

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

SEBASTIÃO SALES BUENO JUNIOR

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE
PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA NA EAD**

**FLORIANÓPOLIS
2011**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bueno Junior, Sebastião Sales

Crenças de alunos sobre produção textual em língua
inglesa na EaD [dissertação] / Sebastião Sales Bueno
Junior ; orientador, Josias Ricardo Hack - Florianópolis,
SC, 2011.

222 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. AVEA/EaD/Moodle. 3. Graduação/Ensino
Superior. 4. Letras/Inglês/EaD/UFSC. 5. Crenças. I. Hack,
Josias Ricardo. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

SEBASTIÃO SALES BUENO JUNIOR

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE
PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA NA EAD**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Área de Concentração: Linguística Aplicada, Linha de Pesquisa: Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia; da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção de Grau de Mestre em Linguística.

Orientador:

Prof. Dr. Josias Ricardo Hack

FLORIANÓPOLIS

2011

SEBASTIÃO SALES BUENO JUNIOR

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE
PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA NA EAD**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de novembro de 2011

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr. Ana Paula Santana
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Mailce Borges Mota
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^o. Celso Henrique Soufen Tumolo
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que se inquietam com o fazer pedagógico descompromissado. A todos que, a partir de tal sentimento, são instigados a realizar uma incursão aplicada pelos meandros da Linguística com o objetivo de [re]significar a educação preocupada com a aquisição de segunda língua realizada nos ambientes virtuais de graduação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu orientador, o Professor Doutor Josias Ricardo Hack, por paciência e séria postura em exigir de mim o melhor. E também por acreditar que as discussões aqui apresentadas podem contribuir para o avanço da EaD; favorecer uma revisão do papel do professor em formação e agregar importantes discussões científicas, ligadas à pesquisa-ação, ao campo da Linguística.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguística, na pessoa da Prof.^a Doutora Rosângela Hammes Rodrigues, por oportunizar à minha pessoa crescimento acadêmico sob inspiração de magníficos professores.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Mailce Borges, a Prof.^a Dr.^a Gloria Gil e ao Prof. Dr.^o Celso Tumolo pelas valiosas contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Josalba por possibilitar acessarmos os dados em sua disciplina, por possibilitar aprender muito com ela quando fui seu tutor, ao contribuir para meu crescimento como profissional e como pesquisador.

A Deus, por sempre me provar que nada é impossível com ele. Por sempre me trazer à memória que não sou um ser acabado e que ele “[...] que começou boa obra em [...]” mim “[...] há de completá-la até o dia de Cristo Jesus.” (Filipenses 1.6).

À minha esposa Lidiane e ao meu filho Erick, por sempre estarem ao meu lado durante os momentos difíceis desta trajetória; e por me darem carinho e suporte nos momentos que mais precisei durante minha condição de estudante-pesquisador.

Aos meus pais e irmãos, por participarem da construção daquele que sou hoje: um sujeito em constante busca da valorização do singelo e do verdadeiro valor devido à vida.

À Aline R. B dos Santos, pelas caronas, pelos lanches, acaloradas discussões; pelo apoio incondicional nos momentos mais inesperados de nosso peregrinar por esta universidade. Aline, as noites de estudo, os pousos, as malas, o RU, tudo isso nos tornou mais fortes.

À Roziane Keila Grandó, a nossa KEKE, por ser esse ser angelical, meigo e sereno; que apaziguava os ânimos exaltados e embrenhava-se em desvendar os mais densos dos teóricos e desafios tecnológicos.

Ao Reginaldo Amorim: pelo companheirismo, incentivo e solidariedade nos momentos mais difíceis. Deus lhe retribua todo apoio.

Às famílias Curvello, Martins-Araújo, Müller e Branco-Schoetz por me apoiarem indistintamente. Deus sabe o quanto vocês torceram por mim e como me estenderam a mão quando pensava não mais conseguir continuar.

Aos amigos Itanael, Marcos, Natanael e Margareth. Ao Fábio, Amanda e Samuel. A IASBEAS e ao CASFS por me auxiliarem quando precisei.

A todos os amigos da Escola Municipal Básica Álvaro Tancredo Dippold.

À CAPES, por dispor de meios financeiros imprescindíveis para conclusão desta pesquisa.

O ponto de vista que defendemos [...] constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988 [1929], p.95)

RESUMO

Este estudo objetivou identificar crenças sobre produção textual escrita em Língua Inglesa (PTELI) dos alunos do curso de Letras Inglês (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina. Baseou-se em teóricos da Linguística Aplicada (LA) que sugerem a pesquisa em LA como “indisciplinar”, mestiça, reflexiva; e como ciência de cunho interpretativista; que entende os sujeitos desta pesquisa como sujeitos reais, situados; inseridos em esferas de atividades humanas mediadas pelas interações intersubjetivas possibilitadas pelo uso da linguagem (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Nosso cabedal teórico, acerca da EaD, foi guiado por estudos de Moore e Kearsley (2007), Rivotella (2010), Belloni (2010), Belloni e Bevort (2009), Catapan (2009), Soboll (2010), Formiga (2009) e outros. No tocante à atividade de escrita e à concepção de produção textual, nos guiamos por Dehaene (2011) e por Marcuschi (2001); e também por Bakhtin (2006). Quanto às crenças, nossa pesquisa se guiou por estudos de Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006), Bлатыta (2009) e Silva (2005, 2006, 2007). Nosso estudo preocupou-se em abordar a cultura de escrita em LI dos alunos em questão. Em seguida, após acessarmos as crenças dos alunos, elencamos essas crenças em diferentes quadros os quais se configuram como inventários de crença sobre produção textual escrita em LI no curso de Letras Inglês da UFSC. Este estudo norteou-se por uma metodologia de pesquisa guiada por um estudo de caso de tipo etnográfico. Para identificarmos as crenças aqui apresentadas, utilizamos um questionário aberto, um questionário fechado e 20 narrativas; todos respondidos on-line no AVEA da disciplina; e cinco entrevistas semi-estruturadas gravadas em vídeo. As crenças às quais tivemos acesso revelam que os sujeitos da pesquisa acreditam que produção textual escrita em LI seja uma atividade que serve à transmissão de uma mensagem baseada no correto uso da gramática, atribuindo à PTELI as seguintes definições: produto resultado de aprendizado, veículo de comunicação e expressão, atividade de juntar palavras, atividade possível de ser realizada somente por sujeitos nativos, atividade semelhante a textos clássicos. Ademais, nossa investigação depreendeu dos dados gerados a presença de um profícuo ato de PTELI em situações não controladas – que visam a avaliação

acadêmica – a saber, aquele realizado no fóruns e chats do AVEA da disciplina; e aquele ato realizado e outras situações materializadas por práticas de PTELI em redes sociais. Os dados de nossa pesquisa se configuram em importantes informações para que se questione a eficiência das propostas de atividades de produção textual em LI na EaD. Nossos dados podem servir como material a partir do qual sejam instaurados estudos que se preocupem, além da interpretação, também com maneiras de intervir no processo de ensino-aprendizagem de produção textual escrita em LI na EaD. Podem tornar a atividade de produção textual escrita em LI em uma atividade autorrefletiva, por parte dos sujeitos em formação. Pode marcar um plano sobre o qual seja possível, aos sujeitos inseridos nesta atividade de produção de escritos(discursos), desvelar os diferentes embates ideológicos presentes em todas as atividades afetas ao uso da linguagem nas diferentes esferas sociais.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Crenças. Inglês. EaD. AVEA. UFSC

ABSTRACT

This study aimed to identify beliefs about text production in English (TPE) within the Distance Education (DE) Letras English Program of Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). We guided our work through studies of the Applied Linguistics (AL) which suggest that “research” may be such an indisciplineable, crossbred, reflexive action; it may be an interpretivist science which understands the subjects like those who take important part in the human practice communities mediated by the intersubjective interactions. These authors guided our research: (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; CERUTTI-RIZZATTI, 2011); MOORE AND KEARSLEY (2007), RIVOTELLA (2010), BELLONI (2010), BELLONI E BEVORT (2009), CATAPAN (2009), SOBOLL (2010), FORMIGA (2009); AGUIAR (2009), SOUZA (2002), FIGUEIREDO (2001), HAVELOCK (1996), TFOUNI (1995), OLSON (1997), DENNY (1995), NUNAN (2000), ROJO (2003) E WARSCHAUER (2010); BARCELOS (2001, 2003, 2004, 2006), BLATYTA (2009) E SILVA (2005, 2006, 2007). This study focused upon the TPE culture of that community we were evolved with. This is a case study of ethnographic nature with an open-ended questionnaire, a closed questionnaire, twenty narratives (everything online answered in the Virtual Teaching-Learning Environment [VTLE] of the discipline); and five semi-structured interviews recorded in video. The beliefs we have depicted reveal that these students understand TPE as the activity of transmission of a specific message based upon the correct use of grammar features. Some other students believe TPE is the real suggestion that they are learning a second language. TPE is also believed to be a written instrument of expression and communication; or the very practice of gathering words together; or a practice only possible to native people. Finally, PTE is believed to be the practice that best assemble it to the literary and classic texts. Furthermore, the analysis of the data revealed that, in fact, there is a huge activity of TPE in the VTLE of the discipline like TPE via chats and scraps in the forums (these are activities that don't aim academic evaluation). There are also others TPE done in non academic places outside of the VTLE of the discipline, done in social networks like MSN, Skype, Facebook, etc. The data which have risen up from this study may be important information to

investigate the real role of the process of teaching-learning text production in English in Distance Learning. These data can help researchers transcend data interpretation and try to intervene in the process of teaching-learning text production in English in Distance Learning. If so, the process of teaching-learning text production in English in Distance Learning can be a self reflexive activity, in fact, a place where people can uncover the real ideological controversy within every activity connected to the language usage.

Keywords: Written Text Production. Beliefs. English. Distance Learning. VTLE. UFSC

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>FIGURA 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001-2009.</i>	34
<i>FIGURA 2 - OS DEZ MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL – 2009.</i>	35
<i>FIGURA 3 - PÁGINA DA DISCIPLINA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA IV.</i>	82
<i>FIGURA 4 - BLOG DA TUTORA ON-LINE LILY.</i>	84
<i>FIGURA 5 – ENTREVISTA , AUTOBIOGRAFIA (PERGUNTA).</i>	101
<i>FIGURA 6 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO- LINGUAGEM (PERGUNTAS).</i>	102
<i>FIGURA 7- QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO – LINGUAGEM (RESPOSTAS).</i>	103
<i>FIGURA 8 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO – LÍNGUA (PERGUNTAS).</i>	103
<i>FIGURA 9 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO – LÍNGUA (RESPOSTAS).</i>	104
<i>FIGURA 10 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO, PRODUÇÃO TEXTUAL (PERGUNTAS).</i>	104
<i>FIGURA 11 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO, PRODUÇÃO TEXTUAL (RESPOSTAS).</i>	105
<i>FIGURA 12- MENSAGEM NO BULLETIN BOARD, NO AVEA DA DISCIPLINA.</i>	107
<i>FIGURA 13 - QUESTIONÁRIO 2 – QUESTIONÁRIO FECHADO. ACESSO RESTRITO.</i>	109
<i>FIGURA 14 - FORMATO PARA A ESCRITA DA NARRATIVA NO AVEA.</i>	110
<i>FIGURA 15 - QUESTIONÁRIO 1 – QUESTIONÁRIO ABERTO. ACESSO RESTRITO.</i>	110
<i>FIGURA 16 – QUESTIONÁRIO I – QUESTIONÁRIO FECHADO.</i>	120
<i>FIGURA 17- QUESTIONÁRIO 2 – QUESTIONÁRIO FECHADO.</i>	129

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1- INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II SEM LICENCIATURA</i>	76
<i>Tabela 2- - INFORMAÇÕES SOBRE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SEM LICENCIATURA</i>	76
<i>Tabela 3- QUADRO DE DISCIPLINAS E EMENTAS (1ª FASE – 4ª FASE)</i>	88
<i>Tabela 4- PROPOSIÇÕES DO QUESTIONÁRIO II</i>	130
<i>Tabela 5- Inventário de crenças de alunos do curso de Letras Inglês na EaD da UFSC</i>	140
<i>Tabela 6- Inventário de crenças de alunos do curso de Letras Inglês na EaD da UFSC</i>	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- TEMPO DEDICADO À LEITURA.....	94
GRÁFICO 2 - ATIVIDADES PROFISSIONAIS E DOCENTES	95
GRÁFICO 3- FORMAÇÃO ACADÊMICA	96
GRÁFICO 4- ITENS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM	97
GRÁFICO 5- INFOMAÇÕES SOBRE O NÚMEROS DE RESPONDENTES EM CADA QUESTIONÁRIO.....	108
GRÁFICO 6- CRENÇA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA I.....	121
GRÁFICO 7- CRENÇA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVEA: Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABRAED: Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância
AMEM: Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador.
ATUTOR: Sistema de Gerenciamento de Conteúdo de Aprendizagem
AULANET: Ambiente de aprendizagem cooperativa
COL – Cursos on-line.
CLIB: Coleção das Leis do Império do Brasil
EAD: Educação a Distância
EADLIST: Ferramenta para escolha de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.
E-PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação interativo
EUREKA: é um ambiente de Aprendizagem Colaborativa a Distância
LEARNLOOP: é um projeto Open Source (código aberto).
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
ROODA: Rede Cooperativa de Aprendizagem
TELEDUC: é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web.
LA: Linguística Aplicada
LED: Laboratório de Ensino a Distância
LI: Língua Inglesa
ME: Mídia e Educação
PTLI: produção textual escrita em língua inglesa
REDISUL: Consórcio estabelecido entre as Universidades do Sul do Brasil para o desenvolvimento do Programa Pró-Licenciatura na modalidade de Educação a Distância.
TIC: Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
VTLE: Virtual Teaching-Learning environment

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	27
1 INTRODUÇÃO	27
1.2 JUSTIFICATIVA	32
1.3 CONTEXTUALIZAÇÕES DA PESQUISA	38
1.4 PROBLEMA E OBJETIVOS	40
1.5 QUESTÕES DA PESQUISA	42
1.6 METODOLOGIA	42
1.7 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	42
CAPÍTULO II	45
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
2.1 TIC: O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	45
2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: NATUREZA E DESDOBRAMENTOS	49
2.3 PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS	57
2.4 CRENÇAS: TECIDO CONCEITUAL	61
2.5 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA ACERCA DO PAPEL DAS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RETRATO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS	63
CAPÍTULO III	69
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	69
3.1 ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO	69
3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	73
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	74
3.4 OS PARTICIPANTES	92
3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	97

3.6 PILOTAGEM: PRIMEIRO ACESSO AOS DADOS	99
3.7 SEGUNDO ACESSO AOS DADOS: GERANDO MATERIAL DE ANÁLISE	106
CAPÍTULO IV.....	117
4 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS....	117
4.1 CRITÉRIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	117
4.2 QUESTIONÁRIO ABERTO: INVENTÁRIO DE CRENÇAS...119	
4.2.1 Inventário de Crenças depreendido do primeiro questionário:	120
4.3 QUESTIONÁRIO FECHADO (QUESTIONÁRIO 2): INVENTÁRIO DE CRENÇAS	129
4.4 NARRATIVA: INVENTÁRIO DE CRENÇAS.....	133
4.5 ENTREVISTAS: INVENTÁRIO DE CRENÇAS.....	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	167
TERMO DE AUTORIZAÇÃO	167
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	169
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO	170
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FECHADO	171
APÊNDICE E – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO I	172
APÊNDICE F – NARRATIVA	190
APÊNDICE G – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 1	200

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, fazemos uma breve introdução sobre a escrita e suas práticas nas sociedades letradas e ágrafas. Também conceituamos Mídia e Educação (ME) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Discutimos brevemente sobre a natureza da EaD e suas teorias de ensino-aprendizagem no ensino superior. Além de relacionar nossa pesquisa com dados do INEP quanto ao atual estado da EaD. Essa relação a que procedemos baseou-se no último relatório oficial do INEP. Também, abordamos o papel da Universidade de Santa Catarina quanto ao pioneirismo na implantação da EaD no ensino superior em nosso estado.

Em continuidade a nossas palavras introdutórias, referendamos, pois, a atividade da escrita ao longo da história da humanidade. A escrita faz parte das sociedades letradas desde os primórdios das culturas ocidentais e orientais. Registrar dados da vida cotidiana sempre fez parte das interações humanas. Não importa se esse registro fosse realizado através da escrita, como por comunidades letradas, para perpetuar fatos ligados à economia, jurisprudência, literatura, etc. Ou se esse registro fosse feito a partir de desenhos, riscos ou qualquer outro meio encontrado. É sabido que muitas sociedades ágrafas deixaram seus registros sobre caça, agricultura, religião; como algumas tribos autóctones espalhadas pelo mundo. Dehaene (2007, p. 1) explica ainda que esses registros incluíam [...] as obras de arte, visuais ou musicais, os rituais e sistemas simbólicos, os códigos de conduta, essenciais no fortalecimento da vida em comum do grupo social. E que muitos registros

não requerem a linguagem verbal, mas se propagam, são transmitidos, perpetuam-se pelos gestos e pelas mímicas, pelos múltiplos testemunhos visuais ou sonoros da memória coletiva, mas também pelas inscrições em materiais mais estáveis que o tecido nervoso: os pigmentos minerais, a terra, a madeira, a pedra, o marfim.(DEHAENE, 2007, p. 1)

A prática da escrita, seja em língua materna ou em língua estrangeira¹, especificamente no caso do inglês, é uma atividade que demanda certa acuidade cognitiva ligada a práticas sociais (ARCHIBALD e JOFREY, 2000, RAIMES, 1987 *apud* LAIA, 2008; DAHLET, 1994; ROJO, 2003).

Como prática humana, a escrita está também inserida em interações escolarizadas, comuns às sociedades modernas, que se caracterizam por “uma fragmentação das fronteiras do tempo e do espaço nas quais, por muito tempo se preocupou em aprisionar a educação” (PORTOIS e DESMET, 1999). Neste contexto, estendendo-se desde a Educação Básica até o Ensino Superior, a prática de escrita deixa de ser uma mera atividade mecânica centrada na imitação da fala e deixa de pretender encerrar em si todo um registro cultural descontextualizado e atemporal. Permite, na verdade, que se instaure uma prática social que permite que a produção escrita de textos seja suporte para a materialização polifônica e dialógica de diferentes discursos (OLSON, 1997; MARCUSCHI, 2001 e LAIA, 2008) discursos que convergem com diferentes intersecções existentes entre o mundo acadêmico, profissional, econômico e tecnológico. Quando nos referimos ao termo “tecnológico”, não nos limitamos às inovações das TIC²; mas nos estendemos aos textos produzidos a partir das TIC; como aqueles sugeridos e orientados por **ambientes virtuais de ensino-aprendizagem - AVEA**, que de acordo com Roncarelli são distintos de **ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)**, pois para essa autora

A natureza distinta entre um Ambiente Virtual de Aprendizagem [AVA] e um AVEA não se

¹ Em nosso texto, entendemos “língua estrangeira” como aquela que é , “a princípio, estrangeira, mas que a se desestrangeiriza à medida que o aprendiz a utiliza em contextos reais de interação, sem se restringir apenas ao domínio da forma e do seu funcionamento enquanto sistema.(ALMEIDA FILHO, 2002 *apud* AGUIAR, 2009, p. 12)

² Tecnologias da Informação e da Comunicação. Para maiores informações ver a obra de Oliver, Ron. "The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as a Change Agent for Education." University, Perth, Western Australia, 2002.

esclarece somente pela descrição das funcionalidades operacionais, tecnológicas ou ergonômicas da vasta quantidade de ambientes virtuais atualmente disponíveis. Um AVA é conhecido, de modo geral, na literatura internacional como LMS (Learning Management System - Sistema de Gestão da Aprendizagem) ou como VLE (Virtual Learning Environment – Ambiente Virtual de Aprendizagem). Entende-se nesse estudo AVEA como um sistema que disponibiliza diversas ferramentas de comunicação e interação. Tem o propósito de promover aprendizagem não desvinculada de um processo de ensino que é sistemático, organizado, intencional e tem caráter formal. Um AVEA diferencia-se de um AVA porque contempla quatro pilares: sistematização, organização, intencionalidade pedagógica e caráter formal/institucional. O exercício da docência em EaD pode ser diferenciado e potencializado num AVEA, na medida em que as possibilidades sejam coerentes com os aspectos teórico-metodológicos propostos no projeto pedagógico. A implementação da mediação pedagógica nestes ambientes pode contar com inúmeros desafios e recursos. Os espaços colaborativos virtuais para acesso aos materiais, troca de idéias, opiniões, discussões e sugestões, podem ser acompanhados, realimentados e revistos dinamicamente. A constituição de um AVEA compreende fundamentalmente um sistema que suporta o desenvolvimento de um projeto de curso que tem como natureza a formação e a certificação. Desse modo, requer as condições para o processo ensino-aprendizagem bem como para o registro e acompanhamento acadêmico dos envolvidos. O processo ensino-aprendizagem, no sentido do acoplamento de duas ações - ensino e aprendizagem -, em um único movimento pode se concretizar de fato num AVEA.

Além dessas nuances presentes nas atividades de escrita pontuadas nas linhas anteriores, cabe ressaltar que ela desempenhará um papel muito singular do tradicional quando presente como atividade mediada por TIC e realizada em e por AVEA: ambientes que possuem comunidades de práticas (WENGER, 1998) específicas de aprendizagem, cerceadas por sistemas dinâmicos de crenças que modularizam o processo de produção de escrita em si. Apoiando-nos no conceito de comunidade de prática desse autor, entendemos que a atividade de produção textual escrita em AVEA é um processo coletivo que

resulta em práticas que refletem tanto a nossa busca por empreendimentos quanto nossa participação em interações sociais. Essas práticas são, portanto, características de uma comunidade criada através do tempo pela busca permanente de empreendimentos compartilhados. Torna-se claro, portanto, chamar esses tipos de comunidades de *comunidades de prática*. (WENGER, 1998, p. 45)

Ademais, vinculado aos empreendimentos de aprendizagem coletiva, que inclui o aprendizado de produção textual escrita escolarizada em LI, podemos relacionar o pensamento de Wenger (1998) com o conceito e repertório que corrobora a nossa visão da natureza das crenças. Para Wenger ele, o

repertório da *comunidade de prática* inclui rotinas, linguagem, instrumentos, modos de fazer, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações e conceitos que a comunidade produz e adota no curso de sua existência e que tem se tornado parte de suas *práticas*. (WENGER, 1998, p. 83)

Para nós, ainda soma-se ao conceito de comunidade e prática o termo cultura de Tfouni (1995). Cremos que o conceito dessa autora sobre cultura converge com o com conceito de comunidade de prática de Wenger. Para Tfouni, cultura é

entendida no **sentido do materialismo histórico, onde estão embutidas as categorias: consciência (atividade reflexiva); poder de decisão; proposição de finalidades pessoais; historicidade; construção e transformação da natureza.** Especificamente os conceitos de Wenger e Tfouni convergem pelo fato da transformação da natureza, tanto por instrumento material ou semiótico, modificar a própria “natureza, as coisas, os homens, construindo um novo mundo de natureza simbólica: o mundo da cultura” (PINO, 1993, p.52) que possui em cada esfera social diferentes práticas sociais, assim como diferentes práticas de aprender – diferentes comunidades de prática.

Pontuamos que é pertinente vislumbrar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, realizado em AVEA, também considerando as características singulares da comunidade de prática dos alunos envolvidos neste processo, que serão diferentes de acordo com cada sociedade (de ensino-aprendizagem) na qual esses alunos se inserem. Muito mais diferente ainda quando à distinção proporcionada pelas diferentes esferas sociais somam-se transformações histórico-culturais que abrangem mudanças tecnológicas visíveis na atualidade. Dessa forma, poder-se-á, por exemplo, proceder uma abordagem que desenvolva no aprendiz de Língua Inglesa (doravante LI) uma consciência cultural, com recorte centrado nas crenças de aprendizagem dos próprios aprendentes (BAKER, 2003, p. 3).

É neste contexto, brevemente pincelado até aqui, que este trabalho se insere. Propusemos um estudo que se preocupou em investigar as crenças de alunos³ sobre produção textual escrita; crenças essas depreendidas da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III (3ª fase), do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês, na Modalidade a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. O aporte teórico que orientou as discussões aqui realizadas foi aquele que compactua com a compreensão de que crenças são entidades cognitivas que se engendram em práticas sócio-históricas culturalmente constituídas (BARCELOS, 2004 a, b; ROCHA, 2006; SILVA, 2007. KALAJA, 1995, 2000, 2003; ALANEN, 2003;

³ Dos polos existentes em Araranguá, Itajaí, São José, Chapecó e Concórdia.

DUFVA, 2003 *apud* SILVA, 2007). Além de outros autores tais como Barcelos (2000; 2001;2004; 2006;2007), Bakhtin (1981), Laia (2008), Luz (2006), Silva (2007), dentre outros.

1.2 JUSTIFICATIVA

Pesquisas acerca de crenças e sua possível relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa têm sido tema de inúmeros estudos realizados ao longo dos últimos 20 anos⁴. As crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras têm se tornado uma área de investigação que oferece ao pesquisador um campo vasto de estudo.

Gil (2005; p. 175-177), por exemplo, pode ser citada como pesquisadora que pontua a vastidão deste campo de pesquisa oferecido pela temática: crenças. Ela “ elenca os seguintes focos investigativos mais comuns na formação de professores de línguas: a) Prática Reflexiva/Consciência Crítica; b) Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas; c) Construção da Identidade Profissional; d) Uso de novas Tecnologias; e) Gêneros Textuais; f) Leitura e Letramento; g) Ideologias”.

Esta nossa investigação se configura, dentre outras, em uma das primeiras a se preocupar com uma investigação com um recorte específico acerca de crenças sobre produção textual escrita em um curso de Letras Inglês na modalidade de educação a distância – EaD, mediado por TIC em nosso estado.

Além da justificativa anterior, em se tratando de Brasil, ressaltamos que, dentre as instituições de ensino federal público em nosso país, a UFSC se destaca no cenário nacional pelo fato de já na década de noventa, o LED – Laboratório de Ensino a Distância, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), ter sido pioneiro no uso de videoconferência ponto a ponto e no uso de um ambiente de aprendizagem online; desenvolvido pelo próprio grupo de apoio

⁴ Atente o leitor para o fato de que consideramos aqui o período de 20 anos baseado no fato de que foi a partir da década de 90 que os primeiros estudos sobre crenças foram realizados no Brasil. Por mais periféricos que tenham sido; e desprovidos de teor empírico, foi este o marco inicial para as discussões acerca do tema “crenças”. Cf. (BARCELOS, 2007; ROCHA e SILVA, 2007).

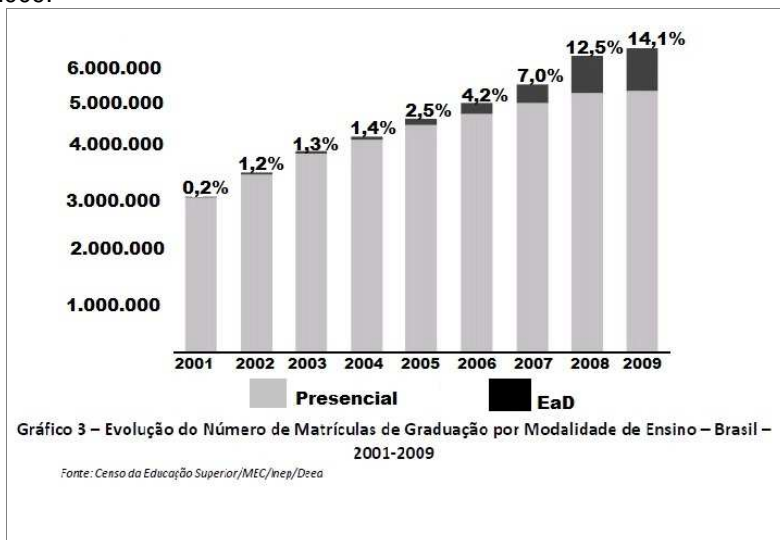
do LED/UFSC. O LED foi responsável pelo primeiro curso de Mestrado a distância do Brasil (CATAPAN *et. al.*, 2009, p.67)

Somando-se às proposições acerca da pertinência desta investigação, ressaltamos o importante papel do governo através do INEP⁵, por intermédio da ferramenta “Censo da Educação Superior – CENSUP⁶”. Este Censo, anual, tem apresentado constantes resumos técnicos que apresentam um retrato da educação superior desde o início de século XXI. Um desses resumos mais recentes, o resumo técnico acerca do ano de 2009, apresenta um crescimento na oferta de cursos superiores no Brasil, inclusive nos de Educação a Distância. Observe a figura que se segue:

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira .

⁶ Censo realizado a partir de questionários eletrônicos os quais têm por objetivo “oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor, tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral. A coleta dos dados tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008. O censo da educação superior reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos seqüenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa.” (INEP, 2011).

FIGURA 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001-2009.



FONTE: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deea

Este Censo da Educação Superior de 2009 indica um crescimento no número de matrículas em cursos superiores na EaD no período de 2001 a 2009.

O gráfico da figura acima apresenta um considerável crescimento na procura de cursos realizados a distância. Note-se que de 2001 até 2009 o percentual de alunos que procuram matricular-se no Ensino Superior cresceu de 0,2% para 14,1%. Ademais, somando-se às informações do gráfico acima, o gráfico que se segue apresenta informações referentes aos cursos de licenciaturas. Dentre eles, em quarto lugar, os cursos de letras apresentaram, no ano e 2009, um número de 49.749 matrículas na modalidade a distância. Observe a figura a seguir:

FIGURA 2 - OS DEZ MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL - 2009.

Os Dez Maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas por Modalidade de Ensino – Brasil – 2009

Total	5.954.021	100
1 Administração	1.102.579	18,5
2 Direito	651.730	10,9
3 Pedagogia	573.898	9,6
4 Engenharia	420.578	7,1
5 Enfermagem	235.804	4,0
6 Ciências Contábeis	235.274	4,0
7 Comunicação Social	221.211	3,7
8 Letras	194.990	3,3
9 Educação Física	165.848	2,8
10 Ciências Biológicas	152.830	2,6
Outros Cursos	1.999.279	33,6

Presencial			
Curso	Matrículas	%	
Total	5.115.896	100	
1 Administração	874.076	17,1	
2 Direito	651.600	12,7	
3 Engenharia	419.397	8,2	
4 Pedagogia	287.127	5,6	
5 Enfermagem	235.281	4,6	
6 Comunicação Social	205.409	4,0	
7 Ciências Contábeis	205.330	4,0	
8 Educação Física	163.528	3,2	
9 Letras	145.241	2,8	
10 Ciências Biológicas	133.204	2,6	
Outros cursos	1.795.703	35,1	

Educação a Distância			
Curso	Matrículas	%	
Total	838.125	100	
1 Pedagogia	286.771	34,2	
2 Administração	228.503	27,3	
3 Serviço Social e orientação	68.055	8,1	
4 Letras	49.749	5,9	
5 Ciências Contábeis	29.944	3,6	
6 Matemática	23.774	2,8	
7 Ciências Biológicas	19.626	2,3	
8 História	16.864	2,0	
9 Comunicação Social	15.802	1,9	
10 Ciências ambientais e proteção ambiental	13.091	1,6	
Outros cursos	85.946	10,3	

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deea

FONTE: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deea

Isso ocorre pela constante implementação de políticas públicas voltadas à Mídia e Educação - ME⁷, o que inclui a EaD⁸. Ademais, o constante desenvolvimento das TIC acaba por suscitar o nascimento de uma nova geração, a dos “nativos

⁷ Termo criado pelo documento de Grünwald elaborado pela UNESCO em 1982. Este documento cria a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias na educação.

