruturas gramaticais. Os exercícios feitos em sala de aula foram predominantemente de correção de erros, logo, essas categorias apareceram com mais frequência nesse tipo de exercício. Os vários casos das categorias – L1 como base de testagem, L1 como base de avaliação e L1 como base de consulta – estão todos codificados no anexo A.

O uso da L1 como base de consulta e como base de avaliação foi significativamente superior ao uso de L1 como base de testagem (fato que pode ser percebido visualmente no Anexo A, com a maior incidência dos símbolos correspondentes). Este último representa a possibilidade de o aprendiz arriscar estruturas na L2 que estejam além do *input*, ou seja, um uso da L1 mais ativo e criativo. Os usos mais incidentes, no entanto, caracterizam esse grupo de alunos como mais dependentes da L1 para fins passivos, como a compreensão das estruturas em L2 – pelo menos no que foi aferido nos seus discursos. Duas hipóteses poderiam explicar o fato.

Primeiro, a natureza de estímulo que receberam. Como os alunos só tinham que realizar exercícios estruturais, de identificação de erros, por exemplo, é natural que tenham agido mais passivamente do que em exercícios que, de fato, tivessem de produzir, como redações. Segundo, os níveis de proficiência da maioria dos alunos, básico e intermediário, poderia estar limitando o uso de L1

para uma relação de maior dependência, ao contrário do que se percebe em níveis mais avançados, em que o uso da L1 é mais criativo, no sentido de permitir a testagem de hipóteses. Esta parece ser a visão de Thompson e Upton (2001) quando concluem, a partir de seus resultados, que alunos com maior proficiência em L2 apresentam um uso facilitador de L1, ao passo que alunos com menor proficiência apresentam uma dependência cognitiva da L1.

7.3.

Análise dos dados obtidos nas entrevistas e protocolos retrospectivos

As entrevistas e protocolos foram agrupadas nesta mesma seção, porque renderam dados similares. Os casos que apareceram foram categorizados em metalinguagem e conhecimento sobre si mesmo, como na seção anterior. Além dessas, categorias do processo de escritura foram usadas, haja vista o objeto de análise, que é o momento de escritura dos aprendizes.

A metalinguagem ocorreu ao falarem da escrita em três momentos e em um momento ocorreu metalinguagem sobre o ensino de L2. As crenças encontradas no discurso em sala de aula são reproduzidas nesses momentos. A primeira referente à escritura, reduzindo-a ao uso correto da estrutura lingüística. Nara (Cena 4) demonstra isto, quando revela que para “enriquecer” a redação basta que se tenha uma “lista” de conectores, os quais ela usa para compensar “o pouco vocabulário”.

Cena 4: Depoimento da Nara (visão estrutural da escrita)

Nara: Você só vai vê aquilo, porque você tem pouco vocabulário, porque o que enriquece a redação é o conector,^{metalinguagem (escrita)} é uni uma coisa a outra, se não fica: uma pobreza... eu vou usá uma lista, é como se eu tivesse com uma lista do lado, e vou pegando até que você já, começa a tê familiaridade de usá já com mais livremente né?, assim pra primeira eu tô com uma lista do lado... não sei se ((risos)) eu vou fazendo assim não sei se esse é: o: como se faria né? mas eu tô fazendo pela primeira vez, quase né? que a última vez que eu fiz, vai fazê tão (XX).

Outra crença encontrada no discurso das aulas, reproduzida aqui, é a de dificuldade de escrever, como ilustra a fala de Rosa (cena 6): “um *outro* trabalho tão complicado quanto escrevê em português porque é aquela questão, nem sempre é você pegá aquele parágrafo que tá em: português e pá jogá pro inglês, tal como: o original né?” É interessante observar que a L1 aparece explicitamente

aqui na construção dessa crença, por similaridade de experiência, ou seja, a aprendiz percebe a escrita em L1 como difícil e transfere essa percepção para a L2.

Duas outras crenças surgem no discurso de Rosa e representam novidade em relação ao que emergiu no discurso das aulas. A primeira é a visão de escritura como objeto de inspiração (Cena 5) . Para a aluna, não se consegue escrever a menos que seja um “bom dia” para isso. O fato de ela ter dito “escrever é uma coisa...” e não ter limitado o verbo ‘escrever’ com o adjunto em inglês, por exemplo, revela que houve uma comparação implícita da L1 com a L2, ou seja, para ela, em ambas as línguas a escritura depende da inspiração. A segunda crença relaciona-se diretamente à escrita em L2, porque Rosa considera escrever em inglês um trabalho de paráfrase (cena 6). Nesta crença, a L1 participa explicitamente como condição de existência para a escrita em L2. Essa concepção só apareceu no discurso de Rosa, o que pode ter ocorrido porque ela foi a única participante entrevistada que relatou escrever um rascunho em português antes de escrever o texto final em inglês.

Cena 5: Depoimento de Rosa (escrever como inspiração)

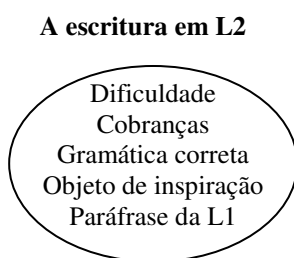
Rosa: ...então comecei a lê ah os textos pra tentá escrevê melhor até porque nem sempre escrevê é uma coisa que você faz como se fosse dá (XX) tem dias que você acorda pra escrevê um texto senta lá dez minutos você escreveu um texto legal mas tem dias que você tá o dia inteiro *mal* sai um parágrafo que, que você diga, não, tá bom, isso presta ^{metalinguagem} né?

Cena 6: Depoimento de Rosa (rascunho em L1)

Rosa: ...um *outro* trabalho tão complicado quanto escrevê em português porque é aquela questão, nem sempre é você pegá aquele parágrafo que tá em: português e pá jogá pro inglês, tal como: o original né? então eu vou, tem frases que são TODAS reescritas né? parafraseando, mesmo sentido, só que escrita com outros verbos totalmente diferentes né? ainda tendo o mesmo sentido no final, mas não é a mesma coisa que se pega...

