

## CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NA UNIVERSIDADE: REVISANDO MÉTODOS E CONCEITOS<sup>1</sup>

Autor: **Paulo Roberto Correia Esteves**

prcesteves@uol.com.br  
*Universidade do Estado da Bahia*

Orientadora: **Profa. Dra. Adelaide Augusta de Oliveira**

ade\_aua@terra.com.br  
*Universidade do Estado da Bahia*

### RESUMO

O trabalho de pesquisa em andamento tem por objetivo investigar como se relacionam as crenças, ações e experiências de professores universitários de inglês em uma universidade pública do estado da Bahia que norteiam suas abordagens de ensino de escrita em língua inglesa. O estudo sobre crenças coincide com a abordagem metodológica definida por Barcelos (2006) como contextual, uma vez que essas crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. Para tanto, serão feitas gravações em áudio e vídeo e notas durante as aulas. Além disso, serão utilizadas sessões reflexivas, logo após as observações. Pretende-se que, ao cabo deste trabalho, ele sirva como uma referência eficiente de acesso às crenças de professores de escrita em inglês como língua estrangeira assim como refletir sobre a qualidade de ensino da língua inglesa em uma universidade pública.

Palavras-chave: Ensino. Língua inglesa. Escrita. Crença.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre crenças no Brasil encontram-se muito bem consolidados já há alguns anos. Como exemplo disso, configurou entre as vinte e cinco áreas do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada do ano de 2015, ao lado de temas como Políticas Linguísticas, Ensino e Aprendizagem de Língua Materna, Aquisição de Linguagem, Letramentos, Tradução e Sociolinguística, o que prova que eles estão encontram-se no mesmo patamar hierárquico que outras áreas também consagradas da Linguística Aplicada.

Muitos são os trabalhos hoje sobre crenças, mas podemos apontar como marco desses estudos no Brasil na década de 90, o trabalho de Barcelos (1995) o qual utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras. Foi uma pesquisa de caráter etnográfico e, para isso, investigou-se o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles diziam ser necessário fazer e o que faziam realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. Seus principais referenciais teóricos foram os estudos sobre cultura no contexto educacional (ERICKSON, 1984, 1986, 1987, 1987a apud BARCELOS, 1995); cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993 apud BARCELOS, 1995) e crenças dos aprendizes de línguas (WENDEN, 1986, 1987 apud BARCELOS, 1995). Os resultados mostraram três grandes crenças desses alunos referentes à aprendizagem de inglês relacionada à aquisição de conhecimentos gramaticais da língua, a responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos e a crença de que nos países onde se fala a língua inglesa seriam lugares ideais de aprendizagem. Tais crenças exerciam influência no dizer e no fazer desses alunos. Dedicavam-se pouco aos estudos, faziam

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sob a orientação da Profa. Dra. Adelaide Augusta de Oliveira.

traduções, exercícios gramaticais escritos, embora afirmassem realizar ações diferentes das que foram acostumados a aprender na escola e em institutos de línguas.

O estudo sobre crenças que se pretende nesta pesquisa, coincide com a abordagem metodológica definida por Barcelos (2001 apud ABRAHÃO, 2006, p. 219) como contextual, uma vez que as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. A abordagem de investigação esteve voltada “para as maneiras como os participantes envolvidos construíam significados de suas ações e de suas vidas”, investigando o que eles “estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências” (ABRAHÃO, 2006, p. 220). Desta forma, a pesquisa se insere dentro da perspectiva qualitativa, de cunho interpretativista ancorando-se na etnografia de sala de aula.

Sobre as questões que envolvem as crenças dos professores quanto ao ensino da habilidade escrita, será averiguado se a noção de um bom texto escrito é aquela que depende do domínio da gramática e do vocabulário do aluno; as interferências da língua materna (CASTRO, 2005); a sua motivação e sua estratégia de ensino; o conhecimento do tema o qual se propõe escrever; e, a relação entre classe social do aluno e a boa escrita.

As implicações desta pesquisa podem ser vistas de acordo ao uso que se faz dos dados obtidos: na reelaboração ou elaboração de currículos de curso de graduação, na escolha de estratégias de ensino e de, por exemplo, revisão na confecção de material didático.