⁸ Educação a Distância. Nos capítulos que se seguem detalharemos nossa concepção teórica acerca da EaD.

digitais⁹” (BELLONI, 2010) os quais contribuem para uma reformulação da sociedade atual. Tal reconfiguração social é mediada por letramentos digitais como práticas sociais que favorecem o aprimoramento de competências e habilidades que possibilitam ao sujeito transitar satisfatoriamente pelas diferentes esferas sociais nas quais eventos linguísticos em LI se realizam como práticas sociais.

Para nós qualquer espaço de ensino-aprendizagem deve transcender suas barreiras tradicionais (espaciais e temporais). Pontuamos ainda que é necessário fomentar uma educação que favoreça o ensino-aprendizagem, com recorte específico sobre a produção textual escrita em língua inglesa, como processo que

[...] vai muito além da escola, professores, alunos e edifícios escolares. [...] como processo inerente à raça humana **que** se inicia desde a concepção do ser humano – como indivíduo ainda no útero da mãe, e que não tem terminalidade, nem completude – até o seu desaparecimento. Esse é o território fértil da aplicação da educação aberta e a distância, na sua abrangência em todos os campos de aprendizagem da atividade da espécie humana de forma permanente e continuada. (FORMIGA, 2009, p. 39). (grifo nosso)

Há de se registrar aqui que, a experiência de trabalho com a EaD de 2006 a 2009 em um curso de graduação Letras Inglês/Português, de uma instituição particular¹⁰ despertou em nós um interesse em se investigar os processos cognitivos que subjazem o aprendizado da produção da textual escrita em língua inglesa. Além do mais, pudemos atuar como tutor-ufsc¹¹

⁹ Para a autora esses nativos seriam sujeitos que já nascem em uma sociedade determinada pelas TIC. Iniciam, portanto seu letramento digital concomitante ao seu desenvolvimento filogenético.

¹⁰ O autor deste trabalho foi tutor-polo na cidade de São Francisco do Sul pela Anhanguera-Uniderp de 2006 a 2009/2.

¹¹ Tutor responsável em participar da organização da disciplina, criação de atividades e postagem no AVEA, além de dar suporte aos tutores-polo nas diferentes cidades nas quais o curso é ministrado. Tutor-ufsc

na disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III (3ª fase), do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância.

Nesta disciplina, pudemos desenvolver junto à professora responsável pelo módulo e com a ajuda de outros tutores-ufsc da mesma disciplina, propostas (de produção textual escrita) previamente elaboradas, discutidas e revistas pelo grupo.

O acompanhamento da realização dessas atividades realizadas pelos alunos contribuiu para que o autor questionasse a pertinência delas; se contribuem para o aprendizado de produção textual escrita em língua inglesa e se, por ventura, as experiências prévias do alunos, refratadas pelas crenças de cada um, influenciam na produção textual escrita. Partindo dessas perguntas, optamos por um recorte específico de estudo: investigar como a prática de produção textual escrita em Língua Inglesa é compreendida pelos alunos deste curso em questão. Esta preocupação é pertinente, porque compreendemos que um dos objetos de estudo da Linguística Aplicada envolve a análise da língua em seu uso concreto, aqui mediado pela escrita e pelas TIC.

Este trabalho foi possível porque aderiu a ideia da existência de uma concepção múltipla, complexa e integrada de aprendizagem, que contempla a filogênese, a cultura, adequando-se às diferentes comunidades de aprendizagens (POZO, 2002, p.83). Foi exequível porque a Linguística Aplicada

toma por objeto de investigação os mais variados aspectos associados à questão linguagem em termos de competências que o indivíduo precisa desenvolver ao longo de sua vida para usá-las adequadamente sob a forma de vários gêneros discursivos em que ela se manifesta nas mais variadas situações de interlocução, oral ou escrita (ABAURRE, 2003, p. 16).

A necessidade de uma investigação deste teor foi viável pelo fato de que nesta esfera incluem-se práticas de produção

porque suas atividades realizadas são especificamente no campus da Universidade do estado e santa Catarina.

textual escrita, materializadas em forma de diversos gêneros discursivos a partir de interações escritas, em língua inglesa por exemplo. Essas produções proporcionam aos sujeitos, nela envolvidos, desenvolver e utilizar essas práticas a seu favor em suas interações, no mundo acadêmico, por exemplo, mediado por TIC dentro de um AVEA que ofereça acesso ao Ensino Superior.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere num ambiente público de educação do sul do país; de uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de Santa Catarina. A Universidade Aberta do Brasil é

um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas. (CAPES, 2010).

A UFSC é uma universidade que oferece cursos na modalidade a distância. Dentre eles, oferece o curso de Letras Inglês para várias cidades¹² do estado de Santa Catarina. O curso de licenciatura em Letras Inglês/EaD, entorno¹³ sobre o qual nos debruçamos durante esta pesquisa,

tem como objetivo a formação de professores de Inglês, visando ao pleno exercício de suas atividades docentes, mediante o desenvolvimento de atitudes pedagógicas reflexivas e investigativas, tendo por base o princípio de que a formação do educador é um processo contínuo. O Curso é semi presencial, portanto tem significativa carga horária a distância, utilizando o Ambiente Virtual e o estudo individual como recursos do processo de ensino-aprendizagem, além de contar com encontros presenciais nos Pólos de Apoio Presencial de cada cidade que totalizam até 30% da carga horária total do curso. Os encontros presenciais nos Pólos de Apoio Presencial **acontecem (grifo e inserção nossa)** em qualquer noite dos dias de semana, ou mesmo aos sábados, nos períodos da manhã ou da tarde. [...] O curso **tem**¹⁴ duração de 8 semestres a serem cumpridos em 4 anos, iniciando no segundo semestre de 2009 e finalizando no primeiro semestre de 2013. (CCE/UFSC/EAD, 2011)¹⁵

¹² Além de Araranguá, o curso é oferecido a Itajaí, São José, Chapecó e Concórdia.

¹³ De acordo com Cerutti-Rizzatti (2011), este termo é um sinônimo para “esfera social”.

¹⁴ Alteração realizada pelo autor de este trabalho, pois o sitio do curso apresenta um verbo no futuro. Aqui, optamos por um verbo no presente do indicativo pelo fato de estar realizando uma descrição do curso.

¹⁵ Cf. < <http://ead.ufsc.br/ingles/informacoes-gerais-do-curso/> > Acesso 12/06/2011.

Ao excerto registrado acima, acrescentamos que esse curso de Letras Inglês/EaD, oferecido pela UFSC, recebe suporte de uma coordenação específica para a língua inglesa, uma secretaria, um laboratório de tutoria, um ambiente virtual de aprendizagem, dois estúdios de gravação de vídeo-aulas, designers instrucionais responsáveis pelo ambiente virtual de aprendizagem, pessoal capacitado para dar suporte técnico para o ambiente. Também atuam com a professora da disciplina geralmente quatro tutores-ufsc e dois tutores para cada polo¹⁶ (geralmente alunos de Mestrado e/ou Doutorado que têm ingresso na tutoria por meio de processo seletivo publicado em editais da UFSC).

A maior parte dos professores é formada por doutores que também atua no curso presencial. São eles que também elaboram material impresso para acompanhar a disciplina criada no AVEA. No caso da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III (3ª fase), do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, na Modalidade a Distância, havia um encontro semanal no qual o grupo discutia o andamento da disciplina, nos quais, por vezes, propunham-se alterações, criavam-se vídeo-aulas. Mas acima de tudo, os encontros fomentavam importantes discussões de cunho pedagógico quanto ao rendimento dos alunos.

O rendimento dos alunos era acompanhado e assessorado através de fóruns de tira dúvidas ou por e-mail. As atividades eram corrigidas quinzenalmente. Atividades de produção textual escritas chamadas de Final Project¹⁷ tinham sugestões e orientações registradas nos textos dos alunos.

1.4 PROBLEMA E OBJETIVOS

O ensino-aprendizagem de produção textual escrita em LI na EaD da UFSC é oportunizado pela oferta da disciplina

¹⁶ Ao total a UFSC possui 5 polos; 10 tutores presenciais.

¹⁷ Projeto Final (de produção textual): designação para atividade de produção textual exigida ao final de cada unidade da disciplina no ambiente. Tinha enunciado em inglês, número de palavras específico e critério de correção claro e objetivo; este critério de correção é totalmente acessível aos alunos.

Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa. Da primeira fase do curso até a sexta fase esta disciplina tem o mesmo nome Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa, mas com números romanos de I a VI; esses números indicam a fase em que essa disciplina é oferecida. Quanto às duas últimas disciplinas, o nome muda para “Inglês VII: Produção textual acadêmica” para indicar a penúltima fase; e, finalmente, muda para “Inglês VIII: Análise do discurso oral e escrito” para indicar a última fase do curso.

Estabelecemos o recorte do problema de nossa pesquisa a partir da análise da nomenclatura e da ementa da disciplina e de observações feitas por nós quando participamos como tutor-ufsc do processo de ensino-aprendizagem de produção textual escrita em LI. O problema de nossa pesquisa emana de um desconforto quanto ao fato de os alunos dessa graduação terem rendimentos diferentes (quando avaliados a respeito de elementos linguísticos ligados à norma da LI)do rendimento aferido a partir das produções textuais escritas em LI. Ao mesmo tempo em que eram melhores nos exercícios gramaticais continuavam a manter esses erros quando apresentavam sua produção textual escrita em LI.

Isso no conduziu a reflexão e ponderação a respeito do fato de que os alunos desse curso podem assumir a crença de que no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa saber regras é o suficiente e o mais importante para se escrever um bom texto em inglês. Deste contexto e da identificação desse problema nos pusemos a elaborar objetivos e perguntas que nos conduziram à realização desta investigação.

O problema foi delimitado a partir da observação de um espaço de ensino oportunizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Propusemos discutir, sob um viés sócio-interacionista, da teoria dos gêneros de Bakhtin e da análise crítica do discurso, as crenças sobre produção textual escrita no Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVEA), vinculado ao processo de formação de professores dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido.

Um outro objetivo nosso foi abordar as atividades de produção textual escrita dos alunos dos polos nos quais o curso

de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido. Nos propusemos, ainda identificar as crenças dos alunos dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido. Após termos realizado esses passos, nos detivemos a elencar e analisar as concepções sobre produção textual escrita em LI que subjazem as crenças dos alunos que compõem o presente corpus.

1.5 QUESTÕES DA PESQUISA

As questões que nortearam nossa pesquisa se materializam a partir das seguintes interrogações: a) Os alunos deste polo já possuíam significativa experiência em produção escrita textual antes do curso da UFSC?; b) Quais eram as crenças dos alunos deste polo acerca do ato de produção textual escrita em língua inglesa antes de ingressarem na UFSC?; c) Quais são as crenças dos alunos deste polo acerca do ato de produção textual escrita em língua inglesa após ingressarem na UFSC?

1.6 METODOLOGIA

Adotamos nesse trabalho um estudo de caso pelo fato de que comungamos Com ele sejamos capazes de utilizar uma variedade de fontes de informação que incluem observações situacionais, escuta dos participantes através da valorização dos diferentes e/ou conflitantes pontos de vista presentes no contexto em questão.

Os dados que compuseram o corpus deste trabalho foram gerados a partir de um questionário on-line aberto, dois questionários fechados, de uma atividade on-line de narrativa e de entrevistas gravadas pessoalmente com cinco sujeitos.

1.7 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este primeiro capítulo introdutório pontua os passos gerais que foram tomados para a realização da pesquisa. Informações quanto à relevância, contextualização e objetivos do trabalho compõem esta primeira parte. O trabalho foi organizado em cinco capítulos:

O Capítulo II desenvolve uma revisão teórica; dialoga com os principais autores e teorias que envolvem a temática sobre EaD, modelos de ensino-aprendizagem, crenças e, por fim, sobre produção textual escrita. Já o Capítulo III descreve a metodologia escolhida, os instrumentos de pesquisa; também, particularizamos os sujeitos envolvidos na pesquisa. O Capítulo IV realiza uma análise dos dados gerados; e apresenta resultados como respostas às perguntas norteadoras de nosso estudo.

Por fim, o Capítulo V apresenta as considerações finais às quais chegamos; as limitações da pesquisa e algumas sugestões de pesquisa para demais estudiosos interessados no assunto.

CAPÍTULO II

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, retomamos um pouco das teorias que nortearam o fazer pedagógico acerca do modelo de ensino-aprendizagem realizado na EaD, no Ensino Superior. Mais adiante, falamos sobre teorias acerca das crenças. Também tecemos algumas considerações sobre o ensino de escrita em língua inglesa. Por fim, fazemos uma retrospectiva sobre pesquisas acerca de crenças nos últimos anos, pontuando quais dessas pesquisas se preocupam em investigar a produção textual escrita em língua inglesa (doravante PTELI) na EaD.

2.1 TIC: O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para que nosso trabalho contextualize o leitor dos diferentes modelos que nos servem de arcabouço teórico, pincelamos aqui uma breve revisão teórica acerca da EaD; desta forma procedemos, pois pretendemos delinear nossa filiação teórica quanto àquilo que nos propusemos a investigar.

Iniciamos esta seção apresentando, sucintamente, as teorias das tecnologias na educação aplicadas à EaD. Em primeiro lugar, definimos o termo “distância” como um fenômeno pedagógico (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 239); como um dos elementos constituintes daquilo que se chamou de Teoria da Interação a Distância¹⁸. Essa teoria se baseia em uma perspectiva que associa elementos de um sistema industrial a uma concepção de aluno como centro do processo de aprendizagem.

Engendrado nesta definição de interação, há o conceito de transação derivado de Dewey¹⁹. Este conceito postula que

¹⁸ Para Soboll (2010), ela é também conhecida como Teoria da Distância Transacional.

¹⁹ Pedagogo e filósofo norte-americano que propunha a educação baseada nas vivências dos aprendizes.

os indivíduos e suas relações com o ambiente em que se inserem, criam modelos de comportamentos. Moore analisou o aspecto da distância espacial entre professores e alunos e determinou que a distância a ter em conta no EaD vai para além da distância geográfica ou temporal, centra-se na separação entre professores e alunos e no espaço psicológico e comunicacional que daí decorre. (GROF, 2008, p. 14)

A Teoria da Interação a Distância dialoga com princípios que Dewey já apontava no início do século XX. Dewey afirmava que [...] the vital ties of affection, the connecting bonds of activity, hold together the variety of his personal experiences²⁰ (DEWEY, 1902, p.3). Tanto a Teoria da Interação a Distância como o pensamento deweyano propõem uma interação entre sujeitos, suas experiências e ambientes de aprendizagem.

De acordo com Rivotella (2010), os princípios de Moore e Dewey podem ser percebidos, também nos movimentos brasileiros sobre ME²¹. Na opinião de Rivotella (*op. Cit.*), por exemplo, há resquícios de concepções diferentes sobre educação que se fizeram presentes nos primórdios da EaD que se misturam com concepções sobre educação discutidas por pensadores brasileiros.

Atente o leitor, por exemplo, para o Movimento de Educação Popular (doravante MEP) da década de 60 e 70. O MEP surgiu mais ou menos no mesmo período em que Peters e Wendemeyer²² lançavam as bases para a EaD, no ensino

²⁰ Tradução livre: “[...] as conexões vitais de afeto, as intersecções conectivas da afetividade, somam com a variedade de experiências de cada sujeito.

²¹ Mídia e Educação.

²² Otto Peters escreveu *Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen* e lançou as bases para o que conhecemos hoje como EaD. Wendemeyer foi diretor do programa experimental de Mídia Instrucional Articulada – AIM (Articulated Instructional Media). Foi um

superior. O movimento em questão preocupava-se com a ME como espaço de democratização. A EaD, por extensão, seria também um espaço como aquele pensado pelo movimento de Educação Popular.

Temas ligados à reflexão crítica dos conteúdos, à mídia como instrumentalizadora, à formação do professor, à mídia como ferramenta, à mídia como produto cultural, ao letramento e ao pensamento crítico eram comuns às discussões acerca da ME - e conseqüentemente da EaD - àquela época.

Rivotella (2010) aponta para novos rumos a serem explorados na ME. De acordo com ele, é necessário convergir educação e cidadania; além disso, esse autor propõe a ME como campo em que educação e multiletramentos se relacionam. De acordo com Belloni (2010), uma das primeiras iniciativas com ME surgiram com os documentos da UNESCO²³ na década de 70. Já a década de 80, foi marcada pela utopia da educação para todos (*op. Cit.*); década em que os CIEP/RJ²⁴, da UCB²⁵, realizavam suas primeiras experiências com a ME. Essa década, talvez tenha sido influenciada pelo cenário de marketing político criado pela liberdade pós-ditadura; e também pelo documento de Grünwald,²⁶ elaborado pela UNESCO em 1982.

Este documento instaura “[...] a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como ferramenta: pedagógica para o professor, de criação,

dos primeiros preocupados em organizar trabalhos que reunissem informações sobre EaD em sua época.

²³ Em inglês United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Em português temos Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. É uma organização que tem o objetivo de promover a paz e a segurança no mundo através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Disponível em < <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>>; acesso em 15 de junho de 2011

²⁴ De acordo com Belloni (2010), eram Centros Integrados de Educação Pública. A sigla RJ se refere ao Rio de Janeiro, estado da federação no qual a autora trabalhou na década de 80.

²⁵ Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro.

²⁶ É um documento sobre Mídia e Educação redigido em 1982 em um município alemão de mesmo nome.

expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos” (BEVORT, BELLONI, 2009 p. 7). Ainda, esse documento, além de ressaltar a importância da ME, indica um importante avanço, caracterizado pelo

fato de que as mutações tecnológicas são incorporadas como elementos essenciais a considerar e não apenas como meras questões de suporte técnico. A reflexão (e a pesquisa) sobre as características técnicas das novas mídias e suas repercussões socioculturais, cognitivas, linguísticas e estéticas aparecem como um objetivo central a desenvolver. (BEVORT, BELLONI, 2009 p. 7.)

Esse outro avanço, apontado por Bevort e Belloni (2009) aparecia nos documentos da UNESCO de 1990, o que corrobora também uma ideia de letramento digital. No entanto, é bom salientar que - de acordo com Belloni (2010), mesmo antes desse documento citar especificamente as TIC - já no início da década de 90, houve uma preocupação com a EaD, um desejo de que ela (a EaD) tivesse um caráter tecnicista (de cunho filosófico marxista e estruturalista, ainda herança da década de 70) – isto é, torná-la uma ferramenta de transformação movida por mão de obra especializada - e que fosse guiada por uma ideia de ampliar a educação como forma de barateá-la (instrumentalizar e mecanizar ao invés de libertar) influenciando e delineando assim as transformações socioculturais dessa década.

Já nas primeiras décadas do século XXI, as teorias sobre ensino-aprendizagem realizadas sobre EaD, recebem um recorte específico que contempla o sujeito que se insere nesse espaço como sujeito situado, testemunha de problemas socialmente relevantes. Não testemunha inerte, mas testemunha que participa dos fenômenos situados que emanam das interações suscitadas a partir das diferentes práticas sociais das quais ele toma parte através da linguagem (CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Na realidade, o sujeito da LA é um sujeito avesso àquele abstrato, intangível criado pela Linguística da primeira metade do século XX. Para ela (a LA) seu sujeito de pesquisa é de carne e osso, construído na alteridade das relações intersubjetivas (*op. cit.*).

É este sujeito de carne e osso, do qual emanam e para o qual emanam os problemas socialmente relevantes, como a dificuldade de produção textual em língua inglesa na EaD – por exemplo - que é o foco deste estudo. É por entender o sujeito desta pesquisa como ser dotado de natureza social situada e intersubjetiva, supracitados, que nossa pesquisa se filia a concepções que observam-no, no processo de ensino-aprendizagem, a partir de um viés sociointeracionista²⁷, modelo que entende que é a partir das práticas sociais que se ascende aos múltiplos letramentos, incluindo o letramento digital, pois nos referimos a EaD como espaço no qual a aquisição de produção textual em Língua Inglesa se dá pelo modelo teórico que se

constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 1981, p. 95).

Para finalizar esta seção, gostaríamos ainda de chamar a atenção do leitor para o fato de que neste plano (da EaD) há de se conceber as teorias de aprendizagem guiadas por fazeres educacionais que consideram o sujeito do processo de ensino-aprendizagem como aquele que possui demandas educacionais criadas por sua experiência sócio-histórica. Essas experiências criarão condições para que os fazeres educacionais em AVEA sejam guiados por modelos teóricos andragógicos (SOBOLL, 2010), visto que o sujeito que transita nas esferas de atividade humana (caracterizadas por processos de ensino-aprendizagem na EaD) têm um sujeito “adulto” como ator principal da educação.

2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: NATUREZA E DESDOBRAMENTOS

²⁷ Cf. O texto de Morato(2004.) “O interacionismo no campo lingüístico.”.

Partindo do ponto de vista defendido por Havelock, de que o fato de “ **escrever tem todo o jeito de um acidente recente**” (1996, p. 49) e de que “**é um tipo curioso de arrogância cultural o que pretende identificar a inteligência humana com o domínio da escrita**” (*op. cit.* p. 49), iniciamos nesta seção um breve histórico da escrita e de suas implicações nas sociedades nas quais ela surgiu.

Primeiro, a escrita surgiu quase ao mesmo tempo em que algumas civilizações do mundo, como a civilização da Suméria e da Mesopotâmia surgiram. Por conta de seu aparecimento, há mais ou menos 5.000 anos antes de cristo, Tfouni (1995, p. 10) propõe que esse fato seja tomado como um dos principais meios pelos quais as civilizações modernas tenham aparecido. A mesma autora acredita, ainda, que o surgimento da escrita tenha contribuído para que considerável desenvolvimento tecnológico, científico e psicossocial tenham se dado à época em que a escrita se firmava como código escrito nas civilizações que a adotaram como forma de registrar seus feitos. (*op. cit.*, p 14).

Para Tfouni (1995, p. 12), ao citar Valverde (1987, p.4) a escrita servia como código de registro de organização social, relações de troca, de empréstimo; de registro de dados ligados à agricultura, religião, jurisprudência, etc.

Para essa autora, a escrita servia como forma de dominação e exclusão, também. De acordo com Tfouni, a escrita já nesse período caracterizava “ideologicamente as relações sociais” (*op. cit.*, p. 13), como forma de “ocultar **os verdadeiros embates político-ideológicos dos dominantes (grifo nosso)**, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso” (*op. cit.*, p. 11). Exemplos de dominação pelo uso da escrita são aqueles observados na Índia e na China. Referindo-se à China, Tfouni cita as palavras de um poeta chinês que denunciava que “na realidade, a escrita hieroglífica nada mais é que um sobrevivente arcaico das época feudal, um símbolo da escravidão **das massas trabalhadoras pela classe dirigente**” (HSIAO SAN, *apud* TFOUNI, 1995, p. 12).

Não nos filiares a conceitos que carregam certos exageros e interpretações errôneas como apontadas por Olson (1997, p. 19), quando os critica em suas considerações sobre a invenção do “mundo do papel”. Guiados por esse autor, elencamos, a seguir alguns desses conceitos e exageros a que

ele se refere, como forma de apresentá-los como direcionamentos que guiaram nossa filiação quanto à visão de produção textual escrita baseada nos estudos sobre os gêneros discursivos.

Primeiro, porque em hipótese alguma a atividade de produção escrita deve ser aceita como a mera transcrição da fala. Segundo, porque a escrita não deve ser considerada superior à fala. Relacionada a essa segunda visão, existia a crença de que aprendemos a escrever para aprendermos como nos expressar corretamente quando falássemos. Terceiro, criticamos, com Olson, a concepção de que o sistema tecnológico da escrita (o alfabético) é superior ao sistema de sinais e desenhos – próprios dos selvagens. (OLSON, 1997, p. 20). Quarto, rejeitamos o pensamento de que a escrita é o órgão do progresso social, pois o domínio da escrita não é causa do desenvolvimento social; aceitar essa visão seria engajar-se numa concepção de desenvolvimento social reducionista. Não descartamos o papel da escrita quanto às suas implicações sociais e econômicas.

Ainda questionando os exageros de que fala Olson, desconsideramos a concepção de que quem domina a escrita terá um melhor desenvolvimento cognitivo do que aqueles que a não dominam. Não compactuamos com esse pensamento, pois se aceitarmos que **“o conhecimento da escrita dá ao pensamento um grau de abstração que não existe no discurso oral e nas culturas orais”** seria aceitar que quem não abstrai ou não escreve bem não pensa, visto que quem não domina a escrita não teria então seu raciocínio desenvolvido. Isso conduziria a inferência de que quem não domina a escrita não pensa. Isso é errôneo, pois mesmo os navegadores polinésios que não usavam mapas nem bússolas possuíam pensamentos do mesmo modo complexos (OLSON, 1997, p. 28).

Reafirmamos que a escrita é uma prática recente nas sociedades letradas (DEHAENE e COHEN, 2011, p. 1). É, no entanto, uma prática que imprime no homem, através de suas interações com instrumentos de intervenção no mundo – instrumentos simbólicos ou físicos, neste caso tecnológicos²⁸ -

²⁸ Entenda-se aqui o termo “tecnológico” ligado estritamente ao conceito das TIC

transformações sócio-históricas (PINO, 1993) e cognitivas (DEHAENE e COHEN, 2011).

Aceitamos que a atividade escolarizada de produção de textos escritos não serve unicamente como suporte para que os sujeitos das interações humanas façam reflexões acerca da linguagem. Este suporte é entendido por nós como o aquele que materializa discursos de culturas letradas. Por conseguinte, a produção textual escrita não deve ser entendida como mera representação mecânica da fala; secundária à oralidade (MARCUSCHI, 2001). Mas, como afirma Dellagnello (2010), como algo vivo, presente em nossa vida, presente em nossas práticas sociais ao

nos depararmos, diariamente, com gêneros discursivos, tais como artigos, documentários, entrevistas, notícias, narrativas pessoais, que veiculam uma variedade de textos que, de uma forma ou de outra, influenciam-nos. Esses textos chegam a nós por meio de mídias, por exemplo, internet, rádio, televisão, filmes, jornais, revistas, além de contatos pessoais. Todas essas formas de interação escrita e/ou oral de que participamos – quer na qualidade de falantes, escritores (produtores) quer na condição de ouvintes, leitores (consumidores) – são discursos. É essa característica informacional da sociedade moderna que indica a importância de termos consciência sobre o discurso, sua produção e seus efeitos, bem como de desenvolvermos habilidades de produzir e consumir textos de modo a interagir de forma ativa e crítica no mundo, interferindo na dinâmica social (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002 *apud* DELLAGNELLO, 2010, p. 97)

A escrita escolarizada deve, portanto, ser encarada como uma prática de produção de discursos escritos variados, situados e históricos. Produção essa que, como entendemos, deixa de ser uma produção escrita baseada em tipologias estanques – meros produtos escolarizados. É, acima de tudo, uma produção de textos em gêneros.

Para nós, na produção textual escrita está envolvida a questão de se desvelar os princípios que omitem seu verdadeiro conteúdo proposicional. Na realidade, a produção textual “está

sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p.70). Isso pontuamos, pois acreditamos que “o que é objeto da fala ou comunicação e **produção de textos refrata (grifo nosso)** verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (PINO, 1993), na verdade, refrações das interações humanas engendradas em tudo o que escutamos, dizemos e escrevemos.

Assumimos uma concepção de produção de textos escritos diferente daquela que norteou a organização de algumas sociedades antigas. Entendemos, sim, que a escrita em certos momentos da história humana migrou de função que servia a registros comerciais, religiosos para uma sofisticação ligada à **formação de cidades e impérios** (LÉVI-STRAUSS, 1961, p. 291 e 292 *apud* OLSON, 1997, p.26) e que, segundo Lévi-Strauss, parecia servir

mais a exploração da humanidade do que a suas ilustração. Foi essa exploração que tornou possível reunir milhares de trabalhadores para penalizá-los até o limite de suas forças. **Se minha hipótese está correta (grifo nosso)**²⁹, a função primária da escrita, como meio de comunicação, é facilitar a escravidão de outros seres humanos. O emprego da escrita com fins desinteressados, buscando satisfazer a mente nos campos das ciências ou das artes, é um resultado secundário de sua invenção – e pode muito bem não ser mais do que um meio de reforçar, justificar e dissimular sua função primordial. (LÉVI-STRAUSS, 1961, p. 291 e 292 *apud* OLSON, 1997, p.26)

Sem dúvida, não assumimos postura radical como o autor desse excerto o faz, mas reconhecemos - como Lévi-Strauss sugere - que a escrita tem sim seu poder de dominação materializado pelas diferentes vozes que nela reverberam. Para nós é possível e é necessário desvelar as ideologias dos estratos

²⁹ Destacamos esses termos com o intuito de pontuar que “minha hipótese” faz referência específica à fala de Lévi-Strauss, autor que consultamos na obra de Olson.

dominantes em constante inquietude com as representações de mundo dos sujeitos dos estratos de vulnerabilidade social. Escrevemos “inquietude” porque entendemos que quando a humanidade avançou do período de baixíssimos índices de alfabetização da Idade Média para uma sociedade industrializada, as representações de mundo dos sujeitos não pertencentes às classes dominantes foram execradas com o escamoteamento de que uma educação universal e compulsória seria uma forma de lhes oferecer uma vida mais digna e acesso ao conhecimento cultural acumulado. Na realidade, essa educação que prometia acesso à escrita talvez nunca tenha sido **procurada pelas pessoas sem instrução como fator de libertação, mas, ao contrário, lhes foi imposta por uma classe dirigente bem-intencionada, na esperança de torná-las produtivas no trabalho e cidadãos bem comportados** (OLSON, 1997, p.26-28).

Percebendo que o papel da escrita não foi neutro em sua contribuição na organização da sociedade, também não foi neutra sua inserção no ambiente escolar. Quando analisamos suas orientações teórico-metodológicas, percebemos que a presença dela na escola nunca foi gratuita. Interessa nessa seção sugerir a democratização e universalização da educação como uma escamoteação para o seu verdadeiro papel – continuar um antigo processo de dominação através da escrita.

Ampliando nossa discussão sobre a temática teórico-metodológica, e recortando o espaço de tempo pós-revolução industrial, reconhecemos que o papel da escrita nas escolas servia como um objeto de oralização e de memorização. Não se trabalhavam atividades de compreensão de texto ou de produção textual escrita. A escrita servia de modelo para se reconhecer no papel as lições categoriais ou encontrar certas regras estudadas em livros normativos.

Partindo da discussão das linhas anteriores para uma comparação com o processo de produção textual escrita em inglês, pontuamos que foi somente após a Reforma Pombalina e a instituição do ensino de inglês no Brasil, em 1809 que se faz referência explícita à atividade de PTELI através de exercícios de composição, atividade antes restrita aos do Latim, da Retórica e da Poética (OLIVEIRA, 2006, p.83). A partir desse período, então, a metodologia usada para ministrar as aulas de inglês era aquela proporcionava aos professores que

ditassem suas lições pela Gramática que fosse “mais bem conceituada” enquanto não formalizassem uma de sua composição, e habilitassem seus discípulos “na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas línguas”, adestrando-os em “bem falar e escrever”, para o que deveriam servir-se dos “melhores modelos do século de Luiz XIV”. (CLIB, 1891 apud OLIVEIRA, 2006, p.82)

O que escrevemos nessa seção - longe de desejarmos traçar um relato histórico exaustivo - nos revela que o papel dado à produção escrita era servir de suporte para progressão propedêutica, reprodução do gosto estético das elites e à manutenção dos modelos beletristas.