Apesar das duas crenças terem aparecido no depoimento de um aprendiz apenas, amplio o MCI (Figura 4) da escrita em L2, porque, por se tratar de uma pesquisa exploratória, qualquer crença é relevante; a quantidade de vezes que ela aparece é o menos importante.

A metalinguagem em relação à instrução apareceu na fala de Julia depois de eu ter desligado o gravador, quando me disse que foi treinada a pensar em inglês no curso que havia feito. Esta crença de “pensar em inglês”, como objetivo para a aprendizagem de L2, já havia emergido em sala de aula, só que na fala de Lucia.

Figura 2: MCI da escritura em L2 ampliado

Nas categorias de conhecimento sobre si mesmo, houve casos para as três subcategorias: autoconceito, problemas na escrita e motivação. O caso que representa a categoria de motivação foi encontrado novamente no discurso de Lucia. É interessante observar como em momentos diferentes Lucia revela essa angústia (Cena 7). Chamo de angústia porque tanto em sala de aula, quanto neste momento de conversa particular comigo, o seu relato é carregado de emoção, que foi o que me permitiu categorizá-lo em motivação. Observe que, na sua fala, Lúcia repete várias vezes a idéia de muita dificuldade e associa isto “principalmente” ao fato de que a redação não é sobre um tema de sua área. A L1 aparece em seu discurso como “língua mater”. A metáfora de primeira língua como mãe parece trazer uma idéia de proteção e conforto, que ela não sente em L2: “ainda mais que não é sua língua...mater”. O “ainda mais” claramente adiciona à sua falta de motivação a insegurança que sente na L2. A metáfora é um forte indício de como o aprendiz define seu contexto e fala sobre sua experiência de aprendizagem (Barcelos, 2003 pg. 20).

Cena 7: Categoria da motivação no discurso de Lucia

Lucia: ...bom eu tive muita dificuldade né? pra pra escrevê, eu tenho muita dificuldade, é, principalmente assim... de um tema: é que você tem que dissertá sem sê a: os assuntos que você normalmente tá: habituada né? da sua área e tal, então é muito difícil, escrevê sobre isso, uma coisa e:... eu demorei um tempo, até: nisso, talvez até assim, a gente é cobrado pra fazê uma redação em meia hora, e aí eu num confiei muito (XX) até por causa disso, que você tem que, ainda mais que não é a sua: língua... bom é principal, é: sua língua mater né? então você não é muito (XX) aí é assim, lógico que tem algumas coisas que você já viu, cê achou bonito né? até a forma como eu comecei thousands and thousands of years ago...

Na categoria de autoconceito, todos os casos referem-se à dificuldade, “pra pra escrevê, eu tenho muita dificuldade” (Lucia), ou seja, mais de um aluno autodefiniu-se como um escritor incapaz e limitado (Cena 8). A limitação e incapacidade no discurso de Nara são caracterizados pelo léxico negativo e

limitador: “não tenho familiaridade, desenvoltura e não consigo”. O interessante é que novamente a L1 estava ativa na formação dessas crenças, ou por contraste, porque o escrever em português ou pensar em português era tido como fácil em oposição à dificuldade no inglês, ou por similaridade, porque a dificuldade do escrever em português era transferida para o inglês.

Cena 8: A fala do escritor como limitado e incapaz

Nara: escrevê em inglês eu ainda não consigo ainda é: é: o que eu o que eu tentaria porque eu não tenho., essa familiaridade com a outra língua é pensá nos conectores né? porque eu tenho que fazê os linkings das orações né? então eu tentaria fazê orações mais curtas, desenvoltura na língua né?

Cena 9: Exemplos de contraste da facilidade em L1 com a dificuldade em L2

Rosa: ...num segundo momento como eu penso muito mais rapidamente no português do que no inglês, eu ia sentá, no computador ou no papel e começá a escrevê...

Rosa: ...aí ness é nesse momento que eu enco meu texto ainda em português, porque eu consigo pensá com mais facilidade nessa língua nesse idioma...

Cena 10: Exemplos de transferência da dificuldade em L1 para a L2

Julia: ...se não eu perco, pra falá a idéia vai escrevendo e vai perdendo né? perdendo a idéia, mas eu tenho dificuldade em escrevê em português mesmo a dificuldade, primeiro a dificuldade no inglês, por exemplo você me deu o tema... e eu *escrevê* sobre esse tema mesmo em português já é difícil pra mim, tá? até eu consegui escrevê, desenvolvê uma redação, decente, mesmo em português já é difícil depois que com a quando eu começo já já veio a idéia e eu começo a escrevê, geralmente eu escrevo uma redação...

Rosa: ...então eu procuro pontuá mais, escrevê as frases mais curtas, eu tenho dificuldade nisso já quando eu escrevo no português...

Na cena 9, Rosa revela que sente mais facilidade e rapidez ao pensar na L1. Vale lembrar que esta foi a única aluna do grupo estudado que escrevia em português primeiro para passar para o inglês depois. Este hábito é justificado por ela em função da maior facilidade que tem com o seu idioma: “meu texto ainda em português, porque eu consigo pensá com mais facilidade nessa língua”. Rosa é a única que traz o português para seu discurso acompanhado de um léxico positivo, como facilidade.

Na cena 10, vê-se a participação de L1 como fonte de transferência de dificuldade. No discurso de Julia, percebe-se essa dificuldade vinculada primeiro a L1 e posteriormente a L2, concluo por esta ordenação devido ao advérbio “já”, repetido inclusive. O advérbio demonstra que a aluna percebe a transferência do problema. Curiosamente o mesmo advérbio aparece na fala de Rosa, ratificando a transferência, no caso dela, no entanto, de um problema específico: “pontuar e

escrever frases curtas”. A participação da L1, pelo viés da dificuldade, aparece no discurso em sala de aula em mais de um momento, bem como nas entrevistas e protocolos e ainda nos questionários. A única aluna, Rosa, que explicitamente associa o português com “maior facilidade” também o associa com dificuldade (Cena 10).