## **2 ESTUDOS SOBRE CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Crenças tem recebido notória e ampla atenção dos estudiosos nos últimos anos. Apesar disso os pesquisadores ainda debatem sobre um consenso quanto à sua definição para fins de se ter um parâmetro ao se analisar crenças e ações de professores (SAVASCI-ACIKALIN, 2009; SILVA, 2005; BARCELOS, 1995, 2006; PAJARES, 1992).

Pajares (1992) mostra que muitos pesquisadores veem os estudos de crenças tão imerso em mistério que nunca pode ser claramente definido ou dele feito um objeto de pesquisa útil. Por esse motivo, é frequentemente visto como uma preocupação mais própria da filosofia ou, em seus aspectos mais espirituais, da religião. Aponta que os pesquisadores precisam especificar o que eles entendem da natureza das crenças e o sistema de crenças de forma que a pesquisa possa incorporar as premissas que esse entendimento virá a criar.

Este tema tem sido amplamente pesquisado em várias áreas educacionais apesar de estar mais voltado para investigar crenças de professores e suas práticas. São eles: construtivismo; formação de currículo; objetivos educacionais; natureza da ciência; ciência, tecnologia e sociedade; ensino e aprendizado; e unidades temáticas. Esses estudos apontam para a controvérsia existente entre as crenças de professores e suas práticas. Já outros apontam que as crenças de professores são consistentes com suas práticas de sala de aula, enquanto há outros que mostram que elas não necessariamente influenciam as práticas. Apontam também que as crenças de professores deveriam ser consideradas em relação ao contexto em que ocorrem por conta da dependência dele (SAVASCI-ACIKALIN, 2009).

Crenças tem sido definidas de várias maneiras na literatura e usada intercambiadamente com uma variedade de outros termos incluindo, atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, disposições, teorias implícitas, processos mentais internos, estratégias, regras e perspectivas. Tipos específicos de crenças podem ser exploradas

utilmente na área educacional (PAJARES, 1992). Crenças residem na memória episódica com material retirado da experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimento. Retiram sua força a partir de episódios prévios ou eventos que colorem a compreensão de eventos subsequentes. Experiências marcantes ou professores influentes produzem uma memória episódica muito rica em detalhes que mais tarde servem ao aluno como uma inspiração para suas próprias práticas pedagógicas. Os sistemas de crenças não requerem consenso geral ou de um grupo para lhe conceder validade. As crenças individuais nem mesmo requerem consistência interna dentro do sistema de crenças. Essa falta de consensualidade implica que os sistemas de crenças são por sua própria natureza discutíveis, mais inflexíveis, e menos dinâmicos do que os sistemas de conhecimento.

Borg (apud BIRELO, 2012) discute essa visão de tensão entre diferentes subsistemas de crenças ao afirmar que essas tensões tendem a surgir simplesmente por causa da própria natureza desses sistemas, elas são quase naturalmente dispostas a uma certa quantidade de inconsistência que reflete a complexidade do conhecimento do professor. Ele considera simplista a ideia de que os professores tenham um conjunto de crenças que regula consistentemente o que eles fazem.

Em resumo, Pajares (1992) sintetizou os resultados de pesquisa sobre crenças existentes na literatura da seguinte forma: a) Crenças são formadas nos primeiros anos de existência de um indivíduo e tendem a se autoperpetuar, tendem a ser persistentes contra as contradições causadas pelo tempo, experiência, razão e escolaridade; b) Crenças epistemológicas exercem papel primordial na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo; c) Subestruturas de crenças, como crenças educacionais, por exemplo, devem ser entendidas em termos de sua conectividade não apenas entre si mas também com outras, embora mais centrais, do sistema; d) Por sua origem e natureza, algumas crenças são mais incontroversas que outras; e) Quanto mais cedo uma crença se incorpora na estrutura de crenças, mais difícil ela pende a mudanças; f) Mudança de crença durante a idade adulta é um fenômeno relativamente raro; g) As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos; h) Crenças não podem ser diretamente observadas ou medidas, devem, ao invés disso, ser inferidas pelo que as pessoas dizem, pretendem e fazem; i) Crenças sobre ensino estão bem estabelecidas quando o aluno chega à universidade.