Não é essa concepção de produção textual (escrita) que assumimos em nosso trabalho. Assumimos que o texto escrito – quando entrou na escola como materialidade que servia à educação - foi higienizado de toda sua inerência dialógica, ideológica e de sua manifestação baseada na intersubjetividade ativo-responsiva. Houve um apagamento do autor, do outro que exerce papel fundamental na via da alteridade que é componente essencial para a existência do texto na escola.

E que a produção textual não deve servir a reprodução de textos estanques, beletristas, mas sim à da relação com a alteridade, já que sua natureza é viva, situada, histórica.

Interessa-nos marcar que para nossa pesquisa adotamos a teoria dos gêneros do discurso para abordar o que entendemos por produção textual escrita. Nossa concepção de produção textual escrita para a língua inglesa sugere uma corrosão das antigas verdades centradas no ensino-aprendizagem da escrita. Aquelas ancoradas ora no texto com objeto de oralização e de memorização ora no texto como objeto de reflexão.

Colocamo-nos num plano que nos permite vislumbrar a produção textual escrita como atividade imbricada na reificação do discurso pelo texto escrito; num plano no qual há dois polos

de um lado, os elementos repetíveis e reproduzíveis do texto (a língua como sistema de signo, o texto como

unidade coerente dos signos); de outro, o texto na sua qualidade de enunciado (que embora inerente ao texto só se manifesta na situação social e em relação com outros textos [numa relação ideológica], em dada esfera). Nessa perspectiva, tudo o que é do domínio do repetível vem a ser material e meio. [...] dois aspectos “determinam” um texto como um enunciado, que são o seu projeto discursivo [o autor e o seu querer dizer] e a realização desse projeto [a produção do enunciado vinculada às condições/coerções da situação de interação e a sua relação com os outros enunciados; o dado da situação social de interação, da língua, do gênero, etc.], sendo que a inter-relação dinâmica entre esses aspectos determina o caráter do texto. O texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i. é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal. (RODRIGUES, 2005, p. 158)

A concepção de produção textual escrita para a língua inglesa que defendemos é aquela destrutiva das antigas verdades centradas no ensino-aprendizagem da escrita. É aquela que recusa as orientações ancoradas num fazer mecânico de aplicação de normativas linguísticas; de conhecimento centrado na própria língua e que requeria conhecimentos descritivos.

Defendemos um conceito de produção textual escrita que visa à aprendizagem da língua por intermédio da escrita. Para nós, a escrita se desdobra em práticas linguageiras; e tem, imbricada, em sua natureza - dentro do espaço escolar - um fluxo não linear, capaz de revelar

um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, em definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula. (GERALDI, 2011, p. 9)

Evocamos a teoria dos gêneros textuais (discursivos) para referendar nossa compreensão acerca da produção textual escrita. E o fazemos cientes de que no universo das línguas estrangeiras modernas vivas esse ensino se realiza **na estrutura concreta da enunciação [enunciado]** (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988 [1929], p.95), realiza-se em formas de enunciados orais e escritos, situados, únicos, irrepetíveis e construídos na intersubjetividade. (RODRIGUES, 2005, p. 154).

2.3 PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS

O ensino de produção textual em LI nos países nos quais o Inglês é língua materna foi influenciado por várias abordagens. Essas abordagens refletiam o pensamento da época. Mas não só o pensamento, como também refletia os embates políticos e econômicos que moldara as sociedades em todo curso da história humana (AGUIAR, 2009, SOUZA, 2002, FIGUEIREDO, 2001).

Para Figueiredo (2001, p. 26 e 27), os séculos XVI, XVII e XVIII foram grandemente influenciados pelas escolas tradicionais que ensinavam gramática latina. Para esse autor, essas escolas adotavam uma abordagem de ensino preocupada em ensinar “regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e prática da escrita de sentenças” (*op. cit.*).

Figueiredo afirma ainda, em sua pesquisa de mestrado, que a forma de ensinar língua latina desses séculos aqui citados lançou as bases para o surgimento do método de ensino de línguas estrangeiras mais utilizado no século XX. Esse método foi conhecido como Gramática e Tradução (RICHARDS e RODGERS, 1986 *apud* FIGUEIREDO, 2001, p. 26).

Durante a primeira metade do século XX, houve mudanças no ensino de línguas estrangeiras nos EUA motivadas pelos conflitos internacionais. Essas mudanças favoreceram o

surgimento de novas formas de se ensinar línguas estrangeiras e, como primeira nova abordagem, surgiu a abordagem preocupada em controlar a produção escrita em LI.

O contexto da Segunda Guerra Mundial imprimiu nas nações a urgência de se interceptar as mensagens dos inimigos. Essa urgência acelerou o surgimento e aprimoramento de métodos de ensino de línguas desse período. A princípio nos EUA, nesse período, as atividades de produção escrita eram guiadas por princípios behavioristas que se preocupavam - através de diversos exercícios de repetição - capacitar em pouco tempo os americanos para que interceptassem seus inimigos. Esse contexto, influenciado pelo método de ensino de línguas estrangeiras - e por extensão de produção escrita em LI - criado por Fries (SOUZA, 2002, p. 32) estendeu-se até a década de sessenta.

Esse método que orientava o ensino de produção escrita era aquele que procurava controlar a produção escrita, pois o

objetivo principal das atividades era reforçar os padrões orais da linguagem, e envolviam a escrita de sentenças por meio de *drills* (exercícios rotinizantes de repetições e substituições), preenchimento de lacunas, transformações e exercícios de completar. A ênfase estava na aplicação precisa de regras gramaticais. Não havia preocupação com os propósitos da escrita ou com o público-alvo: a tarefa de escrita era controlada, a fim de reduzir a possibilidade de erros (KROLL, 2001; FERRIS, 2002 *apud* AGUIAR, 2009, p. 16 e 17)).

O método acima mencionado preocupava-se em controlar a produção escrita, foi chamado de abordagem com ênfase na forma ou abordagem de composição controlada (SOUZA, 2002, p. 34), i. é, aquela que se preocupava com a execução do produto escrito. De acordo com Figueiredo (2001, p. 27), havia uma preocupação em se combinar sentenças, como

atividade de produção escrita, para que assim se controlassem as atividades de escrita dos alunos afim de que cometessem a menor quantidade erros aceitável por essa abordagem. Esse método não trouxe tanta mudança um vê que repetia alguns princípios da abordagem guiada pela Gramática e Tradução.

Em segundo, surgiu uma abordagem orientada pela produção escrita em LI pelos princípios que acreditavam em uma visão de escrita influenciada por princípios cognitivistas. Esses princípios se preocupavam em entender o processo mental envolvido no processo de escrita. Nesta abordagem,

as atividades de escrita devem levar o aluno-produtor de texto a planejar a escrita tendo em mente quem vai escrever, o que vai escrever, para quem, com qual propósito, por que, onde e quando escrever e como o texto será escrito. (AGUIAR, 2009, p.18).

Essa abordagem parecia interessante, mas apresentava fragilidades uma vez que era um processo *ensimesmado* (na MLP³⁰ do escrevente). Isso porque as questões da ao ensino-aprendizagem da produção escrita ficavam de fora, haja vista existir a única preocupação em se fomentar a criação de certos procedimentos tais como aqueles preocupados em planejar, editar, revisar, etc., como princípios necessários à produção textual escrita (ROJO, 2003).

Um terceiro método adotado para com o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita é aquele apontado por Souza (2002, p. 35). Esse método seria uma opção para se transcender os antigos modelos, próprios para a época em que orientaram as atividades de produção escrita em LI, mas não pertinentes para o momento atual do século XXI em que as atividades de produção textual em LI são norteadas por abordagens que procuram considerar o sujeito envolvido no processo de produção escrita como autor ativo e responsivo.

Essa abordagem baseia-se na noção de gêneros textuais como alternativa plausível para a ressignificação das

³⁰ Memória de Longo Prazo.

atividades de produção textual em LI das décadas anteriores (SOUZA, 2002, p. 35). Para nós, as práticas de produção textual em língua inglesa não devem ser entendidas como atividades simples e descontextualizadas; como meras atividades mecânicas, desprovidas de desencadeamentos sociais e cognitivos. A produção textual em língua inglesa é entendida como uma atividade complexa e difícil (NUNAN, 2000). É compreendida como “aquela que é especialmente difícil para aprendizes de segunda língua dominarem”³¹ (WARSCHAUER, 2010).

Apesar desse grau de complexidade apontado pelos autores acima, a atividade de produção textual é componente obrigatório de currículos de cursos de graduação em Letras/Inglês de diversas Universidades Públicas e Privadas do Brasil. Por mais que não seja tão pesquisada no exterior, como atesta Hüttner (2010, p.1) ao afirmar que “pouca atenção é dada a estudantes que escrevem em Inglês como língua estrangeira; além do mais, dados sobre atividade de produção textual entre não falantes de inglês como pesquisa da ICLE (Corpus Internacional de Aprendizes de Inglês), não incluem os gêneros exigidos por estudantes em muitas universidades europeias”³². Ao atentarmos para o que escreve Hüttner, somos instigados a desenvolver uma pesquisa que tente compreender o caso da produção textual em LI no cenário brasileiro.

E ao tentar compreender esse cenário, nos movemos a desenvolver esta pesquisa. Pesquisa que tenta colaborar com estudos significativos acerca da produção textual aqui em questão no âmbito específico da Educação a distância. Pesquisa que entende a atividade de ensino-aprendizagem em LI como aquela que é de natureza dialógica; que dá ao autor de textos seu devido lugar (o lugar de autor responsivo e ativo) na trama

³¹ Livre tradução de “one that is especially difficult for second language learners to master.”

³² Tradução livre de “in general, considerably less attention is paid to student writing in English as a foreignlanguage and corpora on non-native writing such as *ICLE (International Corpus of Learner English)* do not include the genres required of students in many European Universities”.

de produção de discursos marcada pelos embates ideológicos dos sujeitos que circulam nas diversas esferas de interação humana.

2.4 CRENÇAS: TECIDO CONCEITUAL

Espera-se que todo futuro professor de língua estrangeira se pergunte algum dia sobre qual abordagem seguir ou sobre qual abordagem ele/a segue. Reconhecer abordagens que norteiam o fazer pedagógico do professor de língua estrangeira não é tarefa fácil para ele/a. Isso porque “reconhecer o conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares” é tarefa difícil (BLATYTA, 2009). Difícil porque isso implica em se realizar uma incursão para esfera que Garbuio (2006, p.87), citando Almeida Filho, chama de “competência implícita”.

Essa competência implícita seria composta por entidades intuitivas, crenças e experiências anteriores (de aprendizagem) que podem influenciar o fazer pedagógico de futuros professores de língua estrangeira. Em nosso ver, se tal competência implícita exerce sua influência no modo de ensinar, inferimos que ela também exerça influência no modo de se aprender uma língua estrangeira.

Pelo fato de aceitarmos a existência de uma competência implícita é que nos dispomos a realizar uma incursão por seus meandros e realizar um recorte específico sobre as crenças que subjazem as atividades de produção textual escrita em língua inglesa dos alunos do curso de graduação em inglês EaD da UFSC.

Cabe a nós, portanto, pontuar que assumimos uma postura que entende crenças como entidades cognitivas que se engendram em práticas sócio-históricas culturalmente constituídas. (BARCELOS, 2004 a, b; ROCHA, 2006; SILVA, 2007. KALAJA, 1995, 2000, 2003; ALANEN, 2003; DUFVA, 2003 *apud* SILVA, 2007).

Sem dúvida, tentar definir univocamente o termo “crenças” é utopia. Pois esse termo refrata várias significações advindas, por exemplo, da Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e da Educação (SILVA, 2007, p. 1019). Interessa-nos é entender este termo à luz da Linguística Aplicada

(LA). Não se olvida neste trabalho mencionar os precursores nesse campo de pesquisa, no exterior (HOSENFELD, 1978; HORWITZ, 1985; WENDEN, 1986 e SHULMAN, 1986). Nem os pesquisadores brasileiros, mais relevantes, (BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; GIL, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ROTTAVA e LIMA, 2004; GIMENEZ, 2002; LEFFA, 2001; ALMEIDA FILHO, 1999; KALAJA E BARCELOS, 2003). Interessa-nos, pontuar seu início no Brasil, dado em meados da década de 90 (BARCELOS, 2004a, p124) e que desde então este tema “crenças” tem servido a pesquisadores do Brasil em entender os movimentos implícitos que subjazem as atividades de produção textual em língua inglesa.

Das várias refrações do termo “crenças” recortamos aquela de filiação sócio-histórica que adotamos a qual compreende crenças como

socialmente (e, deste modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, [...] **dotadas (grifo nosso)** de perspectivas discursivas, vygotskianas e bakhtinianas, respectivamente. Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Consequentemente, cria-se um estreito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação.[...] construídas no discurso [...] situado historicamente. A nosso ver³³, assim como o viés discursivo, as abordagens sócio-cultural e bakhtiniana enfatizam as crenças como sendo historicamente construídas nas relações humanas, através da linguagem. [...] As crenças, nesse viés, “refletem” e refratam o mundo”, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada pelas contradições e confrontos de interesses e valores, conforme bem aponta

³³ Entenda-se este “**a nosso ver**” como declaração de Silva (2007), autor de quem extraímos este excerto.

Faraco (2006: 50.)³⁴ ao discorrer sobre o pensamento de Bakhtin acerca da linguagem. (SILVA, 2007, p. 1021-1022)

Ao pontuarmos nossa filiação teórica quando nos referimos a crenças, acreditamos que poderemos contribuir para o avanço do ensino de produção textual em língua inglesa uma vez que traçamos um retrato situado da produção textual em língua inglesa no curso de letras inglês- EaD, da UFSC. Acreditamos que ao apresentar essa pesquisa, a equipe que compõe o grupo pedagógico desse curso tenha em mãos mais uma ferramenta que contribua para uma análise dos sucessos e ou retrocessos do curso oferecido. Esperamos também contribuir, por exemplo, com o questionamento do porquê dos alunos da disciplina em questão apresentarem performances diferentes em suas produções textuais elaboradas nos Final Projects (atividades com tempo considerável de elaboração como auxílio de quaisquer recursos humanos e ou tecnológico) e as produções textuais da prova final (realizada em tempo curto e sem auxílio de qualquer recurso, pelo Moodle³⁵ de Provas³⁶).

2.5 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA ACERCA DO PAPEL DAS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RETRATO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Como delineado na seção anterior, pudemos discorrer sobre a natureza das crenças e sua relevância no estudo de

³⁴ Alteração feita por nós, para evitar confusão com o nome do autor. Este trecho não é de Faraco, mas sim de Silva (2007).

³⁵ É a sigla da palavra em Inglês Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment que quer dizer “ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos”. Maiores informações podem ser encontradas no Capítulo III, na seção 3.3 O contexto da pesquisa.

³⁶ Plataforma em que o curso de inglês realiza suas provas de final de semestre. Cada aluno recebe um CD em seu polo. Esse CD bloqueia o computador e inabilita qualquer acesso a internet ou outro aplicativo. O aluno tem um termo determinado para realizar a prova, inclusive a produção textual. Após um determinado tempo, o CD é bloqueado e nenhuma alteração pode ser feita.

segunda língua. Agora nesta seção, pontuaremos, à luz de Barcelos (2007; SILVA, 2007) alguns estudos relevantes sobre pesquisa acerca de crenças e para quais estudos atuais essas pesquisas apontam.

Os estudos sobre crenças ligadas ao ensino de inglês se iniciaram no exterior na década de 80; e a partir da década de noventa, no Brasil (SILVA, 2007, p. 238). É a partir da década de noventa, portanto, que estudos mais significativos, começam a surgir e a instaurar um momento de consolidação e desenvolvimento que transcendia as tentativas de menor rigor acadêmico do início dessa década.

A UFSC teve um papel pioneiro nesse cenário quando inicia pesquisa sobre essa temática com a dissertação de mestrado de Luciani Salcedo de Oliveira Malatér, em 1998 intitulada *A Teacher's Beliefs on Foreign Language Teaching and Learning: A Classroom Study*. O estudo de Malatér dedicou-se em acessar as crenças de um professor de inglês no tocante às crenças dele. Malatér elencou que para o professor participante de sua pesquisa o ensino é complexo; e que a aprendizagem é interativa e motivada pelas diferenças dos alunos. Dois anos mais tarde, Cristala Athanázio Buschle (2000) desenvolve a pesquisa intitulada *A Teacher's Beliefs about Teaching EFL in Brazil: A Critical Discourse Analysis Case-Study*. Essa pesquisa apresentou análises que apontaram para o fato de que para o sujeito dessa pesquisa, um professor de inglês do Colégio de Aplicação da Univille, o papel do professor em sala de aula de inglês é de suma importância. Ademais, para o sujeito da pesquisa de Buschle, as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem do inglês estavam ligadas à teoria behaviorista de aprendizagem. Em 2004, Kyria Rebeca Finardi apresentou a pesquisa *Teachers' Use of and Beliefs on Ludic Language in the Foreign Language Class*. Finardi preocupou-se em acessar as crenças de dois professores de inglês no tocante ao uso da linguagem lúdica aplicada ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A partir de 2002 é que novos estudos se prosseguiram com essa temática. Nesse mesmo ano, Márcia Regina de Pawlas Carazzai apresentou o estudo intitulado *Grammar and Grammar Teaching: A Qualitative Study of EFL Teachers' Beliefs and Behaviors*, preocupando-se em investigar as crenças de nove professores de inglês acerca da gramática e do ensino da

gramática. Carazzai elenca em seus resultados que esses nove professores possuem crenças de que a gramática e o ensino dela devem facilitar o processo de aprendizagem do inglês. Em 2006, Marcia Schnetzler Truffi Barci apresentou o trabalho de mestrado intitulado *Investigating Student Teachers of a Letras Program: Their Beliefs and Expectations about Being English Teachers*. Sua pesquisa investigou 17 alunos professores do sexto semestre de um programa de Letras/Inglês. As crenças desses alunos-professores baseavam-se nas seguintes proposições: a) poucos participantes tinham claro o objetivo de se tornar um professor de inglês antes de entrarem na universidade; b) acreditavam que escolas públicas são lugares melhores para se ensinar porque o professor tem mais liberdade para trabalhar e c) acreditavam que a teoria deve ser aprendida junto com a prática para melhor entender a realidade da sala de aula.

Somente a partir de 2006 é que aparecem no cenário dos estudos em LA dois **estudos específicos a respeito de crenças sobre escrita no ensino de língua estrangeira**. Um desses estudos - de Luz (2006), intitulado *Crenças sobre a escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem), pela Universidade Estadual de Londrina - tinha por objetivo identificar crenças de universitários de um curso de Letras presencial. O estudo foi aplicado a 66 alunos e elencou crenças ligadas à escrita em língua estrangeira como atividade tradicional (LAIA, 2008). Para o autor, Leandro Luz, sua dissertação depreendeu dos instrumentos de pesquisa a crença de que escrever é um mero ato mecânico, estritamente ligado ao registro da fala pela escrita – a atividade tradicional, já mencionada nas linhas anteriores.

O estudo de Espinosa-Taset (2006) intitulado “As crenças de aprendizagem de línguas de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira” (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Letras, Universidade de Brasília) teve por objetivo pesquisar entre dezenove alunos matriculados em uma escola livre de espanhol como língua estrangeira, situada em Brasília. O estudo detectou que os alunos não tinham interesse em aprender a escrever em língua

estrangeira e que as crenças anteriores a práticas de produção textual em espanhol têm estrita ligação com a forma com que encaram a atividade de produção textual em questão.

Atente o leitor para o fato de que ainda há o trabalho de Walsh (2006). É um trabalho preocupado com a interferência da língua materna nas atividades de produção textual em língua inglesa. A pesquisa observou que o processo de escritura é na realidade norteado por crenças e que são construídas neste mesmo processo.

A partir de 2008, aparecem cinco dissertações sobre o assunto. A de Mesquita (2008), abordando as crenças sobre o processo ensino-aprendizagem a distancia através de um teletandem³⁷. Arruda (2008), pesquisa as crenças de um professor de língua inglesa na educação continuada. Brossi (2008), se detém ao estudo das crenças de uma professora do Ensino Fundamental II (7º Ano) de uma escola pública a respeito de planejamento de aulas de inglês.

Por outro lado, Caldas (2008) realiza um estudo, ainda sobre crenças, com um único sujeito, uma professora voluntária em um curso de graduação em Letras Português/Inglês de uma instituição particular. A professora, sujeito da pesquisa, esteve inserida em uma sala de aula composta por vinte e três alunos. O estudo de Caldas observou que o sujeito da pesquisa dela crê que é papel do professor motivar o aluno durante o processo-ensino aprendizagem de uma segunda língua. No entanto, para essa autora (*op. Cit.*) seu estudo ainda aponta para a importância de se pesquisar crenças ligadas aos outros participantes da pesquisa aqui referida, neste caso os alunos do curso de Letras em questão.

Laia (2008) com a dissertação “A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês), também da UNB, obtiveram os seguintes resultados

³⁷ É um processo-ensino aprendizagem de língua estrangeira em que dois aprendizes de línguas diferentes dão apoio um ao outro para aprender uma segunda língua. Para maiores informações, confira Brammerts (2003).

A partir da análise dos dados, foi possível a identificação das seguintes crenças dos aprendizes: quanto mais se lê, melhor se escreve; a língua materna prejudica a produção de textos em LE; escrever na escola é cumprir uma tarefa; aprende-se a escrever, treinando; corrigir os textos dos colegas é assumir a autoridade do professor; escrever é labor; o bom escritor em português nem sempre é bom escritor em inglês, entre outras (LAIA, 2008).

A pesquisa, acima citada, foi realizada entre alunos de um centro de línguas, o Centro Interescolar de Língua de uma escola pública do DF. O trabalho é muito interessante. Sugere que tacitamente as experiências prévias com produção textual influenciaram nas atividades de produção textual durante a pesquisa. Em nosso ver, os resultados de Laia (*op. cit.*) corroboram com o fato de crenças se inserirem num “conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares” (BLATYTA, 2009).

O trabalho de Mendes (2009) também se detém sobre crenças, esse autor volta-se para as crenças de um grupo de professores em processo de formação, na realidade alunos do 3º ano do curso de letras Inglês de uma universidade pública do interior de São Paulo e de uma estudante brasileira em contato com um estudante norte-americano. O estudo apontou que as crenças dos sujeitos envolvidos baseiam-se em relacionar a língua inglesa aos EUA e à Inglaterra; além de um sentimento antagônico ora de aversão ou de admiração pelos países em questão.

Machado (2009) realizou um trabalho que se insere ainda no campo de crenças, mas transcendendo o modelo teletandem de ensino-aprendizagem, realizando um recorte específico sobre o uso de TIC por professores e alunos (9 professores do curso de Letras Inglês presencial da UFSC, UFMG e UFRJ; e 48 alunos da UFSC e da UFRJ). O estudo observou que

a maioria dos professores e alunos expressou crenças positivas em relação ao

uso de ferramentas de TIC, apontando várias formas como essas ferramentas podem complementar o próprio curso e ajudar os alunos a melhorarem suas habilidades lingüísticas. Porém, alguns poucos alunos reportaram não se beneficiar da maneira como algumas ferramentas estavam sendo empregadas, e ainda um aluno afirmou não acreditar que as ferramentas de TIC podem de alguma forma auxiliar no seu processo de aprendizagem. Por fim, um bom grau de coerência foi encontrado da relação entre o uso que professores e alunos dizem fazer das ferramentas de TIC e as suas crenças em relação a esse uso. Ou seja, os participantes não apenas acreditam que as ferramentas de TIC podem auxiliar no seu processo de ensino/aprendizagem, mas eles de fato as utilizam. (MACHADO, 2009,p. 01)

Para além do ano de 2009, o Banco de Teses da Capes não registra nenhuma pesquisa acerca de investigações acerca de “crenças”, no Brasil. No tocante específico a respeito de pesquisas ligadas a crenças sobre escrita em língua inglesa, o Banco de Teses da Capes registra apenas os estudos de Luz (2006) e o de Espinosa-Taset (2006). É pertinente aqui registrar que, até onde conhecemos, somente o trabalho de Luz (*op. Cit.*) preocupou-se com estudo sobre crenças acerca da escrita em cursos de graduação em língua inglesa.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo abordamos nossa filiação teórica e nosso viés sobre a prática ser fazer ciência; detalhamos também o que entendemos por pesquisa em LA e a relação dela com o estudo acerca das crenças e do ensino-aprendizagem de línguas, num ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Também este é o espaço no qual retomamos nossos objetivos e ampliamos informações acerca do contexto da pesquisa, acerca dos participantes da dela e acerca dos instrumentos utilizados para gerar os dados que compõem nosso corpus.

3.1 ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma ciência que bebe em diversas fontes para entender os fenômenos envolvidos nas práticas sociais que se inserem nas diversas atividades discursivas humanas.

É um ramo das Ciências da Linguagem que se preocupa, atualmente, com o desejo de se firmar num movimento que situe a LA como avessa ao modo de se fazer pesquisa linguística como mero instrumento positivista de verificação e replicação. A LA quer, ao realizar pesquisa com a linguagem, corporificar o sujeito intangível e abstrato da Linguística Teórica e assumi-lo como construído na alteridade das relações intersubjetivas histórico-sociais (CERUTTI-RIZZATTI, 2011). A LA quer realizar pesquisa científica de fenômenos situados nos quais os sujeitos supracitados se inserem. É a partir desses sujeitos criados na alteridade intersubjetiva que se instaura um campo de pesquisa que desconsidera uma tradição positivista de se fazer ciência. É através deles (desses sujeitos situados) que se pode transcender a uma abordagem fenomenológica que visa não descrever o objeto de pesquisa nem ser indiferente a ele e a seus sujeitos. Ela (a LA) busca, então, assumir um viés situado, de cunho interpretativista e etnográfico (CERUTTI-RIZZATTI, 2011; BAZARIM, 2008, p. 8; RAJAGOPALAN, 2003, p. 123-125). Tendo em mente o parágrafo anterior, pontuamos aqui o recorte que pretendemos com esta pesquisa, no que concerne à nossa

orientação metodológica quanto ao ato de realizá-la e interpretá-la. Isso é necessário, pois assim pode o leitor entender que desta opção ecoam vozes que atestam de nossa filiação político-ideológica. Acreditamos que são diversas as teorias utilizadas em pesquisa em LA, no entanto neste caso, o termo “metodologia” refrata as teorias que subjazem o nosso próprio discurso, pois para nós é mais pertinente

falar em discursos ou textos e não em teorias, pois um discurso “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve.” (Silva, 2007, p. 12), principalmente porque “é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade’.” (Silva, 2007, p. 11). Nessa perspectiva, um discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas não representaria mimeticamente esse processo, mas sim, construiria uma noção particular desse processo ou de algum de seus elementos. Com isso, aquilo que os objetos de pesquisas são depende da forma como eles são construídos pelos diferentes discursos, ou seja, pelas diferentes teorias. A maneira de construir o objeto de pesquisa, portanto, não é neutra, pois a forma como o pesquisador olha a realidade é influenciada por esses discursos (e também por suas crenças e valores). (BAZARIM, 2008, p. 2 e 3)

Dito isso, espera-se que ao leitor fique clara nossa não neutralidade quanto ao estabelecimento de nosso objeto de pesquisa. Estabelecemos nosso objeto de pesquisa acreditando que tal objeto é destituído de um “dualismo sujeito-objeto [...], pois o processo de investigação influencia aquilo que é investigado”. (SANTOS FILHO & GAMBOA, 1995 *apud* BAZARIM 2008, p. 6). Por isso situamos nosso trabalho como de cunho interpretativista, qualitativo e etnográfico. Acreditamos que nossa pesquisa se insere no campo da etnografia, pois concordamos com Erickson (2001 p. 12 e 13), para quem

os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram. A ênfase da pesquisa passa a ser, portanto, as interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador. (ERICKSON, 2001, p. 12- 13).

Nosso trabalho assume uma metodologia qualitativa e etnográfica, pois entendemos o campo de pesquisa como local de contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente e onde são influenciados por seu contexto específico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Realizamos aqui um recorte investigativo que se pauta pela instauração de um estudo de caso para melhor se alcançar os objetivos aqui propostos. Opta-se por um estudo de caso pelo fato de que comungamos com Lüdke e André (*op. cit.*) ao entendermos o estudo de caso como algo de valor singular e dotado de valor em si mesmo, passível de interpretação em seu contexto; como estudo capaz de utilizar uma variedade de fontes de informação que incluem observações situacionais, escuta dos participantes através da valorização dos diferentes e/ou conflitantes pontos de vista presentes no contexto em questão.

Para a LA, os sujeitos são constituídos intersubjetivamente por meio da linguagem. O método de pesquisa mais eficaz, na contemporaneidade, é aquele de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008, p.25) que permite interpretar as relações intersubjetivas dos sujeitos nas diversas práticas sociais que incluem o uso da linguagem.

Antropólogos fazem uso da etnografia para compreender a cultura de determinado grupo social. Já os etnógrafos da educação, se propõem, segundo André (2008), a incorporar os estudos etnográficos ao contexto educacional como uma forma de “adaptação da etnografia a um estudo de caso educacional” (ANDRÉ, 2008, p.23).

Concordamos, com André, que deve-se considerar os estudos em educação, especificamente ligados aos usos da linguagem, como de tipo etnográfico. Para ela (*op. Cit.*), esta é

uma forma de adaptar a etnografia ao estudo de caso educacional (ANDRÉ, 2008, p. 23). Afirmamos, com esta autora, que nossa pesquisa se configura em um estudo de caso, pois nosso estudo procura enfatizar o conhecimento do singular; uma vez que tende a se preocupar com particularidades representadas ora por pessoas, instituições; ora por grupos sociais (ANDRÉ, 2008, 24). A pesquisa sobre um determinado grupo social se configura em um estudo de caso. Nossa pesquisa, por conseguinte, se configura em um estudo de caso do tipo etnográfico, pois a etnografia também se utiliza de um “conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”. (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Discordamos de André, quando ela utiliza os termos coletar dados e descrever “**práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados**” (ANDRÉ, 2008, p.25). Discordamos dela porque como linguístas aplicados que somos não entendemos que a LA deva se preocupar com descrição, mas sim com interpretação de dados que não são mais coletados. Não são coletados, pois eles emergem, são gerados a partir de das complexas relações intersubjetivas entre os diferentes grupos sociais. Assumimos uma postura de pesquisadores que se preocupam em gerar dados, inteligibilidade e interpretá-los porque a LA da pós-modernidade é em sua essência questionadora, reflexiva. Pontuamos, ainda, que somos sim avessos ao método de pesquisa que se filia à maneira estruturalista e positivista de se fazer pesquisa da primeira metade do século XX.

Pois afinal a LA se preocupa com encaminhamentos metodológicos que têm se preocupado com o processo de gerar dados a partir de situações reais e situadas de práticas sociais com o uso da linguagem; têm se guiado por métodos interpretativistas como forma de ser contrária ao modelo de verificação científica que procurava interpretar uma determinada realidade (MOITA LOPES, 2006, p. 23)

O método de pesquisa de tipo etnográfico é relevante pelo fato de protestar contra o modo estruturalista de se fazer pesquisa que procurava ora descrever a realidade, ora tentar apontar soluções e resoluções para problemas passíveis de verificação e replicação (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Esse método de pesquisa de tipo etnográfico é relevante, pois procura

interpretar os diferentes usos da linguagem e de seus problemas de modo a construir inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, p. 20; ANDRÉ, 2008, p. 26) para melhor se compreender os problemas relevantes que emergem dos diferentes usos nas diferentes esferas sociais.