A categoria de problemas na escrita, como o nome sugere, contribui para a impressão de dificuldade, sendo que com mais precisão do problema. O problema da defasagem de vocabulário apareceu assim como no discurso da sala de aula: “quando eu fui tentá escrevê, uma grande dificuldade que eu tenho é em termos de vocabulário” (Julia). Rosa fala vagamente de seu problema, usando o substantivo “forma”, o que nos leva a crer que ela se referia à estrutura lingüística: “Quanto à forma de escrevê foi um processo árduo, foi muito doloroso”. Interessante como ela estabelece uma metáfora de dor para a sua dificuldade em escrever. Em geral, quando o grupo fala de suas dificuldades, há essa carga emocional, quase como um “desabafo”. Um outro exemplo de problema na escrita é o de Lucia (Cena 11), que associa a rapidez da comunicação dos tempos atuais com a dificuldade de se escrever um texto mais elaborado. A L1 participa também como fonte de transferência do problema neste caso.

Cena 11: Um exemplo de caso de problemas na escrita

Lucia: Pra escrevê mesmo, o problema tanto em... português também né? até porque a gente não escreve é é: num normalmente hoje em dia, pô tudo é muito rápido, muito: e: até assim a própria formação muito objetiva né? escreve, fala rápido num num num passa e-mail, coisa formal até pra chefe essas coisas, então tem que sê rápido objetivo e: ... num pode... e aí eu tenho muito isso de fazê o negócio muito rápido, num ficá, e: acaba que a gente num escreve mais e tal, então aí é difícil pra escrevê.

As outras categorias encontradas nas entrevistas e protocolos foram, como era de se esperar, as relacionadas a atividades de escritura, uma vez que os participantes falaram de suas redações ou simularam redações.

Replicando os achados de Salies (1995 a e b) e Wen Wang (2002), a maioria dos participantes (5) revelaram diretamente no seu discurso que pensavam em português para depois escrever em inglês (Cenas 12 e 13). Nara foi a única que não falou sobre isto diretamente, mas gastou a maior parte da entrevista gerando e organizando as idéias para sua redação fictícia, tudo em português, embora a redação tivesse de ser em inglês. Como todos os alunos falaram em português, reconheço que não é possível tomar este fato da Nara como indicativo de que

pensam e organizam idéias na L1. A participação da L1 na organização das idéias também pode ser diretamente percebida no discurso de Helio, Aldo, Julia e Rosa (Cenas 12, 13, 14 e 15).

Cena 12: Geração de idéias em L1

Julia: Não era sobre o: a vida é: a vida dum naturalista seria melhor, se eles não precisassem escrevê, apenas observá o que vão escrevê, aí eu tive olhando assim, mas perai 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.

Cena 13: Geração de idéias em L1

Helio: ... falá sobre a violência no Brasil? É que se pode falá sobre a violência no Brasil, aí tô pensando obviamente num numa linguagem conceitual mas que: é português né? a gente conversa com a gente em português né?

Julia revela em seu depoimento que já o tema da redação, especificamente a palavra “naturalista”, funcionou como “gatilho” para sua geração de idéias e curiosamente é o dicionário em português (sua L1) que ela procura para enriquecer o conteúdo. Helio declara diretamente o que percebe sobre seu processo de geração de idéias, identificando sua L1 como uma “linguagem conceitual”, ou seja, na sua percepção a L1 e o pensamento são inseparáveis.

Cena 14: Organização de idéias em L1

Aldo : *tudo* pensando em português... depois eu decido o que que eu vou fazê o que que eu vou fa vou escreve né? sobre o que eu vou escreve, que direção que eu vou dá pro meu texto... minha opinião e tal... é: depois eu penso mais ou menos o que que eu vou como eu vou organizá meu texto, penso na introdução como vai sê, como vai sê o desenvolvimento e penso como vai fechá a conclusão... e aí eu começo a escrevê... já em inglês é: pensando sempre em português e mentalmente é: pensando em português e já tentando fazê a tradução escrita pro inglês.

Cena 15: Organização de idéias em L1

Julia: ...botaria tipo assim em tópicos o que eu poderia falá sobre isso sobre violência no Brasil, eu falaria só no Brasil? trataria só Rio de Janeiro? botaria alguma estatística? não botaria estatística? colocaria fonte? não colocaria? eu botaria tudo na mesma redação? 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 escrevê..

Vê-se que Aldo (Cena 14) percebe seu processo de escritura de maneira que a L1 é a sua língua mental e que, então, esta língua é traduzida para o inglês no momento da geração do texto (“tradução escrita pro inglês”). Aldo encarna aquela hipótese de L1 como parte de um processo de tradução mental (Kern 1994), idéia

que Upton e Thompson (2001) acham reducionista (c.f. capítulo 2). Saliés (1996) já havia encontrado essa percepção em um participante de sua pesquisa e assim o define: “Aparentemente, pensar na língua nativa e escrever na L2 acontece junto para este aluno, como se elas fossem uma única operação cognitiva” (p.41).¹ Julia (Cena 15) não descola a geração da organização de idéias e imagina as duas coisas na forma de uma série de perguntas. Ao se perguntar quais idéias colocaria e quais não, ela gera idéias e ordena as idéias com a própria ordenação das perguntas: violência no Brasil, depois no Rio. Ao que parece, ela chama todo este trabalho mental de “pretensão”, o qual, segundo ela, “botaria” em L1.

Para este grupo pesquisado, aplica-se a premissa de que a L1 é dominante na manipulação de idéias e a L2 na manipulação do output, conforme Wen e Wang (2002). O momento de geração de texto é quase unanimemente diretamente em inglês. A única do grupo que não escreve diretamente em inglês é Rosa (Cena 16), que faz o rascunho em português primeiro (replicando Saliés, 1995 b).

Cena 16: Rascunho em L1

Rosa: Aí pronto eu montei meu texto e tal pronto, é mais ou menos isso que eu quero falá, eu acho que é mais ou menos essa minha idéia... não tenho mais o que fazê, tá então em português eu vou transferi aquilo, então vou começá a trabalhá com o inglês agora, então eu vou pegando aqueles parágrafos e vou tentando agora como se fosse uma atividade de tradutor entendeu?