Em estudos mais recentes (BORG apud BIRELLO, 2012) pode-se notar que em se diferenciando crenças centrais de periféricas, a diferença básica entre elas reside na força. As centrais são aquelas mais estáveis sobre o que fazemos. As periféricas são em contra partida, talvez menos estáveis, temas com os quais estamos menos comprometidos, variam enormemente de um indivíduo a outro. Às vezes as centrais podem referir-se a temas educacionais mais genericamente enquanto que as crenças que possuímos especificamente sobre aprendizado de língua podem as vezes realmente ser periféricas. O autor aponta ao escasso número de estudos acerca da distinção entre esses dois tipos de crenças na área de ensino de língua – um assunto relativamente novo em termos de evidências empíricas: “O que há são alguns *insights* advindos da pedagogia ou psicologia, mas em termos de evidências empírica em nosso campo é realmente ainda um assunto bastante novo”<sup>2</sup>.

A experiência de sala de aula do professor tem mostrado exercer forte influência sobre seu conhecimento prático. Professores experientes possuem vasto repertório de conhecimento sobre salas de aula e alunos típicos ao ponto deles saberem muito sobre seus alunos mesmo antes de encontrá-los, o que não ocorre com professores inexperientes.

---

2 [...] We have some insights from education or psychology but in terms of empirical evidence in our field this is really still quite a new issue.

### 3 CARACTERIZANDO O ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

As pesquisas sobre ensino da língua estrangeira escrita não constituírem um objeto novo na área de ensino de línguas, no entanto, elas são em menor número, em comparação com aquelas sobre aquisição das outras habilidades (BLANTON; KROLL et al., 2002 apud KROLL, 2003, p. 3). Kroll (2003) também defende que o aumento do interesse pelo ensino de escrita como língua estrangeira (e segunda língua) como um empreendimento acadêmico nos últimos anos se torna perceptível por meio dos vários cursos de escrita oferecidos a estudantes de segunda língua em diversas universidades internacionais.

Vale também salientar o número expressivo de apresentações em congressos nacionais e internacionais – mais de meio milhão de estudantes não nativos escrevem relatórios ou artigos científicos em inglês todo ano (ORTEGA, 2004).

Aprender a escrever em língua estrangeira é sem dúvida um dos aspectos mais difíceis do aprendizado de uma língua. De forma que não é surpresa que, mesmo para os que tem inglês como língua materna, a habilidade de escrever efetivamente seja algo que requerer instrução especializada e extensiva.

Os elementos da textualidade que auxiliam no processo de produção textual dos alunos são: coerência, coesão textual, intencionalidade/aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (OLIVEIRA, 2010).

A coerência textual se dá no ato da leitura, na relação de inteligibilidade e partilha de conhecimentos entre autor e leitor. O autor lança mão dos recursos linguísticos para conferir um sentido ao que diz. Ele tenta estabelecer uma relação lógica entre as ideias, pois elas devem se complementar. Confere coerência ao seu texto quando suas partes não se contradizem, quando não foge do tema explanado.

A coesão textual, por sua vez, é responsável pela conexão harmoniosa entre as partes do texto (orações, períodos, parágrafos) “mantendo sua continuidade ou progressão temática” (OLIVEIRA, 2010, p. 131). A coesão trata das articulações gramaticais que garantem uma boa sequenciação de eventos. Alguns mecanismos de coesão textual conhecidos são o paralelismo, os pronomes, os sinônimos, os hiperônimos, a elipse, as conjunções e as locuções conjuncionais.

Se coesão e coerência textuais se constituem como elementos internos do texto, há outros elementos que pertencem ao grupo relacionado à pragmática. Os principais são intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, e intertextualidade (OLIVEIRA, 2010; FRANCO, 2013).

É necessário portanto, analisar historicamente as diversas abordagens de ensino de escrita a fim de entender melhor o contexto pedagógico em que nos encontramos hoje.

No que diz respeito à área de ensino de língua estrangeira ou segunda língua, o ensino de escrita tem assumido uma posição muito mais central do que o ocupava há trinta ou vinte anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI. A habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita. A escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas. O fortalecimento do status da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita que tem sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica

contrastiva. Como resultado tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorpore teorias e resultados de pesquisas atuais (HYLAND, 2003, p. xiii).