Corroborando com a metodologia acima, pretende-se, quanto às crenças, assumir uma postura que contemple uma abordagem de investigação que considere uma ***perspectiva contextual***, i.é, aquela que considera as perspectivas dos envolvidos na pesquisa e a maneira como esses sujeitos organizam suas percepções dos eventos (BARCELOS, 2001, p. 80). Conforme Barcelos (*Op. Cit.*), esta postura é essencial para ampliar e justificar a escolha por uma pesquisa qualitativa (de modo algum excluímos contribuições das metodologias quantitativas). Nossa opção se justifica porque reafirmamos, com Barcelos (*Op. Cit.*), nossa abordagem de investigação converge com a ***perspectiva contextual***, defendida por essa autora. É um estudo que de maneira nenhuma descarta as “crenças pessoais, **contextuais**, episódicas e de raízes em nossas experiências, na cultura³⁸ e no folclore. (BARCELOS, 2001, p. 73)

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

As pesquisas em LA instauram-se após o cientista social (linguista aplicado) detectar os problemas linguísticos socialmente relevantes que por ventura sejam entraves para a “melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade a qual pertence” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 123). Em nosso caso, como linguistas aplicados, depreendemos nossos objetivos da observação de um espaço de ensino-aprendizagem oportunizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao observamos esse plano, reconhecemos um espaço diferente do tradicional. Reconhecemos um espaço atípico, caracterizado por um AVEA. Nosso foco centra-se nesse AVEA que é plataforma

³⁸ Entendemos nesta citação cultura, de acordo com Corbett (2003), como entidade que tem haver com sistemas dinâmicos de crenças, valores e sonhos de qualquer comunidade específica; ligada ao modo como as pessoas negociam e articulam esses sistemas de crenças, de valores e de sonhos.

de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa. Este AVEA se constitui pela oferta da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III (3ª fase), do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês, na Modalidade a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nosso objetivo é (1) discutir, guiados pela Análise Crítica do Discurso, as crenças sobre produção textual no Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVEA), vinculado ao processo de formação de professores dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido; (2) abordar a cultura de produção textual dos alunos dos polos em que o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido; (3) Identificar as crenças dos alunos dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido; e, (4) elencar as concepções sobre produção textual em LI que subjazem as crenças dos alunos que compõem o presente corpus.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere num ambiente público de educação do sul do país. De uma parceria entre a UAB (ver seção 1.3, p.28) e a Universidade Federal de Santa Catarina. A UFSC é uma universidade que oferece cursos na modalidade a distância; dentre eles, oferece o curso de Letras Inglês para várias cidades³⁹ do estado de Santa Catarina.

O curso de Letras Inglês-EaD oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina se insere num programa de Educação a Distância que se iniciou na primeira década do ano 2000. Exatamente no ano 2004, a UFSC começou a se organizar para oferecer seus cursos de Licenciatura com um consórcio da REDisul⁴⁰ (RONCARELLI *et al*, 2007, p. 9). Esse

³⁹ Além de Araranguá, o curso é oferecido a Itajaí, São José, Chapecó e Concórdia.

⁴⁰ Consórcio estabelecido entre as Universidades do Sul do Brasil para o Desenvolvimento do programa Pró-Licenciatura na modalidade de Educação a Distância.(RONCARELLI *et al*, 2007, p. 9)

consórcio surgiu para tornar possível a ações políticas do Ministério da Educação que visavam melhorar a formação dos professores da Educação Básica que estavam em atividade, mas que não possuíam formação superior para atuar em sala de aula. O relatório, a seguir, do programa Pró-Licenciatura registrava em 2005

que cerca de 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o País são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função. A área de atuação do Pró-Licenciatura é o resultado da soma dos níveis de escolaridade: médio com ou sem magistério e do superior sem licenciatura, que equivale a 26,21% do total das funções docentes no Brasil. (MEC/PRÓ-LICENCIATURA ANEXO III, 2005, p. 5).

Esse mesmo documento apresentava dados que indicavam que, especificamente no Sul do país, de um total de 119.994 mil professores, cerca de 6.824 atuavam no Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries); isso equivalia à época a 16,44%⁴¹ de profissionais da educação que eram professores, mas não possuíam licenciatura. Ao se tratar deste mesmo aspecto ainda na região Sul, nos referindo ao Ensino Médio, cerca de 4.225 mil professores de um total de 63.807 mil não possuíam licenciatura; isso, à época equivalia a cerca de 13,78% do total de 4.225 docentes atuantes nesse nível de educação. (MEC/PRÓ-LICENCIATURA ANEXO III, 2005, p. 5). Vejamos maiores informações nas tabelas a seguir:

⁴¹ Essa porcentagem é resultado dos seguintes dados % Sem Licenciatura = Médio

TABELA 1- INFORMAÇÃO SOBRE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II SEM LICENCIATURA.

Quadro 3: Funções docentes ⁽¹⁾ nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por região

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série						
	Total	Nível de Escolaridade					
		Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura ⁽²⁾
Brasil	698.776	1.191	118.813	30.054	34.295	514.423	26,21
Norte	53.289	169	21.683	2.632	2.629	26.176	50,56
Nordeste	199.150	503	67.228	9.528	11.014	110.877	44,07
Sudeste	271.791	100	14.495	7.990	10.956	238.250	12,30
Sul	119.994	238	6.462	6.438	6.824	100.032	16,44
Centro-Oeste	54.552	181	8.945	3.466	2.872	39.088	28,02

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2) % Sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior formação sem Licenciatura

FONTE: MEC/PRÓ-LICENCIATURA anexo III (2005,p. 5)

TABELA 2- - INFORMAÇÕES SOBRE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SEM LICENCIATURA.

Quadro 4: Funções docentes ⁽¹⁾ no Ensino Médio por região - formação do professor

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio						
	Total	Nível de Escolaridade					
		Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura ⁽²⁾
Brasil	385.082	102	18.823	13.110	24.834	328.213	14,74
Norte	26.101	14	2.261	1.140	2.329	20.357	21,95
Nordeste	92.181	36	10.230	3.873	8.154	69.888	24,14
Sudeste	175.053	12	2.376	3.165	8.687	160.813	8,13
Sul	63.807	15	1.231	3.339	4.225	54.997	13,78
Centro-Oeste	27.940	25	2.725	1.593	1.439	22.158	20,60

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

(2) % Sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior formação sem Licenciatura

FONTE: MEC/PRÓ-LICENCIATURA anexo III (2005, p. 5)

Foi por causa desse cenário, que o governo incentivou que esses professores, supracitados, concluíssem uma graduação para contribuir para a melhoria do ensino brasileiro. E a forma de oferecer capacitação universitária mais democrática e sem danos às atividades docentes desses professores sem licenciatura, foi oferecer cursos de graduação na modalidade EaD. Observe o excerto a seguir que pontua o objetivo do programa Pró-Licenciatura e sua filiação à educação a distância do país. Atente-se para o fato de que o documento do qual extraímos o trecho seguinte é claro em afirmar que o Pró-Licenciatura era

direcionado a professores em exercício⁴² em sistemas públicos de ensino, atuando em regência de turma nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não tenham habilitação legal para tal; **com o dever de** atender aos profissionais de educação em estrutura que não só **permita que mantenham suas atividades** como professores como também **valorize essa atuação**, lançando mão de sua prática para reflexão e experimentação do que é proposto e estudado no curso; 5. o curso a ser oferecido será estruturado na modalidade de **Educação a Distância**, de forma a permitir que os educadores nele matriculados mantenham seus vínculos profissionais. Deve **mesclar momentos freqüentes de troca e interação presencial** com grande quantidade de atividades realizadas, individualmente ou em grupo, tanto nos pólos regionais, como na escola do professor ou ainda em ambiente individual; 6. os professores-alunos terão **acesso às Tecnologias de**

⁴² Todos os termos em negrito deste excerto sinalizam mudanças realizadas por nós para adequar o tempo verbal da citação ao nosso texto.

Informação e Comunicação (TIC)

com a possibilidade de usar, no mínimo, computadores com acesso à INTERNET e à programação da TV Escola. Uma das finalidades explícitas do Programa é ser uma ação de inclusão digital, viabilizando que os professores venham a ser proficientes nos códigos e linguagens das chamadas TICs; 7. são **objetivos do Programa** - muito além da diplomação dos professores-alunos - a **melhoria da qualidade de ensino na escola** em que atuam e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos. A avaliação do Programa deve, portanto, focar também nas conseqüências que resultam para as escolas em que trabalham os professores-alunos que dele participam; (MEC/PRÓ-LICENCIATURA ANEXO III, 2005, p. 10)

Sem dúvida a iniciativa do governo de criar o Pró-Licenciatura, através da chamada pública do MEC/SEED – Edital 2004-05-13 proporcionou à UFSC uma profícua candidatura no oferecimento de vagas para cursos de Licenciatura o que resultou disponibilizar cursos de formação de professores por um consórcio entre as Universidades do Sul do Brasil (REDisul). Essa oferta foi potencializada pelas TIC, que ofereceram às universidades do REDisul e UFSC alcançar diversos professores em diferentes partes do país através do uso da Internet e dos AVEA.

Com esse cenário profícuo, um ano depois de 2004, a UFSC ofereceu os primeiros cursos de Licenciatura na modalidade EaD. Na época, os primeiros cursos de graduação a serem oferecidos eram os cursos de Matemática e Física. Dois anos depois de 2004, houve a oferta do curso de Letras LIBRAS e do curso de Administração. Este último curso tinha um projeto específico da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (*Op. Cit.*). De acordo com Roncarelli *et all* (2007), a UFSC iniciou suas atividades com a UAB, a partir de 2006. Já no ano de 2007,

houve uma ampliação na oferta dos cursos. Essa ampliação incluía a oferta de “oito Cursos de Graduação e três Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*” (*op. cit.*, p., 3).

Ainda em 2007, foram aprovados os cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e o curso de Licenciatura em Língua Espanhola (CRUZ e MARTINS, 2008, p.10). O Curso de Licenciatura em Língua Inglesa⁴³ iniciou-se em 2009. O curso de Letras Inglês na modalidade EaD

proposto pela UFSC, tem como objetivo a formação de professores de Inglês, visando ao pleno exercício de suas atividades docentes, mediante o desenvolvimento de atitudes pedagógicas reflexivas e investigativas, tendo por base o princípio de que a formação do educador é um processo contínuo. O Curso é semi presencial, portanto tem significativa carga horária a distância, utilizando o Ambiente Virtual e o estudo individual como recursos do processo de ensino-aprendizagem, além de contar com encontros presenciais nos Pólos de Apoio Presencial de cada cidade que totalizam até 30% da carga horária total do curso. Os encontros presenciais nos Pólos de Apoio Presencial **acontecem (alteração feita por nós)** em qualquer noite dos dias de semana, ou mesmo aos sábados, nos períodos da manhã ou da tarde. [...] O curso **tem (alteração feita por nós)** duração de 8 semestres a serem cumpridos em 4 anos, iniciando no segundo semestre de 2009 e finalizando no primeiro semestre de 2013. (CCE/UFSC/EAD, 2011)⁴⁴

⁴³ É regulamentado pela Resolução n° 017/CUn/1997 de 30 de setembro de 1997.

⁴⁴ Cf. < <http://ead.ufsc.br/ingles/informacoes-gerais-do-curso/>

O ambiente virtual de ensino-aprendizagem utilizado pela UFSC foi escolhido com base no EaDList. O EadList é uma ferramenta que possui uma taxionomia de critérios, indicadores e descritores necessários para assegurar uma decisão acertada de escolha de um AVEA de acordo com as proposições do projeto pedagógico de um curso ou programa de formação e/ou capacitação (RONCARELLI, 2007, p. 21). O AVEA utilizado pela UFSC foi escolhido após uma análise de outros

ambientes que ofereciam recursos adequados ao perfil das instituições públicas brasileiras, indicados no Anuário Brasileiro de Estatística de Educação Aberta - ABRAEAD. Desta análise, elegeram-se dez ambientes virtuais: Amem, ATutor, Aulanet, Col, E-proinfo, Eureka, Learnloop, Moodle, Rooda, TelEduc (RONCARELLI, 2007, p. 62)

Um grupo de avaliadores⁴⁵ teve a tarefa de escolher dentre dez plataformas a mais apropriada para ser utilizada como AVEA para os cursos na EaD da UFSC. Optou-se pelo moodle. Para esta decisão foram utilizados formulários preenchidos e apreciações escritas dos avaliadores. O Moodle, foi indicado com 76,92 %. (*op. cit.*, p.7).

Moodle é um acrônimo em Inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Optamos por traduzi-lo por “ambiente virtual de ensino-aprendizagem”. Para Sabbatini (2007, p. 1-3) o moodle também é um software. Para este autor, o moodle é um sistema consagrado,

com uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 360 mil cursos e mais de 4 milhões de alunos em 155 países,

⁴⁵ De acordo com Roncarelli, esses avaliadores estavam distribuídos em sete professores, dois *designers* instrucionais, dois *designers* gráficos, dois tutores, dois especialistas em EaD, dois servidores técnico-administrativos e dois técnicos em informática.

sendo que algumas universidades baseiam toda sua estratégia de educação a distância na plataforma Moodle. O sistema é extremamente robusto, suportando dezenas de milhares de alunos em uma única instalação. A maior instalação do Moodle tem mais de 6 mil cursos e mais de 45.000 alunos. A Universidade Aberta da Inglaterra recentemente adotou o Moodle para seus 200.000 estudantes, assim como a Universidade Aberta do Brasil. O Moodle tem a maior participação de mercado internacional, com 54% de todos os sistemas de apoio on-line ao ensino e aprendizado. O Moodle é também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - Learning Management System, ou CMS - Course Management System), ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis. (SABBATINI, 2007, p. 1-3)

Por ser um instrumento muito útil ao ensino-aprendizagem em ambientes virtuais; e por ser capaz de dinamizar o aprendizado de línguas, por exemplo, ele tem sido usado amplamente no Brasil, especificamente na UFSC. É por sua aplicabilidade e robustez, como afirma o autor cima citado, que a equipe de EaD da UFSC optou por fazer uso desse sistema.

A equipe de EaD, do curso de Letras Inglês, realiza encontros presenciais, antes de inserir no AVEA todas as atividades que compõem a disciplina. Nesses encontros, a equipe utiliza-se de materiais impressos. Nesse caso, os livros *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (RICHARDS & RENANDYA, 2010) e *Interchange 2: student's book* (RICHARDS, 1990). No início de cada disciplina, é realizada uma videoconferência. As atividades linguísticas são postadas dentro do AVEA para os alunos. Como o curso em questão é um curso semipresencial possui atividades

presenciais compostas por encontros entre professores, estudantes, tutores-ufsc e tutores-polo. O polo de apoio presencial conta com um laboratório de informática com equipamentos de videoconferência, uma biblioteca.

O curso de Licenciatura em Inglês EaD, oferecido pela UFSC, recebe suporte específico para a língua inglesa, uma secretaria, um laboratório de tutoria, um ambiente virtual de ensino-aprendizagem, dois estúdios de gravação de vídeo-aulas, designers instrucionais responsáveis pelo ambiente virtual de aprendizagem, pessoal capacitado para dar suporte técnico para o ambiente. Também atuam com a professora da disciplina geralmente 4 tutores-ufsc e dois tutores para cada polo⁴⁶. Geralmente alunos de pós-graduação *Stricto-Sensu* (Mestrado e/ou Doutorado) também compõem essa equipe. O ingresso na tutoria é feito por meio de processo seletivo publicado em editais da UFSC.

FIGURA 3 - PÁGINA DA DISCIPLINA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA IV.

The screenshot shows a Moodle course page for 'LLE9344-0412094 (20111) - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa IV (PCC 18 horas)'. The page layout includes a header with the EAD-UFSC logo and the University of Santa Catarina name. The main content area is titled 'Topic outline' and contains a central image of a hand writing on a document. Below the image, the text reads: 'Dear students, WELCOME! I hope you have enjoyed your vacation. Now it's time to rejoin the course and practice your reading and writing skills again. In 2011-1 we will continue with *Interchange Book 2* and will introduce you to how to write a research report in the area of teaching and learning English oral skills (PCC – Practice as a curriculum component). Our Moodle environment will be organized as follows: (1) Self-Study with *Interchange*.' The page also features several sidebars: 'Upcoming Events' (no events), 'Latest News' (news about a test result), 'Online Users' (listing 'Sebastião Sales Bueno Junior'), 'Administration' (links to Grades, Groups, Reports, Profile), 'Calendar' (showing August 2011), 'Messages' (no messages), and 'People' (Participants).

FONTE: <http://ead.ufsc.br/ingles/informacoes-gerais-do-curso/> (acesso restrito)

⁴⁶ Ao total a UFSC possui 5 polos; 10 tutores presenciais.

A equipe que desenvolve as atividades para serem postadas no AVEA é composta na maioria por professores da UFSC e que também atuam no curso presencial. São eles que também elaboram material impresso (livro texto) para acompanhar a disciplina criada no AVEA. No caso da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III (3ª fase), do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, na Modalidade a Distância, havia um encontro presencial semanal realizado todas as terças-feiras. Esse grupo se reunia para discutir o andamento da disciplina; por vezes propunha alterações e criava vídeo-aulas. Mas, acima de tudo, fomentava importantes discussões de cunho pedagógico quanto ao rendimento dos alunos e sugestões de como melhor atendê-los.

O rendimento dos alunos era acompanhado e assessorado através de fóruns de tira dúvidas ou por e-mail. As atividades eram corrigidas quinzenalmente. Atividades de produção textual chamadas, de Final Project,⁴⁷ recebiam sugestões e orientações registradas nos textos dos alunos. Um blog também compunha o ambiente. Os alunos tinham e ainda têm acesso a este blog, chamado Lily's blog, através de um link no AVEA. O blog funciona como input para que os alunos realizem suas produções textuais. Lily é na realidade o nome de uma personagem virtual que atua no blog como tutora-online para todos os polos. Todos os textos Lily, no blog, eram e ainda são criados por um tutor-ufsc designado para tal função a cada semestre. Uma prova era realizada ao final do semestre. Ela era realizada on-line, a partir de um servidor especial para o qual o Moodle foi adaptado para garantir a segurança de dados.

⁴⁷ Projeto Final (de produção textual): designação para atividade de produção textual exigida ao final de cada unidade da disciplina no ambiente. Tinha enunciado em inglês, número de palavras específico e critério de correção claro e objetivo; este critério de correção é totalmente acessível aos alunos.

FIGURA 4 - BLOG DA TUTORA ON-LINE LILY.

Letters from
Lily

TUESDAY, AUGUST 16, 2011

● ● ● Welcome! :D

LILY



Lily
Florianópolis, SC,
Brazil

My name is Lily and I am an on-line tutor. I was born on the 12th of June 1986. I am 1meter 71. I have short red hair and blue eyes! People say I am gorgeous, this makes me feel embarrassed sometimes. Well, if you want to know more about me check out my blog.

[View my complete profile](#)

Informamos que este blog é fictício, extensão da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa, da qual a personagem Lily faz parte. As informações aqui postadas contribuem para o



Hey, dear Students!

How are you? I missed you all during the vacations! It's nice to be here sharing experiences with you again! :) I wish you all a wonderful semester! And

let me know if you need some help or if you want to share something. By the way, as you have to write a short story about an unusual classroom event, I remembered that last year I received an e-mail with a funny story from a friend of mine. Here it goes... I hope you enjoy it!

*Marlon asked the teacher to help him get his shoes on at the end of a busy day. After quite a struggle with the shoes, which were a little tight, Tessa [the teacher] finally got them on.

FONTE: <http://letters-from-lily.blogspot.com>. ACESSO RESTRITO.

Como o leitor pode perceber, o AVEA é bastante diversificado. Procura oferecer ao estudante da disciplina um ambiente agradável e ferramentas técnico-pedagógicas que facilitam encontrar na página não só informações acerca do conteúdo, como também informações relacionadas ao calendário de provas, entrega de trabalhos. Além de oferecer também links para atividades de sedimentação do conteúdo, o layout do AVEA oferece ótima oportunidade de letramento digital.

A grade curricular do curso propõe uma formação que garante ao egresso do curso em questão, dentre outros objetivos

a) desenvolver a capacidade de uso da língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros;

b) promover a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico; f) incentivar o desenvolvimento de projetos multidisciplinares a partir da utilização de diferentes linguagens e mídias tais como hipertexto e vídeos; g) desenvolver a percepção sobre a relação entre conhecimentos lingüísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais; h) desenvolver o domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; i) valorizar a construção do conhecimento através da interação (a distância e presencial) entre aluno-aluno, aluno-tutor, tutor-professor formador e aluno-professor-formador; j) promover a atuação consciente e autônoma na busca de uma formação continuada e abrangente. (MOODLE/CCE/UFSC, 2011)

Os objetivos do curso – alguns deles elencados acima – devem ser alcançados pela realização da seguinte grade curricular ao longo da graduação: 1ª fase - Introdução à Educação a Distância, Introdução aos Estudos da Linguagem, Introdução aos Estudos da Narrativa, Introdução aos Estudos da Tradução, Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa I, Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I; 2ª fase - Estudos Linguísticos I, Linguística Aplicada I, Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa II, Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II, Tópico Especial em Língua Inglesa I – Ensino de Leitura; 3ª fase - Literatura Ocidental I, Estudos Linguísticos II, Estudos da Tradução I, Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III, Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III, Introdução ao Estudo do Texto Poético e Dramático; 4ª fase - Linguística Aplicada II, Literatura Ocidental II, Estudos da Tradução II, Pesquisa em Letras Estrangeiras Inglês (pcc 18 horas/aula), Compreensão e

Produção Escrita em Língua Inglesa IV (pcc 18 horas/aula), Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV (pcc 18 horas/aula); 5ª fase - Literatura Norte-Americana I (pcc 36 horas/aula), Didática (pcc 12 horas/aula), Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (pcc 12 horas/aula), Tópico Especial em Língua Inglesa II: Compreensão e Produção Escrita em Inglês: Organização Textual, Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa IV (pcc 36 horas/aula), Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV (pcc 36 horas/aula); 6ª fase - Literatura Norte-Americana II (pcc 18 horas/aula), Organização Escolar (pcc 18 horas/aula), Metodologia do Ensino de Inglês (pcc 36 horas/aula), Estágio Supervisionado I, Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa VI (pcc 36 horas/aula), Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa VI (pcc 36 horas/aula); 7ª fase - Literatura Inglesa I (pcc 36 horas/aula), Estágio Supervisionado II, Inglês VII: Produção Textual Acadêmica (pcc 18 horas/aula), Inglês VII: Descrição Linguística (pcc 54 horas/aula); 8ª fase - Literatura Inglesa II (pcc 18 horas/aula), Estágio Supervisionado III, Inglês VIII: Análise do Discurso Oral e Escrito (pcc 36 horas/aula), Língua Brasileira de Sinais I (pcc 18 horas/aula), carga horária total do curso 3.186 h/a (MOODLE/CCE/UFSC, agosto 2011).

As disciplinas acima são oferecidas como suporte para a construção de conhecimento acadêmico dos alunos matriculados no curso Letras/Inglês na modalidade a Distância da UFSC. Elas não somente cumprem com a legislação atual, que estabelece um prazo para que os professores completem sua formação em nível superior, já que muitos professores da rede pública atuam sem qualificação adequada, mas também oferecem conhecimento para alunos que se encontram em regiões distantes dos grandes centros, por meio da utilização de diferentes instrumentos de comunicação. (MOODLE/CCE/UFSC, 2011).

A ementa do curso é bastante vasta e direciona atenção às diversas metodologias de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras. As discussões realizadas durante a graduação têm como objetivo fomentar

em particular, as contribuições de teor metodológico advindas da pesquisa em educação em língua estrangeira, assim como

os amplos estudos recentes sobre a aprendizagem colaborativa, as inteligências múltiplas, o diálogo entre saberes e culturas. Nesse sentido, o currículo do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês articula-se a partir dos seguintes princípios:a) Desenvolvimento de competências e habilidades: No processo de viabilização do perfil do professor de Letras-Inglês será privilegiada, ao longo do curso, a busca do saber, das competências e das habilidades necessárias à sua formação. O conjunto do saber, das habilidades e das competências gerais e específicas do professor de Letras-Inglês engloba as seguintes capacidades:a) atuação no planejamento, organização e gestão do ensino, nas esferas administrativa e pedagógica, com competência acadêmico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição escolar e fora dela;b) atualização de sua cultura científica geral e sua cultura profissional específica junto aos centros de pesquisa e formação, seja presencialmente, seja por meio de instrumentos de comunicação a distância;ética na atuação profissional e na responsabilidade social ao compreender a Língua Inglesa e suas Literaturas como conhecimento histórico desenvolvido em diferentes contextos sociopolíticos, culturais e econômicos;d) diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento ao relacionar o conhecimento acadêmico-científico à realidade social;e) condução e aprimoramento de práticas educativas, propiciando aos alunos a percepção da abrangência da relação entre conhecimento e realidade social;f) contribuição para o desenvolvimento e implementação do projeto pedagógico da instituição em que atua, de maneira coletiva e solidária, interdisciplinar e investigativa;g) liderança pedagógica e intelectual, articulando-se com os movimentos socioculturais da comunidade em geral e, especificamente, da sua categoria

profissional;h) desenvolvimento de pesquisas no campo teórico-investigativo da área de Língua Inglesa e suas Literaturas, dando continuidade, como pesquisador, à sua formação;i) estudo de projetos de ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas;j) uso das atuais tecnologias de informação e de comunicação como instrumentos didáticos, mediante seleção criteriosa que vise à construção e à adaptação de material didático com multimeios. (MOODLE/CCE/UFSC, 2011)

Das diversas disciplinas oferecidas optamos por elencar a seguir somente a ementa daquelas que têm relação direta com nossa pesquisa, a saber, as disciplinas ligadas a produção textual escrita e as disciplinas que deram acesso a conhecimentos específicos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nesse caso, as disciplinas ligadas aos estudos linguísticos. As seguintes disciplinas e respectivas ementas foram oferecidas aos alunos, desde o início do curso até a 4ª fase, período que investigamos:

TABELA 3- QUADRO DE DISCIPLINAS E EMENTAS (1ª FASE – 4ª FASE)

1ª Fase	
Introdução aos Estudos da Linguagem	Introdução aos conceitos de língua e língua(gem); características da língua(gem) humana; a complexidade da língua(gem) como objeto de estudo; prescrição e descrição: da gramática normativa à lingüística como ciência; língua e sociedade: a norma padrão; variação lingüística; preconceito lingüístico; escolas de estudos lingüísticos.
Introdução à Lingüística Aplicada	Estudo crítico introdutório sobre os fundamentos teóricos da Lingüística Aplicada no que

	tange ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.
Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa I	Introdução à compreensão e produção de textos escritos em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia.
2ª Fase	
Linguística Aplicada I	Estudo crítico das possíveis áreas de atuação da Linguística Aplicada como, por exemplo, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, análise do discurso, produção e avaliação de material didático, política educacional e uso de novas tecnologias. Estudo crítico das possíveis áreas de atuação da Linguística Aplicada como, por exemplo, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, análise do discurso, produção e avaliação de material didático, política educacional e uso de novas tecnologias.
Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa II	Compreensão e produção de textos escritos em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia.
3ª Fase	
Estudos Linguísticos II	Disciplinas de estudos linguísticos: Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística

		Textual, Pragmática e Análise do Discurso.
Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III		Compreensão e produção de textos escritos em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos utilizados no trabalho, na mídia e em práticas didático-pedagógicas, com foco no desenvolvimento de sua capacidade crítica.
4ª Fase		
Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa IV		Prática intensiva de língua escrita em contextos variados com diferentes níveis de complexidade. Revisão dos conteúdos lingüístico-comunicativos praticados até o momento. PCC: Relatório crítico acerca de exames classificatórios de proficiência.

FONTE: O autor (baseado em dados do MOODLE/CCE/UFSC/ 2011)

A ementa acima nos possibilita registrar que os alunos tiveram acesso a teorizações e discussões sobre temas caros ao ensino-aprendizagem de produção textual escrita. Com base em pesquisa no AVEA da disciplina, especificamente no espaço colaborativo Ecolab Administrativo de LETRAS - LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA (712), ambiente que possibilita a professores, **tutores e equipe de produção, trocarem idéias, dicas, materiais e discutirem os usos do Moodle** (MOODLE/CCE/UFSC, 2011), pontuamos aqui que os alunos tiveram acesso a bibliografia e a textos esclarecedores quanto aos estudos linguísticos recentes e sobre as implicações do texto (oral e escrito) no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Discussões acerca da Psicolinguística (e do processo de apropriação/ aprendizado/aquisição da escrita), da Linguística Textual, do redimensionamento do objeto de estudo da Linguística Aplicada (do texto, do gênero textual ou discursivo

como práticas sócio-históricas), da Análise do Discurso (definição de discurso, das origens da Análise do Discurso e da Análise Crítica do Discurso) fizeram parte específica das aulas da terceira fase do curso em questão. O material no qual os temas elencados anteriormente estão agrupados chama-se **Estudos linguísticos II**, de Adriana Kuerten Dellagnelo e demais professores-pesquisadores (Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Mari José Damiani Costa, Rosana Denise Koerich (in memoriam), Vera de Aquino Vieira e Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely) da UFSC que atuam no ensino presencial e na EaD. Essas autoras dão maiores informações quanto ao material produzido ao informar que nele

Em se tratando de *Psicolinguística*, estarão implicadas discussões acerca do objeto de estudo dessa disciplina e da metodologia de abordagem dos fenômenos a ela relacionados, tanto quanto considerações sobre modelos teórico-epistemológicos em que se fundamentam as pesquisas nesse campo. O processo de *aquisição e desenvolvimento de linguagem* é item importante nos estudos psicolinguísticos e será aqui tematizado, assim como discussões sobre aprendizado da língua escrita e *letramento*. Trata-se de uma abordagem introdutória cujo objetivo é *apresentar* a você essa disciplina e suas tantas possibilidades de estudo e pesquisa. A *Linguística Textual*, outra disciplina que compõe a ementa-base deste livro-texto, em nosso entendimento, passa por um momento de transição. O ponto alto dos estudos nessa área situa-se na década de 80 do século XX, ocasião em que nomes como M. Charolles e R. Beaugrande contribuíram significativamente para a ruptura com uma linguística da frase, introduzindo o *texto* como objeto de estudo. No Brasil, pesquisadores como I. G. V. Koch e L. A. Marcuschi produziram estudos que marcaram

expressiva mudança nas formas de abordagem textual em todo o país. Atualmente, a *Linguística Textual* parece oscilar para duas importantes áreas: os estudos de gênero, com base em Bakhtin e/ou os estudos das ciências cognitivas. Discutir essas questões, em especial a origem da *Linguística Textual*, sua representação no exterior e no Brasil, sua proposta de texto como objeto de estudo, os princípios de construção textual do sentido e os gêneros textuais com base em Bakhtin, são nossos objetivos em se tratando dessa disciplina em particular. (DELLAGNELO, 2010, p. 9 a 11)

Percebe-se, a partir das informações acima – currículo e ementas -, que até a terceira fase os alunos tiveram acesso a significativos estudos que corroboram o entendimento do conceito acerca da linguagem e da produção textual escrita. Os alunos tiveram acesso a estudos baseados em Barton (1994), Ellis (2008), Scliar-Cabral (1991), Bakhtin (2003), Barthes (2004,2006), Bazerman (2006), Fávero e Koch (1998), Kleiman (2000), Marcuschi (2007), Schmidt (1978) e outros que garantem a eles ter acesso a conceitos acerca da linguagem como atividade humana socio-histórica e situada. Além do mais, os autores citados nas linhas anteriores oferecem aos alunos discussões acerca da produção textual (oral e escrita) como atividade realizada através de diferentes gêneros nas diferentes esferas sócias.