Rosa justifica o rascunho prévio em português pelo fato de que ela “nem sempre conseguia achá as palavras rapidamente em outra língua e colocá no papel” e “como eu penso *muito* mais rapidamente no português”. Por outro lado, o argumento da rapidez parece ser o motivo que os outros alunos usam para escrever em inglês diretamente (Cena 17), apesar de não falarem diretamente sobre isso.

Cena 17: Geração de texto em L2

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?

Nara (Cena 17), assim como Helio, ao dizer “eu não vou escrevê em português pra traduzi” mostrou um tom acentuado, que significou para mim, enquanto sua interlocutora, que a razão era evidente: a de que não quer perder

¹ “Apparently, thinking in the NL and writing in L2 goes together for this student, as if they

tempo. Esta foi, no entanto, uma percepção minha na entrevista face a face, impossível de ser recuperada no discurso transcrito.

Todavia, apesar da maioria dos alunos dizerem que escrevem diretamente em inglês, boa parte deles mantêm a L1 ativa para a dificuldade com o vocabulário na L2, evidência já apresentada por Saliés (1995 a, c.f. capítulo 2). Aldo mantêm um dicionário português-inglês perto de si, para quando faltarem sinônimos no inglês. Lucia e Julia deixam a palavra no português para depois na revisão traduzirem. Helio deixa o corretor do Word ativo, evita usar o dicionário e, se preciso, nas suas palavras: “É é, eu prefiro fazê errado e deixá vocês corrigirem tá? do que ficá tentando é: corrê pro dicionário...”.

O momento da revisão, para a maioria destes alunos, refere-se a vocabulário. Contudo, Rosa e Nara falam em estruturas mais complexas como pontuação, gramática e tamanho de frases. Nara parece bastante preocupada em manter as frases curtas e prover conectores, é a eles que ela credita a riqueza da redação. Rosa também fala (cena 18) que já no seu rascunho em português ela encurta as frases. Ao que parece, existe uma comparação interlínguas ativa nos dois casos em relação à extensão da frase. A preocupação pode ser resultado do discurso da professora em sala de que é preciso encurtar as frases no inglês. No caso de Rosa, especialmente, quando fui sua professora em português eu chamava sua atenção para a grande extensão de suas frases já no português, e isto parece estar ativo para ela (Cena 18).

Cena 18: A L1 na revisão

Rosa: ...então eu procuro pontuá mais, escrevê as frases mais curtas, eu tenho dificuldade nisso já quando eu escrevo no português, porque aí quando eu vou passá pro inglês fica mais fácil pra mim porque eu já minimizei já pontuei da forma né? porque às vezes a gente cai numa redação muito grande, escrevê aquelas mega frases, aquelas frases enormes e aí você fica de repente não tem mais, realmente, condição pra passá pra inglês...

Rosa revela que já faz uma grande revisão no seu primeiro texto em português e depois faz um trabalho que ora chama de tradução, ora chama de paráfrase. Pelo seu relato, não se trata de tradução, mas de um trabalho de adaptação da L1 para a L2 (Cena 19). Parece que ela escreve em português, mas de uma maneira já adaptável para o inglês; os momentos não parecem ser estanques.

were a single cognitive operation.”

Cena: 19

Rosa: ...quando eu ia passando pro inglês nem sempre quando eu, parava pra olhá assim, não acho que esse verbo aqui que era o mesmo verbo de português só que colocado em outra língua... não, num é adequado pra essa situação aqui, então eu já ia tentando fazê esses ajustes...

Um outro momento, ligado ao processo de escritura, em que a L1 apareceu, foi o de busca por recursos, um dos componentes estratégicos da metacognição postulada por Victori (1999). Na fala de Rosa e Helio, a L1 aparece como uma das fontes possíveis de pesquisa para o texto a ser feito na L2. Para escrever um texto em L2, eles buscam textos nessa língua ou na L1. Helio faz uma ressalva para textos acadêmicos, para os quais faz busca apenas de textos em L2. (Cena 20).

Cena: 20

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...

Talvez, Helio busque em inglês somente para o trabalho acadêmico pelo simples motivo de que neste campo a língua preponderante é o inglês, principalmente em áreas exatas como a dele. Também é possível pensar que ele busque textos em inglês para acostumar-se com o vocabulário característico do assunto pelo qual se interessa e sobre o qual pretende escrever. A consulta permite ao aluno conhecer os modelos que são típicos de textos em sua área. Isso diz respeito à sintaxe, vocabulário e retórica. Então, é importante ler na área, na revista que se quer publicar e no assunto de que se quer tratar. Por outro lado, Rosa não faz restrições, diz que o texto para consulta pode ser em inglês ou português.

7.4**Análise dos dados obtidos nos questionários**

Todas as perguntas fechadas replicaram (Tabela 7) o resultado de Saliés (1995a), que confeccionou esse grupo de perguntas para estudantes estrangeiros em cursos de escritura em uma universidade americana. Assim como emergiu nos

discursos resultantes dos protocolos e entrevistas, o uso da L1 está fortemente vinculado às atividades cognitivas anteriores à geração do texto.

Tabela 8: Respostas às perguntas fechadas do questionário

	Verdade	Falso
Eu penso no tópico em português para depois escrever em inglês.	5	1
Só uso português para traduzir palavras, frases ou idéias difíceis.	4	2
Eu discuto idéias em português com amigos.	6	
Eu organizo minhas idéias em português.	5	1
Eu falo comigo mesmo sobre o tópico em português.	5	1
Eu nunca uso português, quando escrevo em inglês.		6
Eu faço um rascunho em português e depois traduzo para o inglês.	1	5
Eu escrevo livremente em português, para então escrever em inglês.	1	5

Os números referem-se a quantos alunos responderam verdade ou falso. Havia um total de seis alunos.