O ensino de escrita depende da maneira pela qual ela é vista pelo professor. Ensinar a escrever está diretamente ligado às nossas crenças sobre o que seja escrita e de como as pessoas a aprendem. Tudo o que fazemos na sala de aula, os métodos e materiais adotados, a abordagem de ensino que utilizamos e o conhecimento teórico, as tarefas que passamos, são guiadas por conhecimentos práticos e teóricos. Familiaridade com o que seja escrever e sobre ensinar a escrever pode assim nos ajudar a refletir sobre nossas crenças e nos capacitar a abordar os métodos de ensino de escrita atuais com um olhar crítico.

Hyland (2003) elenca diferentes concepções de escrita e de ensino de escrita que influenciam as práticas pedagógicas em contexto de ensino de língua estrangeira. Essas concepções, segundo o autor, devem ser “vistas mais precisamente como perspectivas complementares e sobrepostas, o que representa maneiras potencialmente compatíveis de compreender a complexa realidade da escrita” (HYLAND, 2003, p. 2). Dentre elas a) estrutura de linguagem; b) funções textuais; c) temas ou tópicos; d) expressão criativa; e) processo; f) conteúdo e g) gênero e contextos de escrita.

Raramente se adota restritivamente apenas uma dessas concepções em aula. Ao invés disso, se escolhe algumas delas, representantes de várias perspectivas. Os professores tendem a adaptar suas práticas às restrições de seu contexto de ensino e de suas crenças sobre como os alunos aprendem a escrever. Por outro lado, é comum que uma dessas concepções se sobreponha às outras quando o professor conceitua seu trabalho e organiza o que faz em sala – é da preferência do professor.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta é uma pesquisa em andamento e como tal ainda há passos que devem ser tomados. Além de desenvolver o arcabouço teórico, preciso concluir a coleta e posterior análise de dados que ocorrerão nos próximos meses.

No entanto, posso adiantar que tendo em vista a entrevista e a observação de aula que realizei com um dos professores universitários de inglês, notei que sua abordagem de ensino da habilidade escrita está focada nas funções textuais e em gêneros textuais. Seus alunos receberam instruções sobre quais deveriam ser os formatos adotados como referência para elaboração de um texto a ser entregue em data específica para fins de avaliação. Não foram levados em consideração contextos de leitura nem dos autores.

Esta maneira de ensinar se parece com a que este professor esteve submetido ao longo de sua experiência como estudante de língua inglesa em que pouca ou nenhuma atenção era dada ao processo de escrita. A escrita era vista como produto final e acabado para fins de avaliação.

Por outro lado, percebi uma congruência entre sua crença de ensinar e sua prática em sala. Ele aplicou exatamente o que relatou na entrevista.

Desta forma, posso concluir a partir do que foi exposto até aqui, que mesmo no ambiente acadêmico a escrita ainda continua na periferia das habilidades linguísticas e sua abordagem de ensino não leva em consideração contextos sócio-interacionais de aprendizado.



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2006.

BIRELLO, Marilisa, Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain, Vol. 5(2), May-June 2012, 88-94. Entrevista recebida em 16 abr. 2012.

CASTRO, Deise Ferreira Viana. Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*. Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em: [www.revelhp.cjb.net](http://www.revelhp.cjb.net). Acesso em: 30 jul. 2013.

FRANCO, Crislaine Lourenço. Argumentação e progressão textual em produção acadêmica: uma análise de texto de alunos de Letras. In: PEDRA, N. T. S.; STROPARO, S. M. (Ed.) *Revista Versalete*, Curitiba, PR: UFPR, v. 1, n. Zero, 2013.

HYLAND, Ken. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORTEGA, Lourdes. L2 writing research in EFL contexts: some challenges and opportunities for EFL researchers. *Alak Newsletter*, 2004.

PAJARES, Frank. *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Review of Educational Research, Vol. 62, n° 3, pp. 307-332, 1992.

SAVASCI-ACIKALIN, Funda. Teacher beliefs and practice in science education. In: *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 10, Artigo 12, jun., 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.