3.4 OS PARTICIPANTES

Quando do início desta pesquisa, pensávamos em trabalhar com um grupo de 15 alunos, de um único polo, a saber, o polo de Araranguá. Esta escolha havia sido feita pelo fato de termos atuado como tutor-ufsc para Araranguá. Acreditávamos que este vínculo agilizaria o processo de gerar dados para nosso estudo. No entanto, seguindo recomendações de nosso orientador e da banca de nossa qualificação, optamos por gerar

dados de todos os polos (Araranguá, Chapecó, Concórdia, Itajaí e São José).

De acordo com relatórios gerados pelo AVEA da disciplina (<http://ead.moodle.ufsc.br/group/index.php>: acesso restrito) hoje há 126 alunos regularmente matriculados. O curso apresentava um quadro de 250 vagas quando foi ofertado pelo edital 04 / COPERVE / 2009. Esse edital informava que de 08 de maio de 2009 a 28 de maio de 2009, as inscrições ao Processo Seletivo EaD-UFSC/2009159 estariam abertas. Dessas 250 vagas, 159 foram preenchidas por alunos que se matricularam no curso. Não abordamos aqui os números de evasão nem seus motivos por não ser esse o foco de nossa investigação. No entanto, investigar os motivos que jubzazem a evasão do curso em questão seria um ótimo tema para futuras pesquisas.

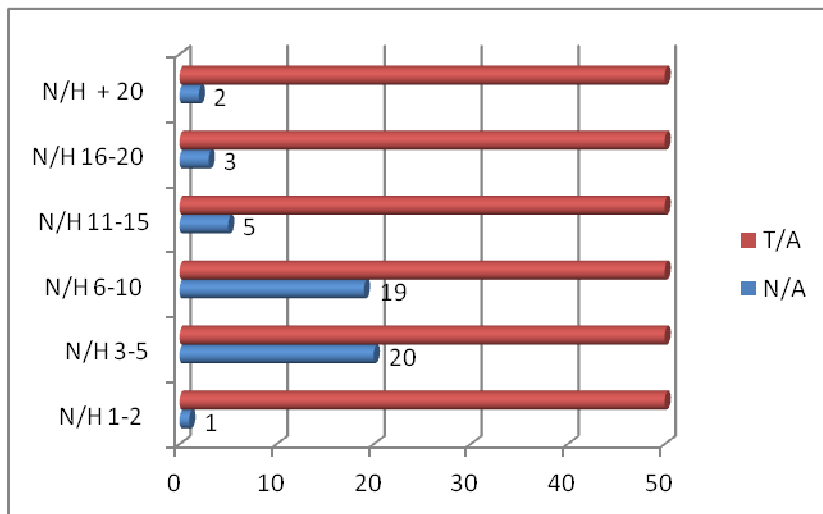
Se insistíssemos em conduzir nossa pesquisa somente com 15 alunos, desconsiderando o efetivo de matriculados, teríamos uma amostragem baseada somente em aproximadamente cerca de 11,9% do total de alunos que atualmente frequentam o curso. Isso seria uma forma de conduzir nossa pesquisa de forma simplista; assim, procedendo, desconsideraríamos os demais sujeitos dos outros polos também envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita em LI da UFSC. Exatamente 41 alunos participaram de nossa pesquisa. Isso equivale a 32,5% do total de alunos matriculados.

O grupo de alunos que hoje se vincula ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês na EaD da UFSC é composto por 126 alunos. Esse grupo é bastante heterogêneo. Ramos (2011) realizou uma pesquisa em novembro de 2010 e apresentou seus dados parciais em encontro de tutores-ufsc e tutores-polo no início de 2011. Em sua pesquisa, Ramos tece um perfil dos alunos dos cursos de Licenciaturas. Quando de sua pesquisa, um total de 140 alunos de todas as licenciaturas responderam aos questionários.

Desse estudo, elencamos a seguir somente os dados referentes ao curso de Letras Inglês/EaD. De acordo com a autora, na época da pesquisa, 50 alunos do curso acima citado responderam aos questionários on-line. Os dados revelam que desses 50 alunos 22 costumavam acessar a internet uma vez por semana; vinte, duas vezes; sete, três vezes e um aluno, acessava a internet diariamente.

Em relação ao tempo dedicado aos estudos, no que concerne a tempo dedicado à leitura, conseguimos organizar a seguinte tabela da qual criamos o gráfico a seguir:

GRÁFICO 1- TEMPO DEDICADO À LEITURA



FONTE: O autor (2011)⁴⁸

A legenda para o gráfico acima é a que se segue: T/A refere-se a total de alunos que participaram da pesquisa de Ramos em 2010 e N/H refere-se ao total de horas que cada aluno dedica à leitura.

A faixa etária dos alunos gira em torno dos 32 anos (RAMOS, 2011). Do total de alunos, 4 são separados, 25 possuem união estável e 21 são solteiros. Trinta e três deles não possuem filhos; enquanto 17 deles são pais.

Quando foram interrogados sobre dificuldade em estudar, três alunos informaram que não gostavam de ler; quatorze deles, acreditam que se o conteúdo fosse explicado, as

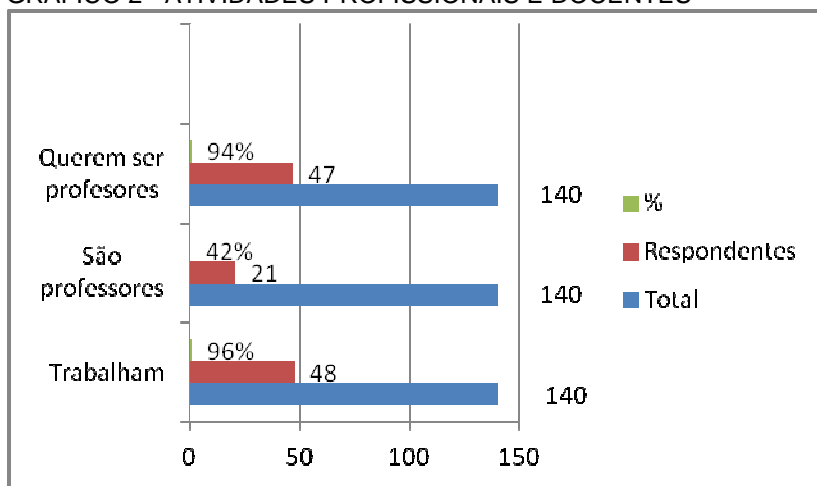
⁴⁸ Este gráfico foi criado por nós com base nas informações de dados apresentados em palestra sobre tutoria na EaD, por Ramos (2011).

dúvidas diminuiriam; três responderam que não tinham local apropriado para estudar e, conseqüentemente, trabalhar suas dúvidas; trinta alunos responderam que não tinham tempo para estudar.

Outros motivos ainda foram elencados pela pesquisadora. Esses motivos envolvem questões cognitivas, pedagógicas e inter/intrapessoais (*op. cit.*). Doze alunos responderam ter dificuldades de concentração. Quatro relatam que não conseguem interpretar o enunciado e compreender o conteúdo. Dez informam que o conteúdo é excessivo. Seis apontam a falta de material de apoio. Sete atribuem o motivo das dificuldades ligado à baixa concentração e ao cansaço; e onze atribuem o envolvimento com outras atividades como possível causa das dificuldades.

O gráfico a seguir traz informações quanto às atividades profissionais:

GRÁFICO 2 - ATIVIDADES PROFISSIONAIS E DOCENTES



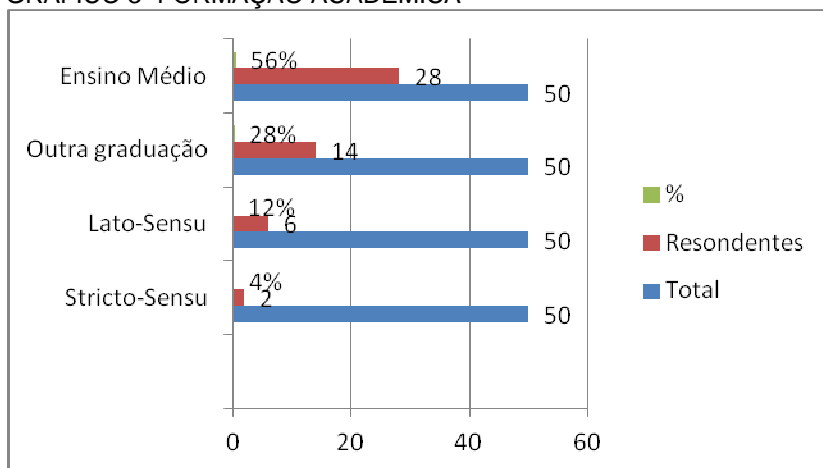
FONTE: O autor (2011)⁴⁹

⁴⁹ Este gráfico foi criado por nós com base nas informações de dados apresentados em palestra sobre tutoria na EaD, por Ramos (2011).

Os dados a seguir consideram o total dos 140 respondentes de todas as licenciaturas. Desse total, 96% desenvolvem atividades não relacionadas ao ensino; 42% são docentes e 94% querem ser professores quando do término do curso.

O gráfico a seguir apresenta dados sobre o grau de instrução dos alunos do curso de Letras Inglês/EaD. Essas informações sobre a formação acadêmica oferecem dados que delineiam o perfil dos alunos de nossa pesquisa.

GRÁFICO 3- FORMAÇÃO ACADÊMICA

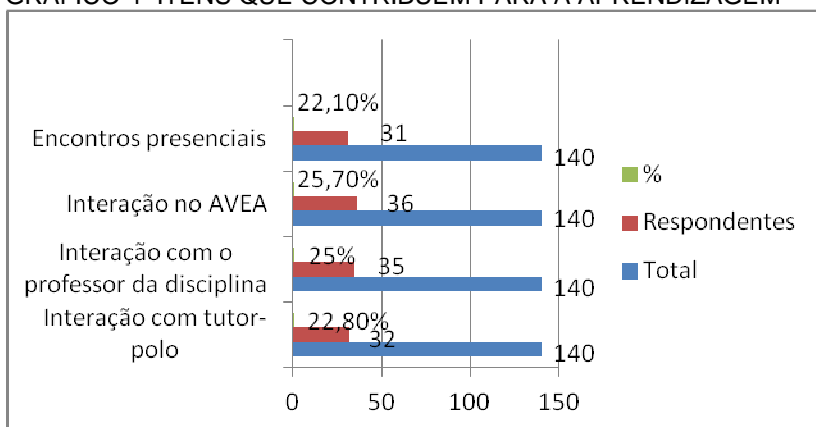


FONTE: O autor (2011)⁵⁰

Quanto ao grau de instrução, vinte e oito possuem o Ensino Médio (excluem-se desse número o antigo Magistério e os cursos técnicos); quatorze possuem uma outra graduação. Seis já possuem uma especialização e dois alunos já possuem mestrado. Por fim, nesta pesquisa, Ramos (2011) ainda elenca alguns itens apontados pelos alunos como os que mais contribuem para o ensino aprendizagem.

⁵⁰ Este gráfico foi criado por nós com base nas informações de dados apresentados em palestra sobre tutoria na EaD, por Ramos (2011).

GRÁFICO 4- ITENS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM



FONTE: O autor (2011)⁵¹

As informações dadas pelos gráficos e pela tabelas acima contribuem para que o leitor compreenda que o sujeito de nossa pesquisa faz parte de uma comunidade de prática inserida num processo de ensino-aprendizagem bastante diversificado e dinâmico. Ressaltamos que são afetos a eventos de letramentos escolarizados formais desempenhando o papel social de aprendizes. São afetos ao uso de TIC tanto no estudo formal como nas horas livres. Já possuem contato com discussões acerca de assuntos ligados a estudos linguísticos concernentes a definições de linguagem, texto, discurso, e gênero – acerca de produção textual, por exemplo – já que tiveram considerável número de horas de estudo dedicadas ao estudo de temas caros ao processo de ensino-aprendizagem.

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 73), há instrumentos pontuais que favorecem “uma interação com troca de ideias e de significados, em que várias realidades e

⁵¹ Esta tabela foi criada por nós com base nas informações de dados apresentados em palestra sobre tutoria na EaD, por Ramos (2011)

percepções são exploradas e desenvolvidas”. Desta interação, surgem dados valiosos para compor análises de pesquisas. Partindo desta preocupação de poder instaurar uma troca de ideias e de significados, é que aplicamos dois questionários on-line (fechados), um questionário on-line aberto (narrativa) e uma entrevista semiestruturada com os alunos de todos os polos do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância, da UFSC. Outros dados também foram obtidos da observação dos AVEA. Nossas discussões e considerações emergem dos dados gerados a partir da análise do ambiente da disciplina no AVEA, das produções textuais dos alunos, da prova final, da troca de e-mails entre tutores e de fóruns de tira dúvidas.

Quanto aos questionários, entendemos como Barcelos (2003, p. 15) que são muito úteis na investigação de crenças. Muitas pesquisas sobre crenças utilizam questionários como ferramentas que oferecem respostas destituídas de ameaça para os sujeitos que o respondem. Por esse motivo é que lançamos mão desse instrumento de acesso aos dados. Ademais, também cremos que

este instrumento de coleta de informação [questionário] pode dar conta tanto de fatos quanto de representações, uma vez que recolhe, de acordo com as perguntas formuladas, declarações sobre comportamentos ou situações da mesma forma que opiniões a respeito desses aspectos. De igual maneira é versátil no que se refere à possibilidade de coletas de dados longitudinais ou transversais, de caráter atributivo ou narrativo, pois é possível aplicar questionários únicos, para determinado período, ou mais de um, em momentos diferentes, traçando um perfil dos fatos e/ou representações ao longo do tempo. (JUNGER, 2004, p. 03)

Se analisarmos o que Junger (op. cit.) afirma temos bons argumentos para justificar a presença de questionários com instrumento de nossa pesquisa. Quando optamos por utilizá-los, não só o fizemos com o intuito de ter um instrumento que agilizasse nosso acesso quantitativo aos dados que pretendemos depreender, mas também porque são instrumentos válidos e de

respaldo científico que corroboram sua utilização em nosso estudo.

3.6 PILOTAGEM: PRIMEIRO ACESSO AOS DADOS

Esta seção é composta dos primeiros instrumentos utilizados para gerar os dados de nosso estudo. Procedemos a uma pilotagem pelo fato de entendermos que é necessária uma verificação de nossos instrumentos para que realizássemos as intervenções necessárias nos questionários e entrevista e não fôssemos surpreendidos por dificuldades que atrapalhassem nossa pesquisa.

A princípio, utilizamos questionários inseridos no Modular Object-Oriented Dynamics Learning Environment (Moodle), no ambiente da disciplina em questão. O instrumento de pesquisa foi baseado na linguagem XmlHttpRequest, que torna possível a comunicação assíncrona com o servidor, sem a necessidade de recarregar a página por completo. O objeto XmlHttpRequest é hoje parte da especificação do DOM⁵², nível 3.

A seguir, estão em extensão jpg⁵³: um questionário (relato de experiência) denominado “Autobiografia” e mais três breves questionários denominados respectivamente Inventário de Linguagem, Inventário de Língua e Inventário de Produção Textual, aqui unicamente inseridos para ilustração da pilotagem (posteriormente foram analisados e reformulados). À época da aplicação destes questionários, pensávamos na elaboração de um questionário aberto; isso veio a se concretizar no primeiro semestre de 2011.

⁵² (Document Object Model - Modelo de Objetos de Documentos) é uma especificação da W3C, independente de plataforma e linguagem, em que pode-se dinamicamente alterar e editar a estrutura, conteúdo e estilo de um documento eletrônico, permitindo que o documento seja mais tarde processado e os resultados desse processamento, incorporados de volta no próprio documento http://pt.wikipedia.org/wiki/Modelo_de_Objeto_de_Documentos; acesso em março de 2011.

⁵³ Joint Photographic Experts Group é nome de um comitê que criou um sistema de compressão de fotos digitais.

Esses instrumentos foram aplicados nos meses de outubro a dezembro de 2010. Na ocasião, usamos a página do Google docs, ferramenta que

é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o OpenOffice.org/BrOffice.org, KOffice e Microsoft Office e, atualmente, compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Originalmente, o processador de texto foi desenvolvido à parte, sob o nome *Writely*, e comprado pelo Google meses depois. Alguns dos recursos mais peculiares são a portabilidade de documentos, que permite a edição do mesmo documento por mais de um usuário, e o recurso de publicação direta em blog. Os aplicativos permitem a compilação em PDF. (WIKIPEDIA, 2011)

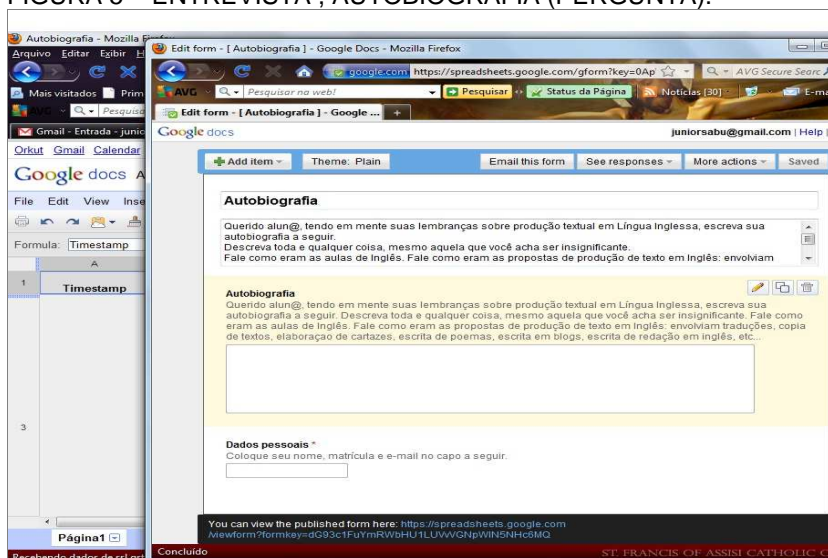
Utilizamos esse pacote de aplicativos por considera-lo tanto pacote de aplicativos como ferramenta fácil para manuseio e de alto potencial à realização de atividades complementares ao ensino-aprendizagem, como também instrumento de pesquisa (MIRANDA *et. al.*, 2008,p. 1 e 2) para gerar os relatórios e conseqüentemente os gráficos, automaticamente. Neste momento, 10 alunos responderam ao questionário Inventário de - Linguagem; seis alunos responderam ao instrumento chamado de Autobiografia; oito alunos responderam ao questionário Inventário de Crenças - Produção Textual” e dois alunos responderam ao questionário Inventário de Crenças - Língua.

Havíamos planejado uma entrevista pessoal com os indivíduos aqui em questão para futuro confronto de dados com questionários fechados e com o questionário aberto e o relato de experiência. Essa entrevista foi sugestão de nosso orientador e da banca quando da qualificação de nossa pesquisa.

A figura, a seguir, exemplifica um dos questionários da pilotagem, a saber, aquele intitulado Autobiografia. Mais adiante,

há a resposta de um aluno a esse “questionário” autobiográfico. Da mesma forma que não realizamos análise sobre a resposta do aluno a esse questionário, também não analisamos os demais questionários e suas respostas porque o objetivo de inserirmos essas informações nessa seção é meramente descritivo.

FIGURA 5 – ENTREVISTA , AUTOBIOGRAFIA (PERGUNTA).



FONTE: O autor (2011) ⁵⁴

Resposta do primeiro entrevistado ao questionário acima:

Aluno X: Tenho lembranças bem claras em minha mente. Na infância na época do ensino fundamental e médio meus professores davam um texto que tínhamos que traduzir com o dicionário. As⁵⁵ vezes cantávamos alguma música, mas muito vagamente. Lembro-me bem de que

⁵⁴ Estas imagens que virão a seguir derivam da página do Googledocs em que hospedamos a entrevista que elaboramos na época de nossa pilotagem.

⁵⁵ Esta palavra esta sem acento grave, pois é reprodução fiel do relato do aluno deixado no questionário.

minha professora de ensino médio nos ensinou a fazer o sinal da cruz em inglês, e eu ficava irritada porque era obrigada a fazer o sinal da cruz sendo evangélica. Mas o sei decor em inglês até hoje. Na faculdade eu tive 2 semestres em que aprendi o inglês instrumental, onde aprendi cumprimentos básicos, tipo How are you. Nice to meet you, etc... e em outros 2 semestres ainda na faculdade a mesma coisa, texto e tradução. Meu contato com inglês foi esse, por isso té pouco tempo odiava inglês.

FIGURA 6 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO- LINGUAGEM (PERGUNTAS).

The image shows a Google Forms interface for a questionnaire titled "Inventário de Crenças - Linguagem". At the top, there is a blue header bar with several buttons: "Add item", "Theme: Plain", "Email this form", "See responses", "More actions", and "Saved". Below the header, the title "Inventário de Crenças - Linguagem" is displayed in a white box. Underneath the title is a text area with the placeholder "You can include any text or info that will help people fill this out." The main content of the form is a section titled "Linguagem *" with a sub-header "Eu entendo o termo 'linguagem' como:". This section contains ten items, each with a checkbox:

- línguas faladas no mundo
- formas diferentes de se comunicar
- capacidade humana de produzir fala
- capacidade humana de interagir
- comunicação e expressão
- canal para se transmitir informações
- contexto no qual os seres humanos se comunicam
- atividade humana
- qualquer forma de comunicação
- não tenho clareza deste conceito

 At the bottom of the form, there is a field labeled "Nome, matrícula e e-mail *". A dark blue footer bar at the very bottom contains the text: "You can view the published form here: <https://spreadsheets.google.com/Viewform?formkey=dGRzVHpbNfJLUkhYLTJUbEZY1p2MXc6MQ>".

FONTE: O autor.

FIGURA 7- QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO – LINGUAGEM (RESPOSTAS).



FONTE: O autor (2011)

FIGURA 8 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO – LÍNGUA (PERGUNTAS).

Inventário de Crenças - Língua

You can include any text or info that will help people fill this out.

Língua pra mim é: *

órgão do corpo humano

órgão que produz sons

órgão responsável pela fala humana

conjunto de palavras

conjunto de códigos

materialização de sons

expressão do pensamento

instrumento de comunicação

entidade discursiva

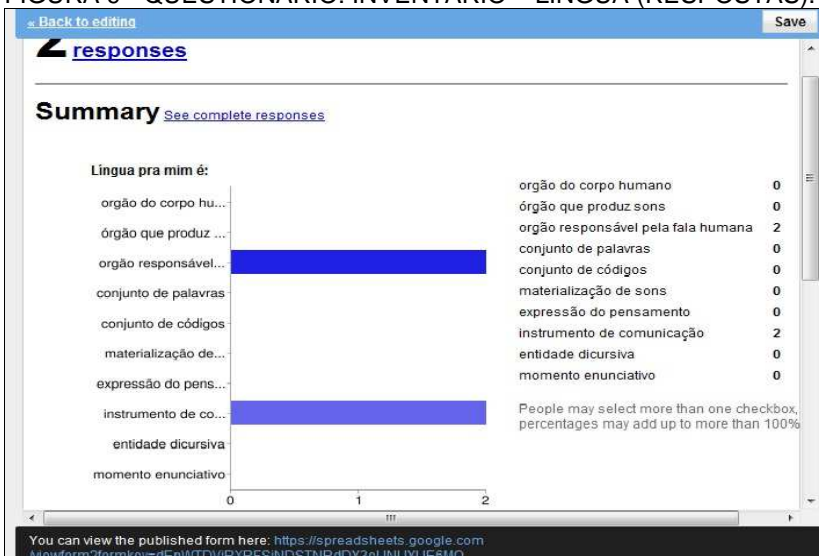
momento enunciativo

Nome, matrícula e e-mail *

You can view the published form here: <https://spreadsheets.google.com/View?formkey=dFnWTDVIRXRFSINPSTNRdDy3eLJNlWUJF6MQ>

FONTE: O autor (2011)

FIGURA 9 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO – LÍNGUA (RESPOSTAS).



FONTE: O autor 20110

FIGURA 10 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO, PRODUÇÃO TEXTUAL (PERGUNTAS).

Inventário de Crenças - Produção Textual

You can include any text or info that will help people fill this out.

Produção Textual *
Escrever textos em inglês para mim é:

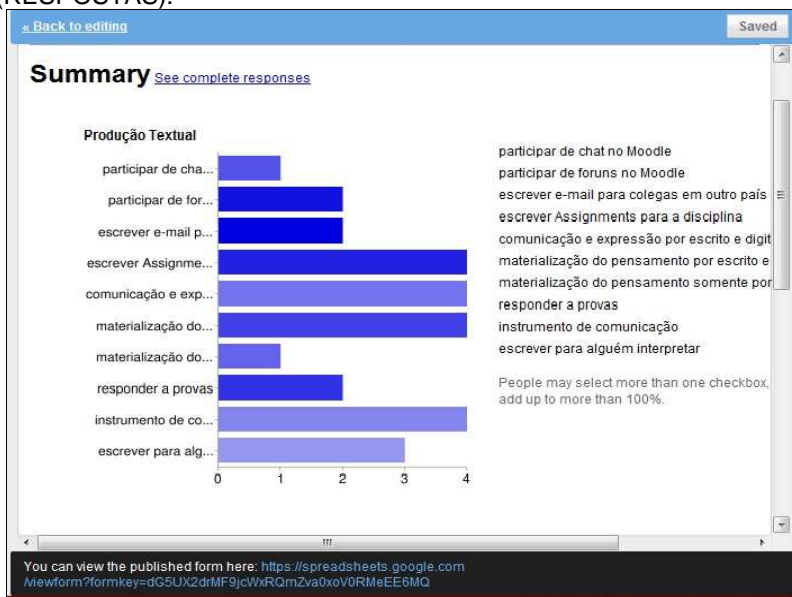
- participar de chat no Moodle
- participar de foruns no Moodle
- escrever e-mail para colegas em outro país
- escrever Assignments para a disciplina
- comunicação e expressão por escrito e digitalmente
- materialização do pensamento por escrito e oralmente
- materialização do pensamento somente por escrito
- responder a provas
- instrumento de comunicação
- escrever para alguém interpretar

Sample Question 2

You can view the published form here: <https://spreadsheets.google.com/Viewform?formkey=dG5LjX2dMf8jcWxRQmZvaXoV0RMeeE6MQ>

FONTE: O autor (2011)

FIGURA 11 - QUESTIONÁRIO: INVENTÁRIO, PRODUÇÃO TEXTUAL (RESPOSTAS).



FONTE: O autor (2011)

Os instrumentos passaram por validação através de sugestões, correções e exclusões e reelaboração por sugestão do orientador e da banca.

Das alterações realizadas, optamos por mudar de AVEA no qual os questionários estavam hospedados. O pacote de aplicativos do Google Docs é fácil e aplicável no processo pedagógico realizado no ensino superior (MIRANDA *et. all.*, 2008, p. 1 e 2). Além do mais, pode também ser ferramenta útil pra o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (FIRTH & MESUREUR, 2010). No entanto, decidimos migrar do Google Docs para o próprio AVEA da disciplina no site do EaD da UFSC. Fizemos isso pelo fato de atestarmos que o moodle seria mais exato quanto às informações dos respondentes esperadas por nós no que concerne a polo, cidade, horário da resposta. Mas o fator que mais nos influenciou para que os questionários mudassem para o moodle foi o fato de ser ele (Moodle) ambiente no qual os alunos realizam acesso diário e porque a presença

deles (questionários) nesse AVEA fomentaria uma integração maior da pesquisa com a disciplina.

Quanto aos questionários, realizamos um recorte mais específico centrado na investigação sobre “produção textual escrita”, unicamente. Já que nosso trabalho tem este foco “investigar crenças acerca de produção textual em língua inglesa”, os demais questionários estariam distantes daquilo que pesquisamos, no que se refere a tempo hábil para apuração de dados. E pelo fato de ampliar demais os objetivos de nossa pesquisa, por mais que sejam temas inerentes à produção textual, os questionamentos acerca de Linguagem e Língua, foram deixados de lado como assunto para uma pesquisa futura.

Quando realizamos as alterações nos questionários, iniciamos pela reformulação dos enunciados do nome e do instrumento outrora chamado Autobiografia; optamos por chamá-lo de “narrativa”. O título Autobiografia poderia sugerir a quem o respondesse uma abertura a se registrar elementos um tanto intimistas demais, que poderiam fugir do ponto desejado. Além do mais, o próprio enunciado estava muito amplo e sugeria isso. A reformulação foi realizada e o resultado pode ser conferido na figura 14. Quanto ao questionário Inventário – Linguagem (figuras 8 e 9), foi totalmente excluído. O mesmo aconteceu com o questionário Inventário-Língua (figuras 10 e 11). Em relação ao questionário Inventário-Produção Textual, nós o reformulamos, ampliando-o para o número de 15 proposições. Também mudamos seu título para Questionário 2 (figura 13).

3.7 SEGUNDO ACESSO AOS DADOS: GERANDO MATERIAL DE ANÁLISE

Nesse segundo momento, procedemos a aplicação dos instrumentos de pesquisa no primeiro semestre de 2011, no mês de junho. Os alunos receberam uma mensagem no AVEA da disciplina, fazendo menção aos questionários, veja a figura a seguir (Figura 12):

FIGURA 12- MENSAGEM NO BULLETIN BOARD, NO AVEA DA DISCIPLINA.

EaD-UFSC
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

LLE9344-0412094 (20111) - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa IV (PCC 18 horas)

EAD > LLE9344-0412094 (20111) > Fóruns > Bulletin Board > Questionários de pesquisa

Display replies in nested form Move this discussion to ... (Move)

Questionários de pesquisa

Prezad@ alun@,

Você está sendo convidad@ a participar de um estudo que visa investigar as relações entre os Estudantes do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura Inglês, Modalidade à Distância da UFSC e o AVEA Moodle, Tutores, Professores e demais Estudantes.
Sua participação consiste no **preenchimento dos 3 questionários** disponíveis no tópico "Questionários de pesquisa".
Você será beneficiad@ com estes questionários, pois através deles poderá utilizar esta participação para **validar até 2 horas de ACCs**, como sujeito de pesquisa.

IMPORTANTE: Para conseguir validar as horas de ACCs desta pesquisa é preciso responder até o dia **20 de junho - segunda-feira**

Atenciosamente,
Equipe EaD Inglês

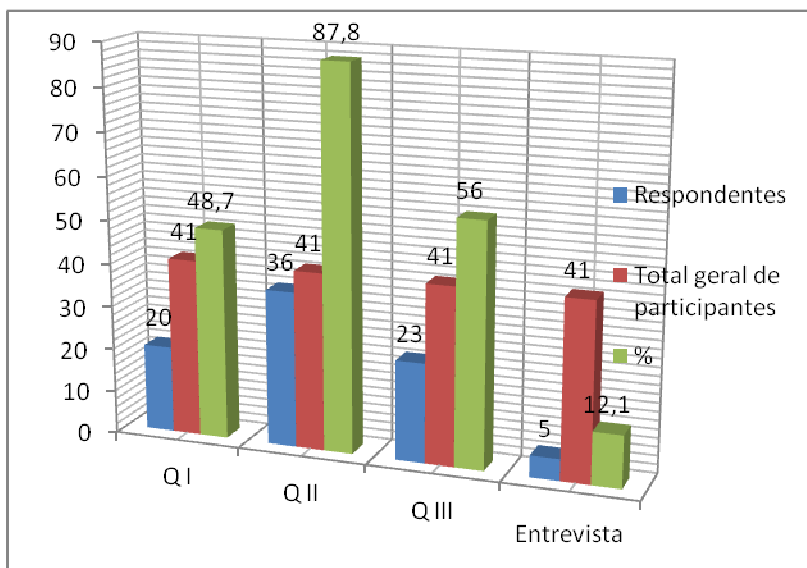
Edit | Reply

You are logged in as Sebastião Sales Bueno Junior (Logout)

FONTE:<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/attempt.php?q=1273>>
Acesso em setembro de 2011.