A resposta à afirmação “Só uso português para traduzir palavras, frases ou idéias difíceis” parece contraditória com relação às demais respostas. Na verdade, os alunos usam o português para mais do que simples tradução, de acordo com suas outras respostas. Possivelmente, os participantes confundiram-se, ignorando a palavra “só”. Uma outra explicação possível é a de que, de fato, têm percepções contraditórias a respeito de L1. Em outras palavras, admitem que usam a L1 freqüentemente, mas acreditam que não deveriam usá-la. Um indício para esta especulação é o que obtive como *byproduct* dos questionários. Foram frases que não se encaixavam como resposta direta a nenhuma pergunta aberta, da mesma forma que em Saliés (1995a). Por exemplo, Lucia responde à pergunta “Com que freqüência você escreve um rascunho em português e, então, traduz para o inglês?” da seguinte maneira: “Difícilmente, na verdade, tento escrever direto em inglês. Porém, este objetivo nem sempre é alcançado.” A última frase dela consiste em um acréscimo à resposta que já atende a pergunta, no entanto, apresenta-se valiosa no entendimento de como ela realmente percebe sua rotina como escritora em L2. Ao mesmo tempo em que toma o “escrever direto em inglês” como objetivo, admite que nem sempre consegue alcançá-lo.

Outros depoimentos que considerei *byproducts* referiam-se diretamente ao papel da língua materna na percepção destes alunos. Para Rosa, a L1 serve para que as idéias fluam “Todas as idéias fluem muito mais rapidamente em português já que é esta minha língua materna. Em seguida penso no inglês”. Sabemos que Rosa é a única que faz rascunho no português para depois escrever o texto final

em inglês. O fato de ela dizer que em seguida pensa no inglês refere-se ao momento de geração do texto final. Para Julia a L1 serve para “pegar no tranco”: “Sempre que necessito escrever algo em inglês eu inicio em português e depois continuo em inglês. O português só serve para pegar no tranco. Depois que as idéias começam a fluir, penso e escrevo em inglês”. Esta percepção diferencia-se da de Rosa porque o momento do português e o momento do inglês estão ligados em um contínuo, ou seja, não é pensar em português para em um segundo momento escrever em inglês. A metáfora do “fluir” para a construção do texto é repetida e para as duas alunas, quando começam a operar em inglês, o português já não mais atua. Ambas percebem o português como a língua que ativa o processamento das idéias; para Rosa, no entanto, não apenas gera idéias mas também atua na organização delas. A organização, para Julia, é simultânea à geração de texto e só acontece no inglês, o que se vê com a coordenação sintática de “pensar” e “escrever”. Ainda, a geração de idéias parece continuar nesta fase só em inglês, haja vista a não discretização dos momentos em L1 e em L2.

Também foram aferidas, através das perguntas abertas, as frequências com que escrevem um rascunho em português, para então traduzirem para o inglês e a frequência com que acham que usam o português na mente ao escreverem diretamente no inglês. Para a primeira, a maioria dos participantes (3) respondeu que raramente, (2) nunca e (1), Rosa, sempre. Para a segunda, todos os participantes responderam que sempre usam o português na mente.

Em relação à outra pergunta aberta, “Que outros usos você faz do português para a escrita em inglês?”, quatro alunos responderam, do que pude obter os seguintes usos gerais: (1) tradução de temas específicos, (2) rascunho quando o texto é grande (maior que três linhas) e (3) para palavras das quais não sabem uma tradução. O primeiro uso parece ser semelhante ao que Saliés (1995a) encontrou de um aprendiz e categorizou como: para traduzir leitura antes de escrever algo baseado nela. O segundo uso talvez dê conta da dificuldade que o aluno tenha de lidar com muita informação diretamente em L2, retomando a questão da restrição da memória que é compensada pela atuação da L1 (c.f. capítulo 2). O terceiro uso é semelhante ao que a autora categorizou como: para explicar expressões idiomáticas (também de um aprendiz). Os usos 1 e 3 referem-se a dificuldades com a tradução tanto no momento da escrita, quanto no momento de leitura prévia.

A última pergunta aberta questionava o histórico dos aprendizes de instrução em escrita em L2 e demandava o processo de escritura deles. A maioria (5) respondeu esta pergunta. Dois deles (Rosa e Aldo) responderam que ainda estão aprendendo. Rosa descreve seu processo minuciosamente e reitera o fato de que só usa o inglês na versão final; ela gera idéias, organiza, escreve livremente, faz rascunho, faz revisão e pede para um amigo ler: tudo em L1. Aldo diz que seu processo é de tradução, como define na entrevista, ele acredita pensar em português e “traduzir para o papel” em inglês. Os outros três participantes não falaram de seu processo de escritura, mas revelaram de forma geral uma instrução bastante estruturalista, cuja visão subjacente é a do texto como conjunto de frases. Julia e Helio descrevem seus aprendizados em termos de frases, exercícios escritos e palavras. Julia chega a comparar a instrução em L2 com a instrução em L1: “Do mesmo jeito que eu aprendi em português. A professora dava um tema e eu tinha que escrever sobre o assunto, no início eram só frases, depois exigia-se a formação de orações no caso do inglês sempre tinha um número mínimo de palavras que se podia escrever.” Para Lucia, a forma como aprendeu a escrever não representou um ato de criar, parece que ela percebe o ensino que teve como algo ritualístico, sem sentido para o uso real da língua: “No curso que fiz éramos obrigados a fazer um texto após cada lição. Isso não ajudou muito pois era fácil fazer algo seguindo uma lição. Criar é mais complicado.”

Em suma, conforme nos resultados das outras ferramentas metodológicas, crenças também emergiram nesses questionários através dos *byproducts*. Fora isso, o uso da L1 também se mostrou mais constante em atividades mais relacionadas à geração e planejamento de idéias, o que estabelece um diálogo com as entrevistas e protocolos. Essas evidências em comum serão sistematizadas na seção 7.5 por meio de uma triangulação de dados.