Dos alunos matriculados no curso, 41 deles participaram da pesquisa. A participação dos alunos está dividida da seguinte forma: 20 de 41 respondentes, para o primeiro questionário; 36 de 41, para o segundo questionário; 23 de 41 para o terceiro questionário e 05 participantes da entrevista de um total geral de 41 participantes da pesquisa. O gráfico a seguir ilustra melhor esses dados:

GRÁFICO 5- INFORMAÇÕES SOBRE O NÚMEROS DE RESPONDENTES EM CADA QUESTIONÁRIO



FONTE: O autor (2011)

Em nosso caso, a princípio, utilizamos um questionário fechado, como o usado por HORWITZ (1988), autora pioneira no estudo de crenças. Apesar de tal autora, na época, usar uma abordagem normativa (BARCELOS, 2001, p. 76) e questionários Likert-Scale⁵⁶ optamos por criar o nosso próprio questionário para arrolarmos as crenças dos estudantes com base em Horwitz (*op. Cit.*). Nosso questionário Likert-Scale foi elaborado e respondido on-line na plataforma moodle, no AVEA da disciplina. Este questionário é composto de 15 questões. Para cada questão há uma pontuação que varia de 1 (concordo plenamente) a 5 (discordo plenamente). Veja figura a 13:

⁵⁶ São questionários nos quais os envolvidos apenas respondem se concordam ou não concordam com as proposições presentes nesses instrumentos optando por escolher opções que variam de “eu concordo inteiramente” a “eu discordo inteiramente” (BARCELOS,2001).

FIGURA 13 - QUESTIONÁRIO 2 – QUESTIONÁRIO FECHADO. ACESSO RESTRITO.

Questionário 2

Atribua uma nota para as proposições a seguir. Considere os seguintes pesos de equivalência:
1 (concordo plenamente),
2 (concordo parcialmente),
3 (discordo),
4 (discordo parcialmente) e
5 (discordo totalmente).

Escrever textos, em Inglês, na minha opinião, é:

1
 Marks: --/15

1. Chats no Moodle

2. Comentários em fóruns

3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos

4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador)

5. Registrar meu pensamento por escrito

1
 2
 3
 4
 5

FONTE: <<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/attempt.php?q=1273>> Acesso em junho de 2011.

Aplicamos dois questionários abertos. Nossos questionários abertos, foram compostos de dez questões (Questionário 1) e de uma questão dissertativa (Questionário 3). Registramos aqui, no entanto, que, por mais que tenhamos utilizado a nomenclatura “Questionário 3”, este instrumento trata-se de uma narrativa. O motivo pelo qual usamos o termo “questionário 3” é pelo fato de no moodle queremos deixar como pergunta dissertativa, pois o termo narrativa só seria usado por nós quando de nossa análise dos dados. Veja a figura 14.

FIGURA 14 - FORMATO PARA A ESCRITA DA NARRATIVA NO AVEA..

1	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Fale de suas atividades escolares preferidas durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.				
2	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Comente atividades escolares que você mais detestava durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.				
3	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Comente as atividades que você mais gosta e as que você mais detesta, dentre as atividades da Licenciatura em Inglês. Justifique				
4	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Além de suas atividades obrigatórias de escrita em Inglês, realizadas neste curso, quais outras, você realiza em momentos formais ou informais em outros lugares?				
5	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	Questionário I
Defina, com suas palavras, o que é escrever textos em Inglês.				
6	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
O que seria um bom texto escrito em Inglês?				
7	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
O que é necessário para escrever bons textos em Inglês?				
8	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Você ensinaria seus futuros alunos a escrever em inglês nas aulas que você ministrará quando estiver atuando como professor?				
9	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Como você definiria para seus alunos a atividade de produzir textos em Inglês?				
10	↑ ↓ ↕ ✎ ✕	[Essay Box]	Yes	
Você acha que escrever textos em Inglês é um requisito necessário no currículo de sua graduação?				

FONTE: < <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/attempt.php?q=1273> >. Acesso em junho de 2011.

FIGURA 15 - QUESTIONÁRIO 1 – QUESTIONÁRIO ABERTO. ACESSO ESTRITO.

Preview Questionário III

Note: This quiz is not currently available to your students

1 Querid@ alun@,

Marks: --/100

Escreva uma narrativa descrevendo minuciosamente suas lembranças de atividades escolares "ESPECIFICAMENTE SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL/REDAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA".

Answer:

Trebuchet 1 (8 pt)

Lingua B I U ✎ ✕ ✖ ✗

☰ ☲ ☱ ☴ ☵ ☶ ☷ ☸ ☹ ☺ ☻ ☼ ☽ ☾ ☿ ♀ ♂ ♁ ♃ ♄ ♅ ♆ ♇ ♈ ♉ ♊ ♋ ♌ ♍ ♎ ♏ ♐ ♑ ♒ ♓

Path:

FONTE: < <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz> >. Acesso em junho de 2011.

O questionário 1 foi respondido por 05 alunos do polo de São José, por 05 alunos do polo de Concórdia, por 06 alunos do polo de Araranguá, por 02 alunos do polo de Chapecó e por 02 alunos do polo de Itajaí.

Já o questionário 2 foi respondido por 11 de Itajaí, 12 de Concórdia, 07 de Chapecó, 02 de Itajaí e 04 de São José. E o questionário 3 foi respondido por 09 de Araranguá, 07 de Concórdia, 04 de Chapecó, 02 de Itajaí e 05 de São José.

O quarto instrumento que utilizamos foi uma entrevista (vide APÊNDICE B) semiestruturada, pois acreditamos que ela pode funcionar como uma forma de validar as crenças que depreendemos dos questionários (BARCELOS, 2003). Nossa entrevista foi aplicada em apenas um polo. No Polo de São José, no bairro Forquilha; ao total foram cinco entrevistas gravadas em vídeo. Este polo foi escolhido pela proximidade da UFSC e pelo rápido acesso que ele ofereceu ao pesquisador deste trabalho. Os demais polos participaram respondendo online aos questionários e à narrativa no AVEA.

Antes de encerrarmos este capítulo, ainda acrescentamos que não é gratuito o que informamos, nas linhas anteriores, acerca das ementas do currículo. Fazemos isso, com o objetivo de afirmar que os alunos tiveram significativo acesso a temas ligados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e sobre considerações acerca do texto (oral e escrito). Quando usamos o binômio “significativo acesso”, nos referimos aos estudos sobre os gêneros do discurso, sobre a natureza do texto, sobre linguagem e sua natureza sócio-histórica. Também informamos aqui que das 3.186 h totais do curso esses alunos já cursaram 1.476 h até a 4ª fase; isso corresponde a 46% do total de horas exigido. A importância desses números e alusão ao significativo acesso a estudos linguísticos nos permite realizar um recorte que materialize nossos sujeitos como já afetos a estudos, conceitos e discussões acerca do tema de nossa pesquisa. Isso se configura em informação importante para contrastarmos o que de fato foi acessado por eles e como essas informações afetam as crenças deles sobre produção textual escrita em língua inglesa.

A seguir inserimos um exemplo de texto produzido por um aluno de curso. Esse texto exemplifica o tipo de PTELI produzido na quarta fase do curso.

Instructions: Write a 300-word essay talking about past, present and future developments. You can find ideas for your writing on page 58 of the Student's Book and on Lily's Blog. You must include the following Grammar Focus: at least one of each time contrasts of p. 59 (one of past + one of present + one of future); one affirmative and one negative statement with gerunds (p. 65). Evaluation criteria: Please, reread the evaluation criteria posted by the name "Critérios de Avaliação" (the same of the last semester). Changes - People live in the present, but some of them spend a lot of time thinking of in the past and worry about the future. The secret of life is to do our best in the present. Doing this, you will guarantee a happy past and a successful future. There is a sentence that I love: "Don't worry about the future. Or worry, but that worrying is as effective as trying to solve an algebra equation by chewing bubble gum". (Sunscreens) The change is happening very faster nowadays, partly by technological changes that make changes in all other areas of our lives. The computers are the evidence such of those changes. Computer has changed our lives in more ways than we can imagine and it has become a part of everybody's lives. One example is our college. Over the last years people just have one choice to go to the college, they used to go to college every day, but now we can have choices. We can make a college by the distance and we need to go a few days only, in the future, we probably might not need to go. Another advance is about shopping. In the past people

used to go to the different stores to buy the things, after that they enjoy buying everything in one big store, you must know what came next, people consider buying a lot of things by the computer and I have no idea what future can bring to us. Changes always have two sides, the positive and the negative. The positive I mentioned in the previous paragraphs, now I will write the negative point. People give up meeting people by face. They prefer to chat on the internet. I don't mind chatting in the internet, but people must enjoy getting out sometimes. Anything could happen in the future, good or bad, probable or improbable, you will decide what to avoid. (EAD/MOODLE/CCE/UFSC, 14/03/2011)

O texto acima é exemplo de que há claras informações quanto a PTELI. Dados quanto aos critérios de correção, número de palavras e tema são postos aos alunos de forma que possam produzir os textos escritos solicitados. Geralmente os Final Project são corrigidos e devolvidos aos alunos num prazo de 10 dias. No texto original são apresentadas sugestões quanto ao que melhorar na escrita dos próximos textos. Infelizmente não há um processo de reescritura deles. Ao total, nessa quarta fase, os alunos produziram quatro Final Projects e um relatório em inglês como prática como componente curricular (PCC).

Além do mais, como comunidade de aprendizagem inserida em AVEA, não podemos olvidar elencar os demais eventos de letramento (BARTON e HAMILTON, 2004; KALMAN, 2010), existentes nesse ambiente virtual de ensino-aprendizagem, uma vez que toda comunidade de prática é afeta a aprendizagens coletivas que resultam em práticas, que

refletem tanto a nossa busca por empreendimentos quanto nossa participação em interações sociais. Essas práticas são, portanto, características de uma comunidade criada através do tempo pela busca

permanente de empreendimentos compartilhados. Torna-se claro, portanto, chamar esses tipos de comunidades de *comunidades de prática*. (WENGER, 1998, p. 45)

Esse conceito inclui o que é dito e o que não é dito, o que é representado e o que é assumido. Inclui linguagem, instrumentos, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos ou em conflito, critérios específicos, procedimentos codificados, etc. (CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Esse conceito postula que

Uma comunidade de prática é uma intrínseca condição para a existência de conhecimento, não apenas porque ela providencia um suporte interpretativo necessário para dar sentido à sua herança. A participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento ocorre é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social de sua prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimação definem possibilidades para a aprendizagem. (WENGER, 1998, p. 98)

Os estudos Wenger apontam para a existência de práticas de aprendizagens que se fundam em nossas maneiras específicas de entender o mundo. Wenger entende que nossas práticas de aprendizagem (comunidades de práticas) são lugares nos quais nós desenvolvemos, negociamos e compartilhamos nossas crenças acerca do mundo (WENGER, 1998, p. 48)

Partindo dessa definição, afirmamos com Wenger que os processos formais de educação não são os únicos ambientes de aprendizagem, outrora considerados como locais sagrados e secretos. Ou seja, evocamos Wenger para discutirmos a possibilidade de considerarmos não só as atividades formais de produção textual escrita exigida por cada Final Project e pela seção de produção textual escrita na prova final da disciplina. Evocamos esse conceito para discutir com você, leitor, a relevância dos eventos de letramentos que ocorreram

paralelamente em outros ambientes dentro AVEA. Nesse caso nos referimos aos fóruns de discussão da disciplina.

Esses fóruns são exemplos de eventos de letramentos (produção textual escrita em língua inglesa) paralelos às atividades formais. São importantes dados para contrastarmos com as crenças a que nos propomos depreender dos instrumentos de pesquisa. Elencamos abaixo textos escritos entre tutor-ufsc e alunos da 4ª fase; a seguir transcrevemos vários desses momentos caracterizados por eventos de letramentos.

Forum unit 15 e 16 - Ask your doubts
by J.R. V. Tuesday, 19 April 2011,
10:42 AM. These are the last two units
of this semester. Make sure you solve
your doubts. Re: Ask your doubts, by
S.S.(09412233):The sentence "Are
you a honest person?" is correct?
[...]
Re: Ask your doubts, by C.D.V.: Hi
S., The letter 'h' in honest is silent (not
pronounced), so we say 'an honest
person'. That quiz was created by a
native speaker. It seems even native
speakers have a hard time
remembering all the rules! :-). [...]
Thanks for your contribution. Cheers!
C. Re: Ask your doubts, by
M.D.S.(09412173): Hi! I'm trying to do
the quizz about antonyms but it isn't
working. It just opens but doesn't
permit to match the items. Please,
could you check it? Thanks. Re: Ask
your doubts by R.K.: Hi M.,Try another
browser, it might work. The same
happened to me some weeks ago. I
was using 'Internet Explorer' and
couldn't move the words, then I
changed to 'google chrome' and it
worked. I hope I've helped,R.(UFSC
tutor). Re: Ask your doubts, by
F.A.R.(09412091): Hello Professor and
Tutors,I would like to do the mock test
3 but the quiz closed yesterday... Can
you open it again until tomorrow?

Thanks,.(EAD/MOODLE/CCE/UFSC,
2011)

A sala de aula, vista por essa perspectiva, deixa de ser o único local de aprendizagem. E por extensão, o ambiente específico dedicado a produções textuais escritas para avaliação formal também deixa de ser esse único local de ensino-aprendizagem. Entendemos que esse espaço paralelo (fóruns) ao ambiente dentro do AVEA da disciplina destinado à avaliação formal configura-se como esfera de atividade humana marcada pelo fluxo sócio-histórico microgenético; motivado pelas interações intersubjetivas. Esse espaço transcende prédios, salas e programas de ensino. Ele está a serviço da aprendizagem que acontece nas diferentes comunidades de prática. (WENGER, 2001, p. 2 - 4)

CAPÍTULO IV

4 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Neste capítulo procedemos à triangulação dos dados gerados. Apresentamos gráficos e tabelas depreendidos dos questionários fechados; e excertos das narrativas e das entrevistas. Destes instrumentos de pesquisa e dos dados deles depreendidos, pontuamos, por fim, nesta seção, as crenças dos alunos sobre produção textual escrita em LI.

4.1 CRITÉRIOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No que diz respeito aos critérios utilizados para a interpretação dos dados, procedemos em primeiro lugar a uma análise do questionário e da narrativa postados no AVEA e das entrevistas, dos eventos de letramentos dos fóruns e das produções textuais formais exigidas pela disciplina. Após isso fizemos uso de uma planilha eletrônica para gerar os gráficos para os questionários fechados, facilitando a sua interpretação e análise.

Realizamos um processo de “triangulação” neste caso, pois cremos que é o melhor processo para se depreender, das diversas fontes de dados geradas, as crenças sobre produção textual escrita em LI na EaD. Não a concebemos sozinhos (a triangulação). Baseados em Mendes (2010), acreditamos como ele que a triangulação

consiste em reunir dados provenientes de diferentes fontes, de modo que as considerações e conclusões a respeito dos temas pesquisados possam ser testadas entre si. Dessa forma, ao comparar diferentes tipos de dados (quantitativos e qualitativos), e diferentes métodos (observação, entrevistas, técnicas projetivas etc.) de modo que um seja confrontado com o outro, temos um modelo de análise que, segundo Burns (1999, p. 25) aumenta a confiabilidade e a validade da pesquisa. (MENDES, 2010, p. 68)

Uma vez delineado nosso caminho, a ser trilhado durante nossa análise, a seguir, procedemos à redução de dados através de notas em forma de frases curtas; codificação dos dados através de unidades significantes. Por fim adotamos uma abordagem teórico-metodológica da análise crítica do discurso por acreditarmos que a partir dessa abordagem, podemos depreender das enunciações sobre as diferentes formas de compreensão sobre a produção textual escrita em língua inglesa a crenças a que nos propusemos a identificar. Assim procedemos porque cremos que

é muito comum que leiamos as práticas sociais sob a ótica da nossa formação pessoal. Fairclough (1985, 1989, 1995, 2001, 2003) entende que nosso sistema de conhecimentos e crenças, valores, preferências constrói-se por meio de nossas interações com o mundo que nos rodeia, tratando-se, portanto, de uma construção social – e não individual –, uma vez que, muito provavelmente, a forma como cada um de nós vê o mundo reflete a forma como aqueles que pertencem ao nosso meio social veem o mundo. Isso porque foram essas as pessoas com quem interagimos ao longo de nossa história. (DELLAGNELLO, 2010, p. 102)

Já que nosso sistema de conhecimento e crenças se constrói por meio de nossas interações com o mundo, é pertinente realizar um recorte sobre as crenças dos alunos sobre PTELI a fim de que depreendamos as diferentes vozes imbricadas nas crenças dos alunos sobre esse tema. Cremos que as crenças dos alunos são fortemente influenciadas por essas outras vozes que reverberam a prática de PTELI durante a formação deles desde seus primeiros contatos com a PTELI.

Para tanto, nos valem da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) por ser possível, através dela, desvelar o **senso comum naturalizado por tradições e convenções sociais que, via de regra, perpetuam relações assimétricas de poder** (op. cit. p. 103). Acreditamos, em consonância com Dellagnello (2010) que a leitura do mundo que nos cerca é influenciada por aqueles que nos precederam em nossa trajetória sócio-histórica. Essa autora ainda afirma que é

naquilo que vemos e ouvimos ao longo de nossa formação que tendemos a acreditar, o que parece demonstrar que somos constituídos socialmente, tendo, portanto, nosso sistema de crenças e valores semelhantes ao sistema de crenças e valores de nossos pais, professores, amigos, vizinhos, enfim, daqueles que participam de nossa formação. (DELLAGELLO, 2010, p. 107)

Dessa forma nos propusemos a realizar a nossa ACD partindo do ponto de vista do enunciado dos alunos orientando-nos pelas seguintes perguntas: (1) os discursos dos alunos materializados pelos questionários e pelas entrevistas são respostas a quê? (2) são respostas a quem?; (3) como essas respostas se manifestam nos dados?; (4) em qual lugar social os autores das respostas se posicionam?; (5) o que eles dizem com suas respostas; (6) qual a orientação valorativa daquilo que eles respondem? (7) a partir de quê eles constroem as orientações valorativas deles?; (8) a partir de quem eles constroem as orientações valorativas deles?; (9) como eles percebem o interlocutor deles?; (10) como eles percebem as reações-respostas deles em relação ao interlocutor da pesquisa?; (11) como todas essas informações se inscrevem nas atividades de produção textual escrita em língua inglesa?

Essas interrogações são de suma importância para depreendemos as crenças dos alunos sobre PTELI, pois aquilo a que, a princípio, tivemos acesso, pode ser apenas a ponta de um iceberg que esconde outras representações sobre PTELI. Escrevemos isso, pois acreditamos que as crenças a que tivemos acesso não sejam realidade, mas nos projetem para as verdadeiras representações dos alunos.

4.2 QUESTIONÁRIO ABERTO: INVENTÁRIO DE CRENÇAS

O questionário aberto que se segue (Questionário I) foi respondido por vinte alunos (dois de Itajaí, cinco de Concórdia, dois de Chapecó, seis de Araranguá e cinco de São José). Esse questionário possui 10 questões que oportunizaram uma

resposta dissertativa. Observe a figura a seguir (maiores informações vide o Anexo C).

FIGURA 16 – QUESTIONÁRIO I – QUESTIONÁRIO FECHADO.

1	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Fale de suas atividades escolares preferidas durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.				
2	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Comente atividades escolares que você mais detestava durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.				
3	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Comente as atividades que você mais gosta e as que você mais detesta, dentre as atividades da Licenciatura em Inglês. Justifique.				
4	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Além de suas atividades obrigatórias de escrita em Inglês, realizadas neste curso, quais outras, você realiza em momentos formais ou informais em outros lugares?				
5	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	Questionário I
Defina, com suas palavras, o que é escrever textos em Inglês.				
6	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
O que seria um bom texto escrito em Inglês?				
7	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
O que é necessário para escrever bons textos em Inglês?				
8	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Você ensinaria seus futuros alunos a escrever em inglês nas aulas que você ministrará quando estiver atuando como professor?				
9	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Como você definiria para seus alunos a atividade de produzir textos em Inglês?				
10	↑ ↓ ⚡ ✖	[Essay Box]	Yes	
Você acha que escrever textos em Inglês é um requisito necessário no currículo de sua graduação?				

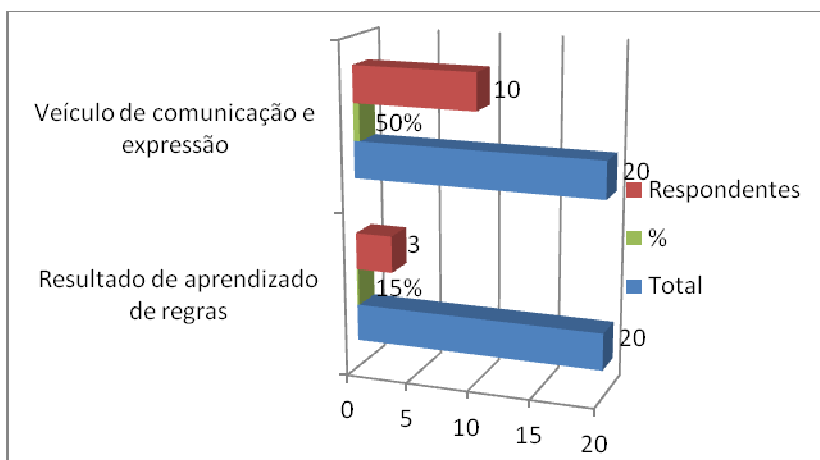
FONTE: < <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/attempt.php?q=1273>>. Acesso junho de 2011.. Acesso restrito.

Este questionário aberto possui proposições parecidas com as questões da entrevista semi-estruturada. Para deprendermos os dados que se seguem, realizamos uma análise minuciosa do questionário a partir de impressão em papel das respostas dos alunos. Em seguida, selecionamos os termos que se repetiam, comuns às respostas de cada questão. Fizemos a contagem de todos os termos semelhantes e procedemos a uma contagem e multiplicação que nos guiou aos números de porcentagem que se seguem.

4.2.1 Inventário de Crenças depreendido do primeiro questionário:

Das informações que depreendemos do Questionário I, elaboramos este gráfico/ inventário com as seguintes crenças sobre produção textual escrita em LI:

GRÁFICO 6- CRENÇA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA I.



FONTE: O autor (2011)

O gráfico acima organiza em dados percentuais informações a respeito do primeiro questionário. Levando em consideração os questionamentos da seção 4.1, apontamos que esses dados são respostas a um questionário que se estrutura na premissa de que os alunos da quarta fase desse curso já dominam as noções basilares a respeito do conceito acadêmico sócio discursivo sobre produção textual. Afirmamos isso baseados nas informações apresentadas no capítulo III, na seção 3.3, nas páginas 70, 71, 72 e 73. Se as informações dessa seção no informam do significativo acesso a que esses alunos tiveram acerca de discussões sobre produção textual (oral e escrita) durante a fase anterior (3ª fase), as respostas deles nos apontam para uma discrepância entre conhecimento a eles apresentado e conhecimento internalizado – i. é, conhecimento que eles adquiriam tanto pelas discussões quanto pela prática.

A prática de produção textual escrita desses alunos reforça, por exemplo a ideia de que essa PTELI seja um produto resultado do aprendizado de regras, já que para cada unidade (que aborda um item gramatical específico) há uma proposta de produção textual escrita. Observe a proposta de produção textual escrita, que se segue:

Instructions: Write a 300-word essay talking about past, present and future developments. You can find ideas for your writing on page 58 of the Student's Book and on Lily's Blog. You must include the following Grammar Focus: at least one of each time contrasts of p. 59 (one of past + one of present + one of future); one affirmative and one negative statement with gerunds (p. 65). Evaluation criteria: Please, reread the evaluation criteria posted by the name "Critérios de Avaliação" (the same of the last semester).(EAD/MOODLE/CCE/UFSC , 14/03/2011)

As instruções do enunciado em inglês (vide transcrição acima) podem induzir ao entendimento de que a produção PTLEI seja um produto que se configura como resultado de aprendizado de regras e vocabulário. Os termos do excerto "You must include the following Grammar Focus: at least one of each time contrasts of p. 59 (one of past + one of present + one of future); one affirmative and one negative statement with gerunds (p. 65) – fazem referência clara a tópicos gramaticais que remetem aos assuntos estudados. Esses termos lexicais contribuem de certa forma para a crença de que PTLEI seja, como aponta o gráfico 7 desta seção.

Em relação ao primeiro item do mesmo gráfico 7 – Veículo de comunicação e expressão - é importante ressaltar que nele a incidência de termos referenciando especificamente os termos "expressão" e "comunicação" foi consideravelmente alta. Isso serviu de base para que chegássemos ao número de 50%. Para chegarmos a esse número, fizemos uma contagem específica da incidência dos termos "expressão" e "comunicação" (e de seus sinônimos) nas respostas; observe as respostas às perguntas 5 e 6 a esse questionário (vide Anexo C).

Um outro dado muito importante acerca desse primeiro questionário é o fato de conseguirmos ter acesso a informações que revelam as atividades de PTELI realizadas paralelamente à graduação em situações não acadêmicas. Esses dados revelam uma intensa atividade de letramento envolvendo a escrita. Nesse

primeiro questionário, dos 20 alunos respondentes, 09 deles – 45% - responderam à pergunta “Além das atividades obrigatórias de escrita em Inglês, realizadas neste curso, quais outras, você realiza em momentos formais ou informais em outros lugares?”. Os respondentes que compõem esses 45% responderam participar de atividades de PTELI (formais e/ou informais) caracterizadas pelas práticas de escrita nos seguintes gêneros digitais: MSN, e-mails, bate-papo, Facebook, fóruns.

Quando nos referimos às atividades (eventos) de letramento, cremos de acordo com Dellagnello (2010) que

Vale conhecer o sistema alfabético da língua para fazer uso da escrita em situações sociais de interação, ou seja, em eventos de letramento – ocasiões em que a escrita está presente, a exemplo de ler um livro, fazer uma lista para o supermercado, tomar um ônibus com base na informação escrita que o identifica, escrever uma tese, participar de um chat etc. São eventos de letramento todas as situações interacionais com significado para os sujeitos nas quais a língua escrita está presente. Cada cultura lida com esses eventos de modo distinto, ou seja, cada agrupamento cultural tem as suas próprias práticas de letramento, formas específicas e singulares de participar ou de construir tais eventos (BARTON, 1994). Sabemos que uma aula é um evento de letramento tomado de forma distinta na educação a distância (EaD) e no ensino presencial, por exemplo – trata-se de grupos culturais específicos, lidando de modo distinto com um mesmo evento. Se considerarmos um evento de letramento como um ritual religioso de celebração de um culto, poderemos observar quantas práticas distintas de letramento isso pode evocar nas diferentes culturas. A escola se

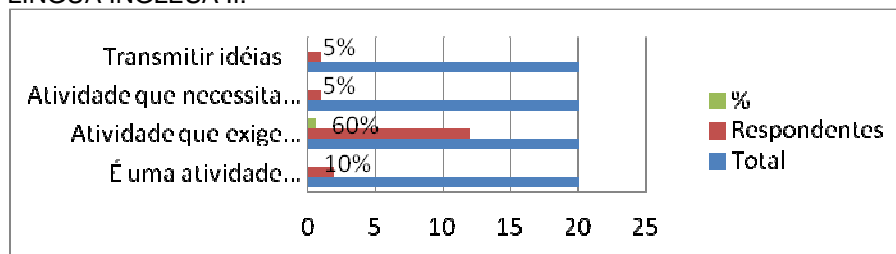
configura como a mais importante agência de letramento, mas de acordo com Kleiman, seu foco reside na alfabetização, aqui definida como processo de aquisição de códigos (alfabético ou numérico), que é concebido como competência individual. Já a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho configuram agências de letramento, de orientação mais abrangente, em que o letramento é visto como prática social. (DELLAGELLO, 2010, p. 44 e 45)

Por mais que os respondentes não tenham evocado a definição sobre eventos de letramento, à qual já tiveram acesso na 3ª fase, nem definido as atividades realizadas nas agências de letramento (casa, escola, trabalho, redes sociais, etc.) nesses gêneros digitais, nem os nomeado como pertencentes aos gêneros digitais, eles têm claro que as práticas de letramento elencadas por eles se configuram em atividades de escrita em inglês.

O gráfico que segue apresenta proposições que refratam as crenças específicas sobre o quarto enunciado desse primeiro questionário, a saber “ Defina, com suas palavras, o que é escrever textos em inglês (confira o Anexo C).

Das respostas a que tivemos acesso, levantamos as seguintes crenças acerca da PTELI:

GRÁFICO 7- CRENÇA SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA II.



FONTE: O autor (2011)

O gráfico 8 traz dados importantes para entendermos melhor a dinâmica dessas crenças, como também para sugerirmos intervenções pontuais que proporcionem aprendizado contínuo e individual, descaracterizado de ajuda de terceiros (tradutores), como aponta a segunda proposição do gráfico acima. Essa segunda proposição do gráfico 8 traz a informação de que, por menor que seja se incidência, há alunos que ainda não se sentem capazes de produzir um texto em inglês sozinhos; que a atividade de recortar e colar seja a única estratégia que o(a) guie nesse processo, a despeito de todo trabalho que vem sendo realizado seriamente até o momento. Essa revelação serve de alerta para que estratégias de monitoramento por parte do tutor-polo sejam reforçadas; não com um caráter coercivo, mas instrutivo e com o objetivo de acompanhamento, assessoramento para real transformação dos alunos em efetivos autores de suas PTELI.

A primeira proposição do gráfico 8 aponta para fato de ainda povoar a mente dos alunos a crença de que “transmitir uma ideia para alguém” seria uma definição para a atividade de PTELI - o que é inconsistente com o perfil de aluno que temos nessa quarta fase do curso.

A terceira proposição possui estreita ligação com o item dois do gráfico 7, pois ambas abordam o elemento “domínio de gramática” e “aprendizado de regras” como elementos suficientes para a PTELI. Não descartamos o papel dos elementos linguísticos na construção textual. Ponderamos, contudo, sobre o fato de que o aprendizado excessivo de nomenclaturas, em detrimento de usos linguísticos contextualizados esteja orientando a prática de escrita aqui discutida por nós sem levar em consideração demais componentes tais como o fator ativo-responsivo (dialógico) que antes de tudo deve nortear um produtor de textos escritos em sua constituição como autor norteador por ações epilinguísticas.