7.5 Análise por triangulação dos dados

Nesta seção, avanço uma análise mais geral dos dados obtidos a partir de todas as ferramentas metodológicas: entrevistas, protocolos, questionários e observação de sala de aula. A L1 esteve ativa de três formas: na construção de crenças, na resolução de problemas (uso estratégico) e nos estágios do processo de

escritura. Para dar conta da atividade de L1, discutiremos os dois MCIs resultantes dos conjuntos de crenças analisados na pesquisa e faremos uma comparação entre o momento de sala de aula e os processos particulares de escritura destes alunos.

7.5.1

MCI do processo de escritura em L2

O aparecimento das crenças em todos os momentos de aferição de dados na pesquisa parece ser uma evidência de o quanto elas orientam o processo de aprendizagem (Barcelos, 2003; Palla, 2004; Leite, 2003). Elas são construídas socialmente em sala de aula e experienciadas nos momentos particulares de escritura dos participantes da pesquisa, orientando o seu processo. Esse quadro é uma aplicação da teoria de que comportamentos e crenças não podem ser dissociados (Dewey, 1933, apud Barcelos, 2003). As crenças encontradas referem-se ao ensino de L2 e à escritura em L2, em acordo com o que Barcelos (2003) conclui a respeito de estudos de crenças: "...crenças sobre ASL referem-se à natureza da língua e à aprendizagem da língua"(p.8).² Para fins de uma visualização abstrata de como as crenças neste espaço de aprendizagem representavam a realidade dos participantes, propus dois MCIs por elas constituídos, conforme ilustra a figura 5.

A representação da escritura em L2 dos participantes foi marcada pela dificuldade, pela visão estrutural da língua e pela participação da L1. A dificuldade perpassou todo o percurso destes aprendizes, haja vista a repetição desta crença nos vários momentos da pesquisa, diretamente ou através de metáforas.

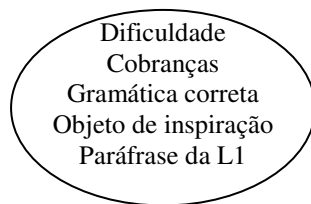
Partindo da premissa de que a metáfora é freqüentemente reveladora de crenças e identidades (Gaie e Sakui, 2003 p. 163), a crença na dificuldade é reiterada com várias imagens que se associam à dificuldade:

- 1) **Dor:** ...à forma de escrevê foi ... foi muito doloroso...(Rosa, B); Pode ser pequenininho? Para escrever alguma coisa em português já é um parto. (Julia, A: 22)

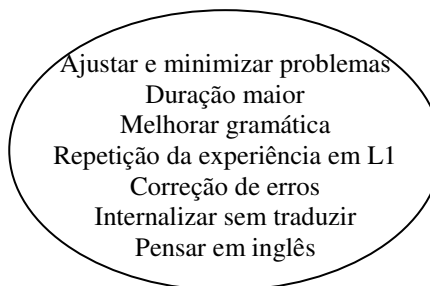
Figura 3: Os MCIs mais gerais da escritura e ensino da escritura em L2

² "...beliefs about SLA refer to the nature of language and language learning."

A escritura em L2



O ensino da escritura em L2



- 2) **Terreno desconhecido:** ...à forma de escrevê foi um processo árido... (Rosa, B); ...tá trabalhando com um com uma, dentro de um ambiente que não é o teu que você tá se guiando, seria o inglês... (Rosa, B).
- 3) **Obstáculos:** É preciso escrever direito, não tem que ser um texto entediante, a maior barreira é passar para uma língua que não é nossa. (Professora, A: 21); É o bloqueio, tive que mandar um e-mail em inglês, meu orientador me ajudou.(Lucia, A: 35); Eu já bloqueio já em português (Vanda, A: 157).

Em outras palavras, ESCREVER EM L2 é DOLOROSO; ESCREVER EM L2 é VENCER OBSTÁCULOS; e ESCREVER EM L2 é AVANÇAR PELO DESCONHECIDO. Essas metáforas projetam o entendimento desses participantes sobre a escritura em L2, trazendo à tona o esquema imagético de TRAJETÓRIA. Além do entendimento avançado pelas metáforas, o discurso de sala de aula nos permitiu desvelar a visão estrutural de língua dos alunos e professora. Quando os alunos, professora e diretor identificam a escritura com o “saber gramática” (c.f. seção 7.2), reduziu-se drasticamente a complexidade do processo de escritura tal como discutido na introdução dos modelos de Grabe e Kaplan (1996) e de Wen e Wang (2002). A gramática é apenas um dos componentes da memória de longo prazo que participa no processamento das idéias.

Igualmente, a metáfora que Nara faz de seu processo de escritura revela esta crença estrutural. Ela associa a adição de conectores a sua redação em L2 a um enriquecimento da redação. A metáfora da riqueza é associada à quantidade de uma certa estrutura lingüística: “Você só vai vê aquilo, porque você tem pouco vocabulário, porque o que enriquece a redação é o conector, é uni uma coisa a outra, se não fica: uma pobreza...” (Nara, B). Então, REDAÇÃO CHEIA DE CONECTORES é REDAÇÃO RICA.

A participação da L1 na construção do MCI de escritura em L2 ocorreu por comparação ou por identificação de papel. Por comparação, os aprendizes parecem transferir a dificuldade que admitem ter com a escritura em L1 para a escritura em L2, ou, simplesmente, creditam dificuldade para a L2 e facilidade para a L1. Segundo Kramsch (2003, pg. 126), as crenças são freqüentemente paradoxais. Os aprendizes transferiram a dificuldade que reiteradamente disseram já ter com a escritura em L1. No entanto, em alguns momentos, representam uma relação com a L1 menos negativa. As metáforas da L1 como língua “mãe” e “mater” (no discurso de Rosa e Lucia, respectivamente, anexo B) representam essa língua como a em que operam com mais confiança, em outras palavras, a figura da mãe associa a experiência da escrita com conforto e segurança.

No discurso de Rosa, uma metáfora de distância e proximidade exemplifica o contraste das experiências negativa e positiva entre as línguas. Em sua percepção, quando gera idéias na L1, ela traz o tema para mais perto de si: “É como se eu fosse trazê a, aquele tema que até então era um tema distante pra perto de mim, eu geralmente faço isso, *para* só pra pensá num vou lê nada” (Rosa, B).

Por identificação de papel, a L1 foi direta e explicitamente vinculada a uma função. Por exemplo, para Rosa a L1 pré-existe à L2 na escritura de L2, consubstanciando a crença de L2 como “paráfrase de L1”. Para Aldo e para Helio, a L1 funciona para o pensamento e a L2 para a escrita, o que sinaliza a crença de uma “tradução mental”. Para Julia, a L1 serve para iniciar o pensamento que precede a redação; segundo ela serve para “pegar no tranco”. Nessa metáfora, a escritura em L2 é vista como um processo maquinário e a L1 participaria no momento da ignição desse processo.

A metáfora associada a L1 mais freqüente é a de fluxo. De maneira geral, os alunos repetem a idéia de que as idéias “fluem melhor em português”.

7.5.2

MCI sobre o ensino de escritura em L2

As crenças que constituem o MCI de ensino de escritura em L2 (Figura 5), de forma geral, referem-se a uma visão estrutural da língua, ao banimento da L1 e à repetição da experiência da instrução que tiveram em L1.

Quanto à visão estrutural da língua, por exemplo, a metáfora do “ajustar”, como se o aprendiz fosse uma máquina com defeitos, projeta uma visão de ensino/aprendizagem em que o aluno não contribui, ao contrário, é passivo. Trata-se de uma visão centrada no professor como um corretor de problemas. Essa passividade é expressa em dois momentos: “Tem uma duração maior, porque tem mais coisas para ver, para ajustar” (Diretor, A: 7) e “*Gente*, uma coisa que a gente tem que fazê: também é tentá: *internalizar* isso, sem traduzir a todo tempo pra nossa língua. Entendeu?” (Professora, A: 59). Aliada a essa passividade está uma visão estrutural da linguagem, também constituidora do MCI. Ao usar a metáfora da “viagem” para representar o módulo de inglês, a professora coloca-se como guia e os lugares a serem visitados são as gramáticas e os dicionários: “Vamos começar por uma viagem pela gramática. O que vai ajudar... um bom dicionário, uma boa gramática” (A: 28). Em nenhum momento ela fala de leitura, debate, ou qualquer outro fator para uma abordagem processual do ensino de escrita: APRENDER A ESCREVER é VIAJAR POR GRAMÁTICAS.

O paradoxo da presença/ausência da L1, (repetição da experiência de instrução em L1 vs. banimento da L1), perpassou todo o curso, no discurso de todos os participantes. No discurso da professora, por exemplo, em alguns momentos ela prega o banimento da L1 na aprendizagem, “*Gente*, uma coisa que a gente tem que fazê: também é tentá: *internalizar* isso, sem traduzir a todo tempo pra nossa língua. Entendeu?” (A: 59), e às vezes lança mão da L1 como recurso: “Pensa em português que preposição que eu usaria?” (A: 192). O uso de comparação com o português explicitamente, como nesse exemplo, é bastante freqüente no discurso da professora. Talvez a minha presença em sala de aula seja um motivador para essa comparação; no entanto, no começo da pesquisa, quando expliquei para ela do que se tratava, ela me contou que fazia comparações com o português, sempre que sabia, em sua aula de inglês para escritura acadêmica. Ao que parece, o conflito, expresso pelo paradoxo ausência/presença da L1, é resultante de experiências anteriores de ensino, em que o banimento da L1 é considerado condição para o sucesso da aprendizagem da L2. Esta professora passou por experiências com cursos de inglês que adotam esta visão. Apesar de usar a L1 em aula, ela ainda têm receio em fazê-lo, o que é revelado pelo seu discurso “anti-L1”. Saliés (1995 a e b) apresenta conclusões semelhantes em relação ao método audiolingual. O paradoxo também está no discurso dos alunos,

talvez resultado também de experiências de aprendizagem que rechaçam o uso do português. Em outras palavras, eles usam constantemente a L1, mas não acreditam que devem fazê-lo.

Muito interessante foi uma cena que obtive na observação em sala de aula que demonstra o quanto as crenças dos participantes nesta pesquisa estão permeadas de conflitos e, portanto, frágeis (Cena 21).

Cena 21: Momento de conflito a respeito do uso de L1

Professora pede pelas redações que havia passado, alguns alunos fizeram e outros não. Esta foi a primeira vez que ela pede redações para casa. Seguem comentários sobre a escrita. (A: 158)

Lucia É muito difícil... não é nem, nem, é não saí mesmo do tema, mesmo em português...acho... bloqueada com o negócio.

Vanda Eu já bloqueio já em português, 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.

Prof.a ^Z você falou isso pra eles?

Observ. Uh?

Prof.a Você falou isso pra eles?

Observ. Não, tá perguntando lá no questionário.

Nara Tá subentendido.

Prof.a Não, não, a minha pergunta realmente é essa pra eu trabalha até agora, porque tinha dado alguma dica pra eles, (alguma coisa.

Alunos Não, não

Prof.a Nada.

Observ. Só pergunto o que acontece, entendeu?

Prof.a Num, num, não apoiô:, nem rejeitô: né?

Julia O tico e teco é que tem que funciona junto.

Lucia É.

Prof.a Eu me questiono muito, vamo vê o que vai dá isso, se vai dá ...o que que vai aparece aí dessa, se for escrever primeiro em português pra passa, que que você tem de resultado.

Julia Ah, tem que escreve primeiro em português pra depois passa

Prof.a ^Z Não, ninguém falou isso, até agora ninguém disse isso, ninguém falou isso, não pega o bonde andando, o gravador tá aqui pra provar.