A quarta proposição desse gráfico 8 evoca o conceito de beletrismo acadêmico – prática escolar que marcou os primeiros anos do ensino de línguas estrangeiras do Brasil. Quanto à crença de que um bom texto em LI dever ser aquele semelhante a obras literárias, cremos que podemos submeter essa categoria mental a escrutínio. E quando fazemos isso, concluímos que esse pensamento está vinculado a uma visão beletrista que via os textos como entidades divinas (produto de

seres divinos); verdadeiras plataformas epifânicas com as quais os meros mortais teriam acesso ao mundo das letras e das ideias, a partir do contato direto com as obras ditas clássicas. Esse tipo de pensamento causa estranhamento e deve ser colocado em cheque, pois não considera os autores ativos responsivos presentes em toda e qualquer produção textual escrita (de discurso) em LI nas diferentes esferas sócias nas práticas de linguagem. O excerto que se segue, afirma que

O próximo tópico tratado pela Decisão n.º 29, de 14 de julho de 1809, refere-se à “matéria do ensino” das Línguas Francesa e Inglesa, mandando o legislador que os professores ditassem suas lições pela Gramática que fosse “mais bem conceituada” enquanto não formalizassem uma de sua composição, e habilitassem seus Discípulos “na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas línguas”, adestrando-os em “bem falar e escrever”, para o que deveriam servir-se dos “melhores modelos do século de Luiz XIV”. Nas traduções dos “lugares” [textuais], os alunos haveriam de conhecer “o gênio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegacia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido”, e a na escolha dos livros, seriam preferidos os de “mais perfeita e exacta moral”, usando-se para comparação com a Língua pátria “os autores clássicos do século de quinhentos” que melhor reputação tivessem entre os “litteratos” (CLB, 1891 apud OLIVEIRA, 2006 p .82)

Por décadas a crença de que só se aprende bem e melhor contemplando os grandes autores guiou o imaginário escolar brasileiro. Esse pensamento do senso comum corrobora a orientação citada acima por Oliveira (2006). Obviamente já possuímos bons materiais – “gramáticas”, como entendidas pelo legislador do trecho acima – para orientar o ensino de Inglês no Brasil; inclusive materiais que contemplam não só os gêneros primários – romances, etc., mas também aqueles que contemplam os mais variados gêneros textuais. Em relação a essa terceira crença, 05% por cento creem que a PTELI deve ser

tão bem escrita como uma obra literária. Essa crença desconsidera a língua vívida e fluída das ruas, do billboards (outdoors), dos anúncios em ônibus, das práticas nos chats, nos fóruns, no MSN, etc. Essa crença tem seu valor como gênero que auxilia para o desenvolvimento do gosto estético, mas não deve suplantiar as outras manifestações e práticas de PTELI como dotadas de menor valor.

Você, meu leitor pode perceber que as informações depreendidas do Questionário I apontam para uma compreensão sobre produção textual escrita desvinculada daquilo que nos serve de norte – todo o material de estudos dos diversos autores a que esses alunos tiveram acesso na terceira fase. Essas crenças apontadas no gráfico 8 apontam para crenças que olvidam que PTELI é uma prática social que encerra em si textos diversos em diferentes gêneros; como aqueles gêneros comuns aos letramentos digitais como os e-mails, os fóruns de discussão, os chats, etc.

Os dados dos gráficos 7 e 8 contrastam com aquilo que Dellagnello (2010) pontua como materializações escritas de textos. De acordo com essa autora, a escrita se manifesta a partir de situações sociais de interação, ou seja, em

eventos de letramento – ocasiões em que a escrita está presente, a exemplo de ler um livro, fazer uma lista para o supermercado, tomar um ônibus com base na informação escrita que o identifica, escrever uma tese, participar de um chat etc.(DELAGNELLO, 2010, p.44)

Sem dúvida que a escrita está presente em práticas como ler um livro, mas não deve ser entendida (a escrita) como restrita e idealizada unicamente e somente como uma produção literária no sentido específico; ou considerada como legítima somente se for uma dissertação ou tese acadêmica. A profícua produção textual que emana dos chat dos quais esse alunos participam são tão legítimas quanto essas outras PTELI aqui mencionadas.

Quando analisamos a lista de substantivos que materializam as crenças depreendidas das respostas desse primeiro questionário – e aqui retomamos a primeira proposição

de nosso gráfico 8 - notamos um direcionamento à concepção aristotélica de que a escrita seria uma representação do pensamento por escrito. Deve-se tomar cuidado quanto a esse raciocínio para que não se incorra em falácias de pensamento que conduzam a julgamentos que inferem que se a escrita é a representação do pensamento por escrito, logo quem escreve bem pensa bem; o contrário seria verdadeiro - quem escreve mal, não pensa bem e teria um problema de ordem mental, cognitiva. Esse raciocínio é um engodo; deve também ser colocado sob escrutínio por carecer de bases científicas e basear-se estritamente em silogismos preconceituosos.

Ainda, chamamos a atenção do leitor para o fato de que 60% dos respondentes acreditam que o domínio de elementos gramaticais tais como o domínio de elementos morfológicos, ortográficos e sintáticos é suficiente para se produzir um bom texto em LI. Seria possível produzir textos escritos somente dominando nomenclaturas a respeito desses elementos linguísticos?

Se tentarmos responder à pergunta acima apresentada, concluímos que se assim se procede nas atividades de produção textual escrita em LI teremos não um texto (discurso), mas na realidade uma sequência fraseológica organizada em parágrafos dos quais se pode perceber uma atividade cultural escolar (porque é comum à esfera escolar) que é realizada a partir de “uma assepsia que anula os autores ativos responsivos” (CERUTTI-RIZZATTI, 2011) do papel de produtores de textos; assepsia essa “que tradicionalmente o descorporificam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 23)

Quando referenciamos aqui o termo assepsia, o fazemos com o intuito de dialogar com você, nosso leitor, lembrando-lhe – se já lhe é sabido – que, a LA vê a linguagem como prática social (RAJAGOPALAN, 2003, 126). E como prática social, neste plano, o sujeito que nela participa das interações intersubjetivas, deve ser aquele que ocupa papel crucial nas interações sociais que servem de campo de pesquisa do qual pode-se gerar vários dados para se fazer pesquisa em LA.

Esse sujeito da LA é aquele que não é intangível, não é universal nem abstrato. Esse sujeito, agora corporificado, é construído na alteridade; é construído pelas relações

intersubjetivas; existe na sociedade em tempo histórico definido justamente porque a LA entende que hoje vivemos numa pós-modernidade que procura questionar e reescrever a visão estruturalista e positivista de sujeito que o considerava como ente uniforme, universal. No entanto, entendido por nós, nesta pesquisa, como sujeito produtor de textos (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

4.3 QUESTIONÁRIO FECHADO (QUESTIONÁRIO 2): INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Nosso questionário, como já dito em outra seção, foi elaborado com base no modelo Likert-Scale⁵⁷. Ele foi elaborado e respondido on-line na plataforma moodle, no AVEA da disciplina. Este questionário é composto de 15 questões. Para cada questão há uma pontuação que varia de 1 (concordo plenamente) a 5 (discordo plenamente). Para maiores informações quanto ao teor das proposições presentes neste questionário, favor ler Anexo D; observe também a imagem a seguir:

FIGURA 17- QUESTIONÁRIO 2 – QUESTIONÁRIO FECHADO.

Questionário 2

Atribua uma nota para as proposições a seguir. Considere os seguintes pesos de equivalência:
1 (concordo plenamente),
2 (concordo parcialmente),
3 (discordo),
4 (discordo parcialmente) e
5 (discordo totalmente).

Escrever textos, em Inglês, na minha opinião, é:

1
 Marks: --/15

1. Chats no Moodle
2. Comentários em fóruns
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador)
5. Registrar meu pensamento por escrito

FONTE: < <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/attempt.php?q=1273>>
 Acesso em 15 de junho de 2011. Acesso restrito.

⁵⁷ São questionários nos quais os envolvidos apenas respondem se concordam ou não concordam com as proposições presentes nesses instrumentos optando por escolher opções que variam de “eu concordo inteiramente” a “eu discordo inteiramente” (BARCELOS, 2001).

Ainda nos referindo ao Questionário II, pudemos depreender as seguintes informações:

Primeiro, que os dados gerados apontam para fato de que 80% dos sujeitos, que atribuíram notas às proposições do questionário em questão (veja Tabela 4 e Anexo D), concordam na maioria, com as proposições que definem a atividade de produção textual em LI como sendo materializadas através de diferentes gêneros textuais, tais como chats, fóruns, e-mails, respostas de provas, e receitas de comida.

As proposições da Tabela 4 são aquelas encontradas no Questionário II (vide Anexo D). Partindo das cinco primeiras proposições depreendemos que “escrever textos em inglês é”:

TABELA 4- PROPOSIÇÕES DO QUESTIONÁRIO II

Proposição	%	Respondentes
1 Chats no Moodle	31% concordam parcialmente	36
2 Comentários em fóruns	42,8% concordam plenamente	36
3 Escrever e-mails	77,1% concordam plenamente	36
4 Comunicar-se por escrito	91,4% concordam plenamente	36
5 Registrar o pensamento por escrito	80% concordam plenamente	36
6 Respostas de provas	54,2% concordam plenamente	36
7 Escrever receitas de comida	45,7% concordam plenamente	36
8 Traduzir	25,7% concordam plenamente	36
9 Escrever mensagem para um destinatário	80% concordam plenamente	36
10 Atividade chata de avaliação	34,2% discordam totalmente	36
11 Atividade difícil	85% discordam totalmente	36
12 Possível só a nativos	37% discordam totalmente	36
13 Atividade sem utilidade	54,2% discordam totalmente	36
14 Atividade que não contribui para o aprendizado	54,2% discordam totalmente	36
15 Atividade que atrapalha o aprendizado	57,1% discordam totalmente	36

FONTE: O autor (2011)

Em relação aos dados de porcentagem acima, queremos que o leitor atente para o fato de que para as proposições 5, 8 e 9 (Registrar meu pensamento por escrito, Escrever para alguém traduzir e Escrever uma mensagem para um destinatário) apresentaram um alto índice de votação favorável com a atribuição dos seguintes valores: 80%, 25,7% e 80% respectivamente. Esses números apontam para o fato de que é alto o índice de sujeitos que possuem a crença de que produzir textos se limita ora em registrar o pensamento humano por escrito ou escrever para alguém traduzir, decodificar; ora escrever é emitir uma mensagem para um destinatário específico.

Esse tipo de crença leva-nos a inferir que continuar a compreender a atividade de produção textual escrita como pontuado no parágrafo anterior pode contribuir para a formação de professores que podem legar à atividade de produção textual um papel que não seja aquele que lhe é de direito: o de ser atividade de produção ativa e responsiva a outros textos escritos (discursos) comuns às práticas de linguagem humanas. Fazer com que o futuro professor de Língua Inglesa perceba o verdadeiro papel da atividade da produção textual em LI passa pelo tomar de consciência das categorias implícitas projetadas pelas crenças que eles possuem sobre produção textual em LI. E, à medida que se conhece as categorias implícitas que influenciam a maneira como se aprende, é possível desenvolver uma atitude reflexiva e crítica que oriente os sujeitos aqui em questão para atitude de não repetição dos seus modelos escolares (professores) nem de seus modelos implícitos (crenças) perante o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Essa pesquisa procura fornecer dados para que os próprios sujeitos que se inserem no processo de formação de professores possam melhorar sua própria atitude perante as atividades de produção textual em LI. Esperamos que nossos dados possam instigar no sujeito desta pesquisa, que

ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Se esse sujeito em processo de formação compreender seu papel ativo responsivo a ser desempenhado durante as atividades de produção textual escrita em LI, poderá reconstruir sua crença acerca da produção textual em LI de modo a

compreendê-la como atividade que não deve ser vista como atividade de **expressão individual do mundo do falante** (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Segundo, além das proposições desta seção, os alunos tiveram um espaço no fim do questionário denominado “Outros” (veja Anexo D) para inserir outras informações que eles achassem interessantes e que pudessem ser compreendidas como exemplo de atividade de produção textual (o leitor perceberá inadequações de grafia, pontuação e sintaxe; isso se mantém pelo fato de não desejarmos alterar o texto original dos sujeitos desta pesquisa). Dessas atividades nomeadas por eles, listamos a seguir algumas respostas mais relevantes⁵⁸, organizadas por números ordinários com o objetivo de garantir anonimato aos respondentes de nossa pesquisa:

(1^a) Fazer um blog em inglês, acho que exercita também na aprendizagem do inglês.
(2^a) Escrever em um blog, como as atividades no blog da Lily, por exemplo. Acredito serem muito válidas. (3^a) Acredito que chats, fóruns e e-mails devem ser usados apenas para pequenas mensagens, comentários, questionamentos curtos. Toda a oportunidade que temos para escrever em inglês contribui para o nosso aprendizado. Atividades direcionadas a escrita talvez não contribua muito para o desempenho oral do inglês, porém, também não prejudica. (4^a) [...] Participar de redes sociais em inglês, comunicando-se com falantes nativos do inglês. (5^a) Enviar mensagens do celular; escrever e-mails; atividades em sala de aula. (6^a) [...] poemas usando escrita arcaica e atual assim como poderíamos construir textos como músicas utilizando as mesmas formas do inglês acadêmico quanto coloquial. (EAD/MOODLE/CCE/UFSC, 11/2011)

⁵⁸ O critério que seguimos para considerar essas informações relevantes foi baseado no fato de selecionarmos somente as informações que estavam em acordo com o que foi solicitado “ elencar outras atividades consideradas como atividades de produção textual escrita em LI”.

As respostas acima transcritas evidenciam que, apesar desse segundo questionário apresentar certos termos evidenciando a nomenclatura de vocábulos ligados aos gêneros digitais – as proposições 1 (31%), 2 (42,8%) e 3 (77,1%) - em hipótese alguma intentou-se direcionar as respostas obtidas. Reconhecemos aqui a possibilidade dos vocábulos presentes nas proposições do segundo questionário de alguma forma sugerirem as definições a que nos propomos a inventariar. Apesar de sinalizarmos essa hipótese, ela pode ser questionada e – sugerimos - abandonada pelo fato de ser de conhecimento e prática de aprendizagem dos respondentes desse questionário circular pelas diferentes esferas sociais de prática de produção textual escrita em português e inglês. Isso pode ser reafirmado pelo fato dessas práticas serem amplamente conhecidas, divulgadas e experienciadas por eles como aquelas afetas aos gêneros digitais comuns aos e-mails, MSN, chat do Skype, Orkut, Facebook, blogs, etc.

Ainda em relação à Tabela 4, quando nos referimos às proposições 1,2,3,6 e 7 – respectivamente 31%, 42,8%, 77,1%,54,2 e 45,7% - e às proposições 4, 5, 8 e 9 - respectivamente 91,4%, 80%, 25,7% e 80% - percebemos a [co]existência de crenças diferentes, ou seja, ora acreditam que produzir textos em LI é uma atividade mecânica de expressão do pensamento; ora acreditam que essa atividade se realiza em diferentes gêneros textuais – neste caso, em gêneros eletrônicos também (KOMESU, 2004; MARCUSCHI, 2004; HEINE, 2011).

4.4 NARRATIVA: INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Quando da elaboração do enunciado postado no AVEA: Escreva uma narrativa descrevendo minuciosamente suas lembranças de atividades escolares “ESPECIFICAMENETE SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL/REDAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA”, acreditávamos que o termo redação posposto ao binômio produção textual auxiliaria aos respondentes quanto aquilo que esperávamos que escrevessem - uma narrativa. No entanto, observamos que é possível que o termo redação tenha sugerido aos sujeitos que escreveram as narrativas no AVEA a utilizar o vocábulo “redação” por direcionamento dos autores.

Apesar disso, as narrativas ofereceram valioso material discursivo do qual pudemos depreender que as PTELI deles

antes da graduação eram centradas em atividades de escrita configuradas por atividades chamadas de produção de redação, Cópia, escrita de histórias e ou composição. Eram realizadas em Cursinhos e na Escola Pública. Os 20 sujeitos que redigiram as narrativas foram codificados por nós por números ordinários, com se vê a seguir, como forma de preservar a identidade de cada um deles:

7º sujeito (Narrativas)

Neste semestre tivemos poucos final projects, ao total quatro. Os textos foram curtos. Tivemos um pcc parcial e um pcc final. Em minha opinião os pccs foram muito mais proveitosos, pois tinham um objetivo direto, o que tornou mais fácil fazer o texto e o aproveitamento no aprendizado escrito maior. Serei mais específica, nos final projects as vezes gastamos muito tempo inventando "istorinhas" e sobra pouco tempo para direcionar a gramática. No caso do pcc, nos enviamos o primeiro que foi corrigido, e nos deu a oportunidade de analisar nossos erros e enviar outro. (EAD/MOODLE/CCE/UFSC, 11/2011)

O leitor pode observar conosco, a partir da primeira narrativa acima que o termo "istorinhas" possui um peso valorativo que direciona o entendimento deste termo de forma pejorativa; de forma depreciativa. Aliada a essa valoração negativa – de que as propostas atuais nesta graduação não são produção textual escrita em LI – soma-se a concepção de que uma legítima atividade de produção textual é aquela que materializa pelos estudos de conteúdos gramaticais.

9º sujeito (Narrativas).

"Nunca tive muito contato com o inglês, mas tentarei escrever o que me lembro. Lembro-me das aulas no primeiro grau e no segundo grau, pois eram idênticas e sempre estudávamos o verbo to be. Praticamente todo o ensino de língua inglesa que tive foi o

verbo ser ou estar. Certa vez meu irmão, que havia estudado inglês em uma escola de ensino livre (CCAA), tentou me ensinar o idioma, porém foi uma tentativa frustrada, pois nunca gostei do idioma e sempre tive dificuldade em aprendê-lo em virtude deste bloqueio, mas voltando a tentativa do meu irmão; ele tentou me ensinar e em um determinado momento me perguntou algo que acabará de me ensinar e eu não lembrava o que era ele ficou nervoso e foi grosseiro comigo, então neste momento levantei-me e disse a ele: Não quero mais aprender, tu não sabes ensinar e eu odeio esse inglesinho; e desde essa época tenho dificuldade com o inglês. Especificamente produção textual a qual me recordo fui ter essa experiência nos cursos livres das escolas que frequentei, porém só nos últimos anos de escola entre 2008 e 2010 é que trabalhei com redações e que eram avaliadas na escola e esta por sua vez possuía um peso grande na media final do teste para ser aprovado, porém não tinha tanta importância, pois eu nunca via as correções. Na faculdade continuo sem me preocupar com as correções das redações, simplesmente as faço e aguardo a nota. Quando tentei revisar minhas redações fiquei sem entender quais eram meus erros, pois simplesmente elas retornam riscadas com notas dizendo que poderiam ser melhores e que de outra forma ficaria melhor, porém não me dizem se esta errado o que fiz e os porquês desses erros, então tal correção não serve nada para mim e continuo sem saber em que melhorar, pois poderia ser melhor ou ficaria melhor de tal forma não diz que estou errado e se não estou errado é porque estou certo e se estou certo posso continuar escrevendo da mesma forma, uma vez que não há erro e é mais usado assim não me ajuda na aquisição da boa escrita. Enfim, da forma como são conduzidas as disciplinas de produção textual não colabora com a melhora do aluno,

pois o aluno dispõe dessa habilidade antes do ingresso na faculdade, porém não evolui, pois não são claros seus erros e acertos, além do que os agentes não sabem como transmitir tal informação, claro que não são todos, somente alguns e esses alguns é que marcam e que permanecem, não sei por que. É isso, it's over". (EAD/MOODLE/CCE/UFSC, 11/2011)

A segunda narrativa, de tom mais preocupante se configura como caso isolado. Escrevemos isso, pois somos testemunhas de que há um sério trabalho para com o retorno da correção das produções textuais dos alunos. Somos testemunhas disso, pois fizemos parte do grupo de correção dos Final Projects. Sempre tivemos claras nossas observações enviadas nas produções corrigidas em que pontuávamos quais foram os erros e como não cometê-los mais. Outro fato que pode ser observado é que este sujeito autor dessa segunda narrativa afirma que não lê as orientações sobre como melhorar suas produções textuais em LI. É certo que, enquanto parte do grupo sempre houve uma preocupação em saber se os alunos acessavam nossas observações e explicações desta ou daquela nota. É importante registrar, que somando aos dados das narrativas, os dados das entrevistas apontam para o fato de que os sujeitos desta pesquisa acessam sim as observações e explicações enviadas nas correções das produções textuais. O que eles nos informaram é que às vezes não seguem nossas orientações. Essa informação lança luz para a compreensão da indignação do 9º sujeito e auxilia no depreendimento da crença de que para ele a atividade de produção textual escrita em LI é uma redação, i. e., texto no qual ele simplesmente devolve a palavra ao professor sem preocupação da instauração de um diálogo ativo-responsivo, no qual ele é autor de textos escritos (discursos).

Por mais que as narrativas acima sejam um pouco preocupantes – pois lançam dúvidas sobre a pertinência das atividades de produção textual escrita bem LI, esse é um caso isolado, pois há relatos do Questionário I (questionário aberto), por exemplo, que são conflitantes com esse relato e que corroboram a ideia de que as atividades de produção textual em

LI na graduação em questão são pertinentes sim e auxiliam no aprendizado do Inglês. Observe o relato a seguir:

11º sujeito (Questionário I): Eu detesto chats, não tenho fluência e se torna uma tortura participar de um deles, com pessoas estranhas. As demais atividades eu gosto muito, os quizzes são meus preferidos, os finais se tornaram algo prazeroso de se escrever. 15º sujeito (Questionário I): Gosto de produzir textos, praticar inglês em chats orais, aulas presenciais. Detesto chats escritos e postagens em fóruns. 16º (Questionário I): Gosto: Mock test; Final Project; Não gosto: atividades de completar; gramática pura. 20º (Questionário I): Uma das atividades que mais gosto são os final project, em que temos que realmente criar um texto, pesquisar, buscar novas palavras, expressões. A que mais detesto são os exercícios do livro Interchange, são muito limitados e chatos. (EAD/MOODLE/CCE/UFSC, 11/2011)

Note que a mudança de crenças também pode ser percebida pelo uso dos termos “os finais se tornaram algo prazeroso de se escrever” (11º sujeito). O termo “finais” se refere a Final Projects. Quando o 11º sujeito registra que essa atividade de produção textual tem se tornado mais prazerosa, percebemos um fator positivo para com a atividade de produção textual; infere-se que ela deixa de ser uma atividade negativa e desconfortável. Veja esses relatos, como respostas à proposição que se segue: “Comente atividades escolares que você mais detestava durante as aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique”:

2º Sujeito: Criar frases com as palavras. Acho que era porque eu não tinha um vocabulário grande então eu achava as frases que eu criava muito infantis.

4º Sujeito: Tradução de texto. O meu conhecimento de inglês era mínimo comparado com o de hoje, e naquele

tempo simplesmente traduzíamos palavras e sem saber ao certo o que aquilo significava.

5º Sujeito: Na escola sempre gostei de todas as atividades feitas nas aulas de inglês. Minha professora era muito dinâmica, já tinha morado nos EUA e todos adoravam suas aulas.

6º Sujeito: Em cursos de idiomas, sentia que muitas coisas estavam aquém do que eu realmente fosse precisar, muita gramática pela gramática, "textinhos prontos", decoreba, metodologia mecânica, etc.

7º Sujeito: A de textos para serem traduzidos, por que na época em que fiz o segundo grau o professores exigiam uma tradução literal e que muitas vezes não fazia sentido.

9º Sujeito: Atividades de copia, acho pouco dinamicas.

11º Sujeito: Detestava ficar lendo um texto chato, fora do nosso contexto, responder questões que não tinham nada a ver com a nossa realidade, com um professor que não corrigia os exercícios e não sanava as minhas dúvidas.

12º Sujeito: fazer composições, eu tinha dificuldades com a escrita, e também apresentações orais. As apresentações orais me deixam nervosa até hoje.

16º Sujeito: Nunca gostei das atividades em que é preciso criar diálogos bobos. Acho pouco produtivo, principalmente porque nós, alunos, acabamos sempre nos limitando ao vocabulário que já conhecemos.

Após observarmos os relatos acima e contrastá-los com o relato que aponta atividade de produção textual em LI como algo prazeroso, encontramos respaldo teórico em Silva (2007) quando ele registra que

a concepção de que as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade, conforme salientado por Barcelos (2006, 2004a, 2004b, 2000) e Silva (2005, 2006, 2007). Vale salientar, ainda, que as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação (cf. Kalaja, 1995; Kalaja e Barcelos, 2003; Barcelos, 2004a, 2004b; Silva, 2005; entre outros). Outra variável que está intrinsecamente relacionada com a natureza das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas é que elas têm um componente afetivo (“pet beliefs” - Dewey, 1933), fruto dos sentimentos e das avaliações de experiências. (SILVA, 2007, p. 5)

O excerto acima oferece bases teóricas para que postulemos que as crenças dos sujeitos dessa pesquisa são uma sinalização da atividade latente de construção de conceito negociável entre os sujeitos da esfera dessa comunidade de aprendizagem acerca de PTELI, haja vista acreditarmos que elas **são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto** (*op. cit.*, 2007, p.5). Isso só é possível porque os sujeitos dessa pesquisa participam da aprendizagem deles mesmos, em conjunto com o contínuo movimento dialógico instaurado pela presença do outro – o colega de curso, o tutor-polo, o tutor-ufsc e o professor de disciplina. Essa é, para nós, uma autêntica atividade de ensino-aprendizagem – campo fértil para a emergência de conceitos que se materializam em crenças possíveis unicamente pelo fato desses sujeitos serem de carne e osso, reais, sócio-históricos e situados, (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; CERUTTI-RIZZATTI, 2011); verdadeiros autores, com o outro, do processo de ensino-aprendizagem.

4.5 ENTREVISTAS: INVENTÁRIO DE CRENÇAS

Deste instrumento final de pesquisa, pudemos perceber, quando das entrevistas, um pouco de apreensão por partes dos entrevistados – o que é comum acontecer quando se é submetido a questionamentos perante uma câmera. A entrevista foi gravada, após cada sujeito autorizar por escrito a captação de sua imagem e som.

Quanto às perguntas das entrevistas, pontuamos que durante a enunciação delas houve uma ou outra incompreensão por parte do entrevistado. Isso ocorreu por conta de nervosismo e também pela preocupação com o fato de a aula presencial no polo ter de começar enquanto ainda estávamos na metade de nossa interrogação.

As entrevistas foram muito úteis para confrontarmos os dados dos questionários para que nosso processo de triangulação pudesse ser bem sucedido.

Assistimos aos vídeos das entrevistas várias vezes. Fizemos nossas anotações nos guiando pelas respostas esperadas às nossas perguntas. Em seguida, transcrevemos alguns trechos mais relevantes. Analisamos os termos que se repetiram e os elencamos nas tabelas a seguir:

TABELA 5- INVENTÁRIO DE CRENÇAS DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS INGLÊS NA EAD DA UFSC.

Texto era:

Atividade de tradução para o português
Atividade de cópia
Atividade de criação de diálogos
Atividade que exigia descrição
Atividade que exigia transmitir uma mensagem
Produção escrita com começo, meio e fim
Produção escrita assemelhada a textos clássicos

TABELA 6- INVENTÁRIO DE CRENÇAS DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS INGLÊS NA EAD DA UFSC.

Texto é:

Atividade que exige raciocínio lógico
 Atividade que exige uso correto da gramática
 Uma frase
 Deve transmitir uma mensagem
 Produção escrita com começo, meio e fim
 Produção escrita assemelhada a textos clássicos

FONTE: O AUTOR (2011)

Os excertos que se seguem apresentam crenças sobre a PTELI convergentes com as crenças apreendidas dos outros dispositivos utilizados para gerarmos os dados dessa pesquisa. Observe também o uso de reticências entre parênteses; escolhemos esse uso com o fim de marcar, na transcrição, a pausa ou hesitação do entrevistado no decorrer do discurso dele.

:

1º Entrevistado: Texto é tudo que a gente possa ler e compreender. Desde uma frase (...) ela pode te dizer muita coisa (...) até um parágrafo num livro, uma notícia de jornal. Tudo pra mim que eu possa ler e compreender (...) pra mim é um texto.

2º Entrevistado: Pra mim um texto (...) ele (...) é um (...). Bom, bom um texto pode ser uma frase só, né!? (...) Ah, silêncio, por exemplo, (...) Um assunto com objetivo, com os tópicos que (...) é (...) pra atingir um objetivo específico, no caso (...)

3º Entrevistado: Um texto é (...) uma produção escrita onde tem um início, meio e fim. Tem que ter uma argumentação geral e uma conclusão (...) O texto pode ser, por exemplo, uma resenha de um livro (...) é mais aprofundado (...)

5º Entrevistado: Olha! Eu acho que um texto é (...) uma produção escrita. Acho que (...)

em que a agente (...) passa uma informação; que a gente conta alguma coisa. E (...) que contenha (...) que tem algum conteúdo. Sabe!?, Nesse sentido assim. Pode ser um texto informativo (...) pode ter um conteúdo, um caráter informativo, ou contando alguma história, (...) alguma coisa assim (...) Um texto te dá muito mais liberdade pra escrever (...)

Tanto as crenças depreendidas do Questionário I, do Questionário II e do Questionário III – contrastadas com os dados acima transcritos - corroboram a afirmação de que a construção de conceito sobre PTELI está em pleno processo de formação, o que explica a flutuação de crenças acerca de PTELI ora tendendo para a crença tradicional, beletrista e de caráter propedêutico, ora relacionado à crença acerca de PTELI ligada à teoria dos gêneros textuais intimamente imbricada pelos conceitos de autoria-responsiva capaz de desvelar os embates ideológicos que permeiam as práticas sociais viabilizadas pela produção textual escrita em LI a partir dos diferentes gêneros textuais.

As linhas anteriores visam traçar uma retrospectiva do que era texto para esses sujeitos antes da graduação. Agora observe como realmente flutua tenuamente a definição atribuída ao termo texto nos excertos que se seguem - discurso metalinguístico sobre PTELI depreendido de entrevista realizada com eles na quarta fase do curso.

A consideração feita, no parágrafo anterior, não nos autoriza a afirmar que esses alunos não sabem o que é PTELI. Siamo autorizados sim, baseados em nossas observações, a afirmar que eles participam de práticas de PTELI – prova disso são os excertos dos fóruns em Inglês – mas que o conceito sobre PTELI está em processo de reconstrução e espraiamento de já que as crenças são fluidas, intrigantes, inconstantes, antagônicas; pois estão imbricadas na constituição de nosso ser. As crenças, como observamos, são contraditórias, dialógicas como é a própria natureza semiótica das pessoas e das coisas – pois são reificadas não por um processo homogêneo e pacífico, mas pelo embate entre os diferentes discursos ideológicos – que se modificam a todo instante, motivadas pelo constante

movimentar sociocultural e polissêmico que nos constitui. (SILVA, 2007, p. 5)

Os trechos transcritos a seguir podem auxiliar na compreensão das crenças elencadas nas Tabelas 5 e 6. Não citamos nomes. Os entrevistados são identificados por nós por números ordinários como forma de lhes garantir anonimato e lhes distanciar de constrangimento, caso a fala de cada um seja identificada por conhecidos que tenham acesso a esse trabalho.

Para finalizarmos essa seção, queremos tecer algumas considerações (derradeiras) acerca de alguns excertos de nossa entrevista: Entrevistador: O que é produzir um texto para você? R: 1º Entrevistado: “É passar uma mensagem”. Em relação a esse primeiro excerto da entrevista, afirmamos que por algum motivo desconhecido por nós, ainda persiste a crença tradicional a respeito da definição de PTELI.

2º Entrevistado: Então (...) produzir um texto em inglês (...) hoje não é **tão (ênfase)** complicado assim, mas ainda tenho certo grau de dificuldade, porque (...) eu praticamente comecei do zero, né!? (...) Foi muito pouca base antes de começar o curso. Mas hoje, assim a gente usa a ferramenta Google, né!? (...) que a gente não conhecia essas coisas assim. A gente se vale de alguns acessórios, digamos assim. (...) Então, já não fica tão difícil. Eu ainda (...) confesso que ainda uso o Google, tradutor Google (...), freedictionary (...) essas coisas assim, né!? (...)

A respeito da segunda resposta, percebemos a PTELI intimamente ligada ao ato de tradução. O entrevistado considera a PTELI como ato de versão de um texto do Português para o Inglês; ele reforça essa crença mencionando ferramentas da Internet que auxiliam no processo de tradução.