Interpreto esta cena como a mais significativa da observação no que diz respeito à instabilidade das crenças que dizem respeito à participação da L1 na instrução em L2. Minha entrada como pesquisadora neste contexto foi capaz de influenciar uma aluna, o que atribuo ao que ela havia lido no questionário, apesar de ela não tê-lo respondido. A influência, mesmo que indireta, é suficiente para que ela externalize para os colegas e professora uma crença até então não construída neste espaço. Até este momento, falava-se em pensar em inglês, em entender sem traduzir: crenças que baniam o português. Como efeito de sua fala, parece que a professora vive um momento de abalo, algo que percebi pelo tom de sua voz. Sua angústia, emersa no paradoxo que acompanhou toda a sua

a crença trazida pela aluna. Nos outros momentos, a professora reiterava a dificuldade expressa pelos alunos (c.f. seção 7.2). Esta natureza conflitante, instável e maleável da crença corrobora uma abordagem discursiva (Kramsch, Barcelos, Kalaja e Hosenfeld, 2003).

7.5.3

Uma comparação entre as aulas e os momentos particulares de escrita dos aprendizes

Enquanto as crenças apareceram durante toda a pesquisa, o mesmo não ocorreu com os estágios do processo de escrita. Esse fato só pode ser explicado, em consonância com os fatores do contexto da pesquisa: material didático e curso (c.f. capítulo 6). Minha observação das aulas indicaram que o curso não ensina processo de escrita, mas sim gramática do inglês. A predominância, no tempo da aula, de exercícios gramaticais do tipo de achar erros e da instrução gramatical evidenciam esse fato. Houve alunos que sequer escreveram uma única redação durante as dez aulas. Só seria possível aferir componentes do processo de escrita, se, de fato, houvesse escrita em sala. Tal achado, apesar de fora do escopo desta pesquisa, foi inesperado. Por considerá-lo crítico, resolvi discuti-lo, pois o tipo de instrução vale como variável que possivelmente determina o tipo de papel que a L1 poderá exercer (Jarvis, 2000). Parece que estes alunos estão revivendo um histórico de instrução de escrita que, em ambas as línguas, foi de natureza gramatical, o que faz sentido com o tipo de MCI que projetaram para a instrução em L2 (Figura 5).

Por outro lado, a participação estratégica da L1, mesmo que de maneiras diferentes, apareceu em sala de aula e nos momentos particulares de escrita dos aprendizes. Em sala de aula, os alunos estavam engajados com a resolução de problemas de ordem gramatical ou lexical; o uso estratégico de L1 foi mais bem representado pelas categorias inspiradas em alguns dos mecanismos regulatórios de Baker e Brown (1989): checagem, avaliação e testagem (c.f. seção 3.2), sendo os dois primeiros os mais usados. No momento da escrita, as categorias estratégicas que mais bem representam o uso de L1 feito pelos participantes são aquelas que Victori aponta como conhecimento estratégico (c.f. capítulo 3): planejamento de idéias, organização de idéias e busca por recursos. Essas categorias não se dissociam dos estágios do processo de escrita. Wen e Wang

(2002), por exemplo, consideram planejamento e organização de idéias, componentes do processo de escritura. Esta interseção revela o quanto a atividade da escritura é uma atividade orientada pela solução de problemas (*a problem-solving task* Grabe e Kaplan, 1996), ou seja, o quanto é uma atividade que demanda monitoramento. Todavia, devo presumir que o tipo de estratégias aferidas em sala de aula poderia também estar ocorrendo no momento de escritura. Talvez, não tenha sido possível observá-las em função da limitação das ferramentas usadas. O protocolo verbal *online* poderia ter fornecido esse tipo de dado, porque os aprendizes estariam diante de problemas reais que só encontram à medida que vão escrevendo. O protocolo retrospectivo pode ter falhado na aferição desses tipos específicos de estratégia, ou pelo tempo decorrido (alguns alunos descreveram suas redações após sete dias, anexo B), logo com restrição de memória, ou naturalmente pelo fato de que o aprendiz faz um recorte no seu relato, descrevendo apenas o percurso mais geral e desconsiderando problemas específicos. Esta tendência à generalidade foi uma constante nos protocolos, haja vista as vezes em que tive de pedir como entrevistadora mais especificidade (anexo B). Ainda assim, a L1 como base de consulta (tradução, c.f. tabela 7), uso aferido em sala, foi usada no momento da revisão dos textos, ou no momento em que eles deixavam a palavra em português para depois traduzirem.

7.6. Resumo

Neste capítulo, analisei os resultados obtidos a partir de cada ferramenta metodológica e da triangulação de dados. De maneira geral, a L1 foi usada estrategicamente pelos participantes, apareceu nos estágios de escritura e constituiu crenças sobre a escritura e o ensino da escritura. O uso estratégico apareceu em sala de aula e nos momentos de escritura. Em sala, porque os alunos estavam o tempo todo engajados em atividades de resolução de problemas, ainda que de ordem gramatical e não de escritura. Nos momentos de escritura, porque o monitoramento (uso de estratégias) não se dissociou do processo de escritura. Nesses estágios de escritura, a L1 predominou nas atividades relacionadas à manipulação de idéias, enquanto que a L2 predominou na geração de texto da maioria dos alunos (replicando Saliés, 1996 e Wen e Wang, 2002), exceto com uma aluna que escrevia o rascunho em português. Na constituição de crenças, a

L1 funcionou como experiência prévia ativa, pelo viés da dificuldade da escrita e pela visão estrutural do ensino de escrita, ou teve sua participação marcada pelo paradoxo ausência/presença, o que revelou a instabilidade e fragilidade das crenças diretamente ligadas ao papel da L1.

A partir da triangulação, vimos que as crenças acompanharam toda a trajetória dos aprendizes, mediando a interação de sala de aula e influenciando suas práticas em seus momentos particulares de escrita. Além delas, o uso estratégico da L1 foi ativo tanto em sala de aula quanto nos processos de escrita, ainda que de formas diferentes. Essa diferença pode ter sido resultante da limitação das ferramentas metodológicas usadas. Protocolos verbais *online* poderiam ter evidenciado um uso estratégico da L1 mais detalhado no momento da escrita, já que problemas mais específicos só aparecem quando se escreve. Por outro lado, há um afastamento desses dois momentos, já que os estágios da escrita não foram trabalhados em sala de aula. Tal discrepância levou-me a concluir que não se ensina processo de escrita em L2 neste curso, mas sim gramática.