3º Entrevistado: Uhm!? (...) é (...) produzir um texto em inglês é conseguir introduzir um assunto, dar uma continuidade, dar uma conclusão e (...) um bom inglês (...) e bem escrito pra se compreender (...) pra se saboreado no sentido da leitura.

O terceiro entrevistado permite que depreendamos de sua resposta a crença de que vocabulário e gramática perfeita são suficientes para se produzir um bom texto.

5º Entrevistado: Produzir um texto, uhm! (...)
Tá! Acho que a parti do momento que tu senta (...) baixa a cabeça, concatena ali suas ideias e produz alguma coisa que (...) tem sentido (...) pra você não importa (...) Acho que a partir daí, acho que já pode pensar no que é produzir um texto, né!? (...)

Por fim, o último excerto centra-se em processos de concatenação de idéias, conceituando PTELI como processos cognitivos apenas. Não consegue realizar uma ligação com os estudos linguísticos que ofereceram bases para se compreender a PTELI escolarizada como prática social.

Quando do término do material sobre estudos linguísticos, intitulado Estudos linguísticos II (DELLAGNELO, Adriana Kuerten [et al.] – Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2010), observamos que é desejo das autoras que os alunos sejam capazes de compreender produção textual escrita (discurso escrito) como prática de tomar parte ativa nas ações intrínsecas da sociedade, permeadas pelas ações linguajeiras - aquelas ações que servem de base para a existência dos textos escritos e orais dos quais se pode desvelar os axiomas sociais que são capazes de fazer surgir, sedimentar, perenizar e ou afrontar as práticas das quais tratamos nessas linhas – que são na realidade protótipos de relacionamentos, saberes, crenças; a materialização de nossa compreensão do mundo (DELLAGNELLO, 2010, p. 97). As proposições que seguem, dizem outra coisa. Revelam que ainda povoam a mente dos sujeitos dessa pesquisa antigos pressupostos baseados da noção de texto como produto; como ação de devolver a fala ao professor; como atividade motora que materializa esquemas mentais discursivos que higienizam o ato ativo-responsivo despertado pela existência do outro (materializado pelo elemento dialógico pulsante em qualquer ato comunicativo).

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, retomamos os objetivos de nossa pesquisa. Procuramos analisar se conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos. Tentamos responder às perguntas que apresentamos no terceiro capítulo. Pontuamos um resumo das crenças a que chegamos. Realizamos uma avaliação de como foi nosso proceder como linguistas aplicados que pretendemos ser durante o desenrolar desse estudo. Fazemos um recorte de nossas limitações e das limitações da própria pesquisa. Por fim, elencamos sugestões de pesquisa para aqueles se preocupam com a temática que desenvolvemos em nosso estudo.

5.0 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS OBJETIVOS DESSA PESQUISA

Nosso trabalho teve como um dos objetivos (1) discutir, sob um viés da análise crítica do discurso, as crenças sobre produção textual no Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVEA) vinculado ao processo de formação de professores dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância da UFSC é oferecido.

Quanto a este primeiro objetivo, acreditamos que nossas discussões acerca das crenças elencadas atingiram o objetivo proposto, visto que durante a seção de análise pontuamos que as crenças que emergiram de nossos instrumentos de pesquisa são concepções que se instauram a partir de interações intersubjetivas realizadas nas diferentes esferas sociais. Quando nos referimos a diferentes esferas sociais podemos claramente relacionar esferas sociais com comunidades de prática, i. é, comunidades nas quais diferentes grupos sociais possuem relações únicas e situadas; marcadas por um processo sócio-histórico contínuo, que entende a palavra “crenças” como dinâmicas, fluidas e em constante processo de ressignificação, tal como entendido por aqueles de defendem um viés sócio-interacionista, que também tangenciamos neste estudo (SILVA, 2007, p. 1021-1022).

Nosso segundo objetivo se propunha a (2) abordar a cultura de produção textual dos alunos dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido. Sobre este item registramos que a triangulação dos dados nos auxiliou a entender que: (I) a cultura de PTELI desses sujeitos era afeta a práticas escolarizadas ligadas a tradução de textos, produção de pequenos diálogos. Quando havia alguma PTELI parecida com uma estrutura dissertativa, essa produção era de cunho beletrista e propedêutico. (II) os alunos do curso de Letras Inglês/EaD pertencem a uma cultura de ensino-aprendizagem mediada por tecnologias da informação e da comunicação. Que eles são profícuos na PTELI – em fóruns, chats, MSN, e-mail, etc. - em situações não controladas, i. é, que não visam a avaliação acadêmica. Que a cultura de ensino-aprendizagem desses sujeitos se configura pelo acesso contínuo a uma plataforma de ensino-aprendizagem, i. é, um AVEA e a diferentes acessos a outras plataformas virtuais desprovidas de teor educacional, i. é, redes sociais. Que a comunidade de aprendizagem representada pelos grupos de alunos desta pesquisa participa de encontros presenciais com os tutores-polo; é visitada pelos professores das disciplinas; participa de vídeo-aulas, de fóruns de tira dúvidas e de atividades complementares no AVEA.

Podemos ainda registrar que quando nos propusemos (3) Identificar as crenças dos alunos dos polos nos quais o curso de Licenciatura em Letras – Inglês na Modalidade a Distância é oferecido, obtivemos êxito já que você, nosso leitor, pôde ter acesso, a essa crenças apresentadas em forma de inventários e ou de tabelas. E por fim, acreditamos que conseguimos (4) elencar as concepções sobre produção textual em LI que subjazem as crenças dos alunos que compõem o presente corpus.

Dos objetivos propostos, é possível perceber que foram alcançados quando os contemplamos a partir de nossa ótica. No entanto essa pesquisa é um estudo aberto a escrutínio e receptivo a críticas e observações, caso nossa paixão por essa pesquisa tenha nos cegado ou anuviado nossa atitude investigativa.

5.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PERGUNTAS DESSA PESQUISA

O processo de questionamento é comum à raça humana, pois dessa forma pode-se rever certas verdades e construir outras sobre as quais pode se transcender a uma compreensão de vários fenômenos das ações humanas geralmente carregadas de significações ideológicas. Esse processo de questionamento é o responsável pelo surgimento de perguntas que costumam existir em pesquisas acadêmicas, pois as perguntas que surgem desse processo de questionamento servem de estratégia para que se delimite o problema de uma determinada pesquisa.

Das perguntas de nosso estudo apresentamos as possíveis respostas que se seguem:

Em primeiro lugar, temos o seguinte questionamento:

(1) Os alunos dos polos investigados já possuíam significativa experiência em produção textual em LI antes do curso da UFSC? Como resposta a esta pergunta, registramos que os dados nos revelaram que as experiências com atividades de produção textual não foram significativas visto que de acordo os questionários e entrevistas essas atividades eram descontextualizadas, cansativas, baseadas em atividades de cópia de textos do quadro ou baseadas em traduções de músicas. Essas atividades foram categorizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa como cansativas e enfadonhas. Logo, não foram experiências significativas, mas experiências que contribuíram de certa forma para encarar o processo de ensino-aprendizagem como algo sem prazer e moroso.

Quanto à segunda pergunta - (2): Quais eram as crenças dos alunos deste polo acerca do ato de produção de textual escrita em língua inglesa antes de ingressarem na UFSC? - apresentamos como resposta a essa pergunta a informação de que os sujeitos desta pesquisa acreditam, na sua maioria, que a atividade de produção textual escrita em LI configura-se como processo de transmissão do pensamento por escrito.

Quando tentamos contrastar a terceira pergunta - (3) Quais são as crenças dos alunos deste polo acerca do ato de produção de textual em língua inglesa após ingressarem na UFSC? - percebemos que ainda há uma remissão à atividade de

produção textual escrita em LI como atividade de transmissão de ideias por escrito, de cunho propedêutico e ou beletrista. No entanto, não nos autorizamos a afirmar que esses alunos não sabem o que é PTELI. Somos autorizados sim, baseados em nossas observações, a afirmar que eles participam de práticas de PTELI – prova disso são os excertos dos fóruns em Inglês – mas que o conceito sobre PTELI está em processo de reconstrução e espraiamento já que as crenças são fluidas, intrigantes, inconstantes, antagônicas; pois estão imbricadas na constituição de nosso ser. As crenças, como observamos, são contraditórias, dialógicas como é a própria natureza semiótica das pessoas e das coisas – pois são reificadas não por um processo homogêneo e pacífico, mas pelo embate entre os diferentes discursos ideológicos – que se modifica a todo instante, motivadas pelo constante movimentar sociocultural e polissêmico que nos constitui. (SILVA, 2007, p. 5).

5.2 CRENÇAS DEPREENDIDAS DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta seção retomamos as crenças pontuadas no capítulo IV. Ademais, registramos que elas proporcionam a compreensão de que o processo ontológico comum aos seres humanos, i. é, a continuidade fluida (CERUTTI-RIZZATTI, 2011) da constituição sócio-histórica e situada de cada sujeito é responsável pela resignificação dessas crenças durante todo o processo de formação desses futuros professores. Ainda acrescentamos que as crenças aqui elencadas são um retrato deste momento específico; e que sem sobra de dúvidas, poderão ser diferentes ao término dessa pesquisa e ao término desse curso.

Aceitar que a produção textual escrita em LI é um produto resultado de aprendizado é uma forma de acreditar que somente esta atividade é responsável pelo aprendizado de uma segunda língua. Não concordamos com isso, pois cremos que as outras três habilidades (reading, speaking e listening) também são elementos pelos quais pode-se aferir o grau de aprendizagem de uma segunda língua.

Quanto à crença de que produção textual em LI é um veículo de comunicação e expressão ou atividade de juntar palavras, acreditamos que os sujeitos dessa pesquisa ainda

permanecem arraigados nas antigas experiências, de produção textual, descontextualizadas e sem significado. É necessário que os sujeitos de nossa pesquisa tenham acesso a esses dados para que repensem suas crenças de modo que não venham a perpetuar suas crenças quando forem professores de língua inglesa nas escolas públicas de nosso estado.

Se a crença de que PTELI só pode ser realizada por sujeitos nativos persistir, isso se configura em um fator desmotivador para esses sujeitos aprendizes do curso de Letras Inglês, na EaD, da UFSC. Essa crença deve ser deixada de lado para que entendam que qualquer falante nativo possui inadequações em relação à norma padrão. Isso ocorre também com falantes nativos do inglês; e esses supostos falantes ideais enfrentam as mesmas dificuldades durante as atividades de produção textual escrita, uma vez que o movimento que considera produção textual como atividade avessa à produção escrita, mecânica e descontextualizada é recente.

Já a crença de que produção textual em LI é uma atividade que se constrói intersubjetivamente é uma crença que aponta para uma transformação dos paradigmas dos sujeitos dessa pesquisa. Aceitar que as relações intersubjetivas são a base para a verdadeira produção de textos escritos (discursos) é aceitar que o curso de Letras Inglês, na EaD, da UFSC tem servido de espaço de reflexão e de conquista de novos conhecimentos. Esses conhecimentos são oportunizados pelos excelentes professores que estão ressignificando as crenças PTELI comumente entendidas - pelos alunos em formação - como afetas ao conceito aristotélico e beletrista da atividade de produção textual escrita. Esse não é um processo rápido, visto que ainda na quarta fase alguns sujeitos da pesquisa acreditam em produção textual como ato mecânico. No entanto, frisamos que esperamos por mudanças quando as duas últimas disciplinas desse quadro se encerrarem. Esperamos por essa mudança, pois a própria nomenclatura das disciplinas apontam para uma concepção teórica que contempla a teoria dos gêneros do discurso, ao mudar o título da disciplina de Compreensão e Produção Escrita para Inglês VII: Produção textual acadêmica, para indicar a penúltima fase do curso; e, finalmente, muda para Inglês VIII: Análise do discurso oral e escrito, para indicar a última fase do curso.

Da mesma forma como as disciplinas do curso em questão tiveram seu nome mudado, esperamos que os alunos (a essa altura do curso) possam entender a PTELI por um viés da análise crítica do discurso, tangenciada por uma visão sócio-discursiva que se

constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 2006 p. 96 e 97)

Para finalizar essa seção, reafirmamos (ancorados por uma teoria dos gêneros do discurso) que a atividade de produção textual escrita em LI é uma atividade que não deve ser vista como reprodução da fala; não deve ser entendida como expressão do pensamento por escrito. Deve na realidade ser vista como uma outra habilidade que auxilia no processo de ensino aprendizagem de uma segunda língua. Deve ser vista como atividade construída nas relações intersubjetivas, situadas e sócio-históricas também oportunizadas pelos gêneros digitais. Esses gêneros digitais são, na realidade suporte para que os diferentes textos (discursos) sejam produzidos não no sistema abstrato da língua, mas em todas as enunciações variáveis, fluidas carregadas de embates ideológicos – o material que garante a linguagem o seu caráter semiótico.

Na verdade o que podemos perceber é a ponta de um enorme iceberg que esconde sobre sua base não a crença desses alunos do curso de Graduação em Letras Inglês, EaD da UFSC. Afirmamos, em consonância com Dellagnello (2010) que de fato as crenças a que tivemos acesso são crenças de outros que agora reverberam nas respostas dos respondentes de nossa pesquisa, haja vista entendermos que a construção do conhecimento deles configura-se num processo latente e inconcluso. Afirmar que eles não sabem o que é PTELI é desconsiderar o processo sócio-histórico de cada indivíduo, de cada comunidade de aprendizagem. Desconsiderar que existem diferenças em cada comunidade de aprendizagem é tentar

homogeneizar aquilo que é distinto por natureza. O processo de ensino-aprendizagem é heterogêneo e diferente em cada esfera de aprendizagem; possui seu momento sócio-histórico particular.

De fato, as crenças sobre produção textual escrita em Língua Inglesa, aqui elencadas são outras vozes; vozes dos professores deles (anteriores à graduação), dos colegas deles, dos pais deles. Dellagnello (2010) chama nossa atenção para esse fato quando escreve que

Lemos o mundo a partir da ótica daqueles que nos formam como pessoas, que, certamente, transformar-se-á na nossa própria ótica. É naquilo que vemos e ouvimos ao longo de nossa formação que tendemos a acreditar, o que parece demonstrar que somos constituídos socialmente, tendo, portanto, nosso sistema de crenças e valores semelhantes ao sistema de crenças e valores de nossos pais, professores, amigos, vizinhos, enfim, daqueles que participam de nossa formação. Assim, falantes/escritores tendem a codificar em seu comportamento linguístico (léxico, estrutura sintática) representações do real resultantes de suas interações com o mundo, o que não significa que essas representações sejam realidade para todos nós. As pessoas têm diferentes pontos de vista, por isso não podemos afirmar qual é a realidade ou a verdade, porque esses conceitos não são absolutos, mas sim representações de visões de mundo. (DELLAGNELLO, 2010, p. 106)

Se então não podemos afirmar o que é realidade nas representações desses alunos, pois não são essas as verdadeiras representações deles, temos de torná-los de alguma forma conscientes daquilo que realmente creem. E essa pesquisa pode ser um meio para isso. Pois possibilitando aos alunos participantes dessa pesquisa que leiam o que eles acham que acreditam, proporciona-lhes realizar um processo de contraste entre aquilo que estudaram durante toda a terceira fase de sua graduação com nossos dados. Pois é nosso interesse, parafraseando Dellagnello (2010 op. cit.) desmistificar aquilo que

é dado socialmente como naturalizado. Queremos promover questionamento para desnaturalizar os problemas sociais ligados à linguagem e a suas práticas de produção de texto escrito em língua estrangeira com o intuito de significar de novo as práticas atuais impregnadas de orientações norteadas por representações que entravam a verdadeira PTELI que deve se realizar na comunidade de aprendizagem desses alunos.

Registramos nessas linhas que queremos de fato promover mudança. Queremos promover, a partir de nossa pesquisa, um processo de desmistificação daquilo que esses alunos têm por naturalizado no tocante a questões ligadas a linguagem – e isso inclui a PTELI. Queremos essa mudança haja vista que, segundo Silva (2007, p. 5) as crenças se reconstróem complexamente; têm um teor paradoxal e contraditório. E por isso mesmo, nós reafirmamos que a mudança que pretendemos é aquela que proporciona aos sujeitos de nossa pesquisa uma reflexão a respeito da PTELI; e que proporciona a eles repensarem que a PTELI se dá sim em diferentes gêneros. Que ela também tem em sua essência uma função de despertar social para tornar o cidadão capaz de desvelar os verdadeiros sentidos polifônicos comumente ligados a um tom de dominação presente nos embates textuais escritos (discursivos) da vida humana.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B. O que é Língua? In: CORTEZ, S. E e XAVIER, A. C Conversas com linguístas: virtudes e controvérsias da Linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

AGUIAR, Adriana A. S A produção textual em I2 no contexto universitário: possíveis contribuições do procedimento seqüência didática. Dissertação de Mestrado UFMG. Disponível em <<http://www.letas.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/adriana.pdf>>. Acesso em outubro de 2011.

ALVES, Maria Bernardete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. Como fazer referências: bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, c2001. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

ARRUDA, C. B. F. O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem . Trad. de MICHEL LAHUD E YARA FRATESCHI VIEIRA 2ª Ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1981.
<http://www.scribd.com/doc/18028211/Bakhtin-Marxismo-e-Filosofia-da-Linguagem>

_____. Marxismo e filosofia da linguagem, 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2003 e 2006

BAKER, Will Should culture be an overt component of EFL instruction outside of English speaking countries? The Thai context In: *Asian EFL Journal*, December, 2003.

BARCELOS, A.M.F; ABRAHÃO, M.H.V (orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação do professor*. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)*. UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscalosa, AL, USA, 2000.

143

_____. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas. Estado da arte*. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004a.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber*. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

_____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-41, 2006.

_____. Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A. (Orgs.) Brasília: UnB – Universidade de Brasília /Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 27-79, 2007.

BARCI, Marici Schnetzler Truffi. Investigating student teachers of a letras program : their beliefs and expectations about being english teachers. Florianópolis, SC, 2006. xi, 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Disponível em : <<http://tede.ufsc.br/te>

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. XII Congresso Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos. Instituto de Letras da UERJ, 25 a 29 de agosto de 2008. Disponível em:< <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/>>; Acesso em maio de 2011

BELLONI, Maria Luiza. In: III Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação/ UFSC 2010.

_____. Crianças e Mídias no Brasil – Cenários de mudança. Papyrus, 2010.

BEVORT, Evelyne and BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1081-1102. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302009000400008.

BLATYTA, Dora F Mudança de Habitus e teorias implícitas- uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores (p. 63-82) In: FILHO, José Carlos P. de Almeida (org.) O professor de Língua Estrangeira em Formação 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas : Mercado de Letras, 1997

BROSSI, G C. *Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (Inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, PGLA/DLET, Universidade de Brasília, 2008.

BUNZEN, Clécio “Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio”. In: BUNZEN, Clécio, e MENDONÇA, Márcia (Orgs.): *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 139-162.

CALDAS, Sílvia de Melo. *Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação de Mestrado, PGLA/DLET, Universidade de Brasília, 2008.

CAPES http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18

CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. *Grammar and grammar teaching : a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors*. Florianópolis, SC, 2002. iv, 143 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente.

CATAPAN, Araci *et. al.* *Introdução à Educação a Distância*. Livro 1: curso de Licenciatura de Letras Inglês na Modalidade a Distância – LLE/CCE/ UFSC. Florianópolis, 2009.

_____. EaDList: uma ferramenta para escolha de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Abril de 2007 <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200743710PM.pdf>

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. Linguística Aplicada In: Disciplina do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Santa Catarina. CCE/UFSC/2011.

CORBETT, John. . *An Intercultural Approach to Language Teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., 2003 In: RAPPEL, Linda J. Intercultural awareness in second language Education: reflecting on my practice of ELT Athabasca University: Master of Arts: Integrated Studies, 2009.

CORTEZ, S. E e XAVIER, A. C Conversas com linguístas: virtudes e controvérsias da Língua. São Paulo: Parábola, 2003.

CRISTIANINI , Gláucia Maria Saia; MORAES, Juliana de Souza; CASTRO , Maria Alice Soares de. Sistema para geração automática de ficha catalográfica para teses e dissertações: mais autonomia para o usuário. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERISTÁRIAS, 17., 2010, Rio de Janeiro. Anais . 2010. Disponível em:< http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_293.pdf .>. Acesso em: 13 maio 2012

DEHAENE, Stanislav. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007, trad. de Leonor SCLIAR-CABRAL.

DEHAENE S, COHEN L. (2011). "The unique role of the visual word form area in reading.". Trends in Cognitive Sciences May 16. doi:10.1016/j.tics.2011.04.003.

DELLAGNELO, Adriana Kuerten [et al.] Estudos linguísticos II – Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2010.

DEMO, Pedro. TICs e educação, 2008, p. 03, 17. Disponível em:

<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br> acesso em 17 de Jun. de 2010.

DENNY, J.P. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita”, In OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. Cultura escrita e oralidade. São Paulo, Ática, 1995.

DEWEY, John The Child and the Curriculum In: <http://manybooks.net/titles/deweyjoh2925929259-8.html> (Release Date: June 28, 2009 [eBook #29259])

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs).
Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ESPINOSA TASET, I. *As crenças de aprendizagem de línguas de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK, Josias Ricardo. Ensino de língua estrangeira a distancia: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In.: Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN (compact disc). Curitiba: UFPR, 2011, p.1761-1775. (ISSN 2179-7145)

FIGURIREDO, Francisco J. Q. CORREÇÃO COM OS PARES: OS EFEITOS DO PROCESSO DA CORREÇÃO DIALOGADA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA. Dissertação de Mestrado da UFMG Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EQ>

MA-
652P5L/1/tese_de_francisco_jos__quaresma_de_figueiredo.pdf>
. Acesso
em outubro de 2011

FILHO, José Carlos P. de Almeida (org.) O professor de Língua Estrangeira em Formação 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FINARDI, Kyria Rebeca. Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class. Florianópolis, SC, 2004. x, 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente Disponível em : <<http://www.tede.ufsc.br>

FIRTH, Mark & MESUREUR, Germain. Innovative uses for Google Docs in a university language program. In: JALT Journal (Japan Association for Language Teaching), Vol. 6, nº 01 de 2010, p. 3-16.

FORMIGA, Marcos A terminologia da EAD In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (orgs) Educação a Distância – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GARBUIO, Luciene M Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira *In*: BARCELOS, A.M.F; ABRAHÃO, M.H.V (orgs.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação do professor. Campinas: Pontes, 2006.

GERALDI, João W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos In: Revista Línguas & Letras ISSN: 1981-4755 (eletrônica) — 1517-7238 (impressa) Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5510/4183>.

GIL, G.; RAUBER, A. S.; CARAZZAI, M. R.; BERGSLEITHNER, J. (Orgs) Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de

língua estrangeira: a sala de aula e o professor. Florianópolis: UFSC, 2005.

GROF, Luciana et al. A Teoria da distancia transactional – Michael Moore. Universidade Aberta, Portugal. 2008.

HACK, J. R. Audiovisual e educação a distância: aportes teóricos e reflexões sobre uma experiência . (relatório de pesquisa); março, 2007.

HAVELOCK, Eric A. A Revolução da Escrita na Grécia e suas Conseqüências Culturais (Editora Unesp e Editora Paz e Terra, São Paulo e Rio de Janeiro, 1996). In: OLSON, David R.. O Mundo no Papel. Ática, São Paulo, 1997.

_____; TORRANCE, Nancy. Cultura Escrita e Oralidade. Ática, São Paulo, 1995.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. Association Bulletin, v. 29, n. 2, 1978. HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) Beliefs about SLA: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 37-54, 2003.

HÜTTNER, J.. The potential of purpose-built corpora in the analysis of student academic writing in English In: *Journal of Writing Research*, 2 (2), 2010 197-218.

INEP - RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (DADOS PRELIMINARES), 2009.

Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/resumo_tecnico_2009_28_07_11.pdf>

. Acesso em março de 2011

JUNGER, Cristina V. de S. Quantitativo e qualitativo: Um caminho para reflexões sobre o fazer do professor In: Intercâmbio, vol. XIII, 2004.

LAIA, Débora P. A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE, 2008 (http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:debora-dos-passos-laia&catid=9:2008&Itemid=60)

LIMA, Luciana Guimarães Rodrigues de. Comunicação, Interação e Discurso em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (orgs) Educação a Distância – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUZ, L. T. A. Crenças sobre a escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MACHADO, Fernanda R. The use of ICT tools in undergraduate english language Programmes: beliefs of professors and students, 2009 In: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLE0434-D.pdf>

MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira; BOHN, Hilario Inacio. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Comunicação e Expressão. Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning a classroom study /. Florianópolis, 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A análise da conversação*. 5a. ed. - São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Aline S. & CRUZ, Dulce M. A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB:

um estudo comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância In: Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura; vol. 6, nº 2. Dez.2008 Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/issue/view/385>>; acesso em março de 2011.

MENDES, C.M. Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. São José do Rio Preto:2007. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.

MESQUITA, A.A.F. Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso. São José do Rio Preto: 2008.Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.

MIRANDA, Luísa et all Web 2.0: Google docs no processo de ensino e aprendizagem X. Salamanca, 2008, p. 499–500 In: SIIE'08 - Simpósio Internacional de Informática Educativa. . ISBN 978-84-7800-312-9 Disponível em : <http://hdl.handle.net/10198/1077>

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). Introdução à linguística - domínios e fronteiras. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

NUNAN. D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, p. 271-299, 2000.

OLIVEIRA, L.E.M. de A instituição do ensino de Línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). São Paulo: [s.n.], 2006. (tese de doutorado).

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255

OLIVER, Ron. "The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as a Change Agent for Education." University, Perth, Western Australia, 2002.

OLSON, D. R. *O Mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivos da leitura e da escrita*. Cambridge University Press, 1997.

PEW, Stephen Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education In: InSight : A Journal of Scholarly Teaching, 2007 Vol:2 Nr:1. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&metalib=&func=meta-1&type=m&mn=88&smn=89>; acesso em maio de 2011.

PINO, Angel A interação Social- Perspectiva sócio-histórica Editora Idéias, nº 20, p. 49-58, 1993.

POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da Aprendizagem* Tradução: Ernani Rosa POA/RS: Artmed Editora 2002

RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press, p.3-11 e 139-153, 1987.

RAMOS, Daniela Perfil do alunos dos cursos de licenciatura Português, Inglês e Espanhol EaD da UFSC (dados parciais) In: CCE/LANTEC/CED/UFSC

RAPPEL, Linda J. *Intercultural awareness in second language Education: reflecting on my practice of ELT* Athabasca University: Master of Arts: Integrated Studies, 2009.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (org.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2010. 433p.

RICHARDS, J. C. *Interchange 2: student's book*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 149p.

1775.

RIVOTTELA, P. C. In: III Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação/ UFSC 2010.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE (inglês) de 1ª a 4ª Séries no Ensino Fundamental Público: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada em andamento. IEL-Unicamp, 2006.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gênero do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER J.L. BONINI, Adair. MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. (2003). Revisitando a produção de textos na escola. In G. Rocha & M. G. Costa Val (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito autor* (pp. 185-204). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG. (Coleção Linguagem e Educação, v. 10).

RONCARELLI, Doris; MALLMANN, Elena M. e CATAPAN, Araci Hack EaDList: uma ferramenta para escolha de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Abril de 2007 In: As políticas governamentais têm motivado a regulamentação da Educação a Distância (EaD) no Brasil Categoria (C-Métodos e Tecnologias) Setor Educacional (3- Educação Universitária) Natureza (A-Relatório de Pesquisa) Classe (1- Investigação Científica) UFSC.

SABBATINI, Renato M. E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet

A Plataforma Moodle In: Instituto Edumed – Educação a Distância, 2007. Disponível em

< <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf> > . Acess: março de 2011.

SCHLICKMANN, R; ROCZANSKI, C.R.M; AZEVEDO, P. Experiências de educação superior a distância no mundo. In: Instituição de Pesquisa e Estudos em Administração

Universitária, 2008. Disponível em < [http://www.inpeau. Ufsc .br/wp/?page_id=137](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/?page_id=137)> Acesso em maio de 2011.

SCHRÖEDER, C Educação a distância e mudança organizacional na escola de administração da UFRGS: uma teoria substantiva. 2009 (tese de doutorado). http://navi.ea.ufrgs.br/artigos/Tese_Christine.pdf

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, vol. 10, nº 1. p.235-271. jan./jun. 2007.

SILVA, Kleber A. e ROCHA, Cláudia H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na lingüística aplicada In: ABRAHÃO , M.H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.

SILVA, T. & BRICE, C. Research in Teaching Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press, p. 70-106, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOBOLL, Renate S. *et all* Metodologia da Andagogia e Docência transdisciplinar na Educação a Distância. 16ª CIAED: Foz do Iguaçu/PR, 2010 Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010184616.pdf> acesso em 23 de julho.

SOUZA, Luciana Garutti Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou da concepção de escrita do professor? Dissertação de mestrado ligada ao DEPARTAMENTO DE LINGUISTICA APLICADA. Disponível em <[http://www.unicamp.br/anoario/2002 /IEL/IEL-dissertacoesmestrado.html](http://www.unicamp.br/anoario/2002/IEL/IEL-dissertacoesmestrado.html)>. Acesso em outubro de 2011.

WALSH, B. *O papel da primeira língua no desenvolvimento da escrita em segunda língua: uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

WARSCHAUER, Mark INVITED COMMENTARY: NEW TOOLS FOR TEACHING WRITING *Language Learning & Technology* <http://llt.msu.edu/vol14num1/commentary.pdf> February 2010, Volume 14, Number 1 pp. 3–8 Copyright © 2010, ISSN 1094-3501 3. Disponível em <<http://llt.msu.edu/vol14num1/commentary.pdf>>. acesso em maio de 2011.

WENDEMEYER, Charles The Brandenburg Memorial Essays on Correspondence Instruction II Democratic Printing Co.: Madison/ Winsconsin:1966
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED021156&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED021156

APÊNDICE A – Termo de Consentimento

Termo de Autorização

Prezado(a) Estudante!

Você está sendo convidado a participar de um estudo que visa investigar as relações entre os Estudantes do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura Inglês, Modalidade à Distância da UFSC e o AVEA Moodle, Tutores, Professores e demais Estudantes. O objetivo principal desta pesquisa é observar como se dá a produção textual em língua inglesa destes Estudantes no AVEA, nas demais ferramentas de comunicação e informação, com os Tutores, com os Professores e com os demais Estudantes.

Para este estudo, realizaremos uma entrevista, que será gravada e filmada. Esta entrevista será realizada em data e horário a serem definidos conforme disponibilidade do aluno, 15 de março de 2011, com alunos da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa IV (2011/1), presencialmente no polo. Para tanto você deverá autorizar a gravação de som e imagem e a utilização anônima dos dados, exclusivamente para fins acadêmicos.

Este estudo não é requisito do seu curso, portanto, participar ou não é de sua livre escolha. Porém, se você decidir ser um de nossos participantes estará nos ajudando a compreender melhor o desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira, especificamente em língua inglesa. Você também poderá utilizar esta participação para validar até 2 horas de AACC, como sujeito de pesquisa.

Se você concordar em participar deste estudo, garantiremos total sigilo dos dados a nós fornecidos. Comprometemo-nos a não revelar sua identidade em nenhum momento. As possíveis publicações não incluirão nenhuma informação que torne possível a sua identificação. Apenas o pesquisador e seu orientador terão acesso ao material.

Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC Sebastião Sales Bueno Junior para a elaboração de dissertação de Mestrado sob orientação do Professor Doutor Josias Ricardo Hack.

Caso necessite entrar em contato conosco, você pode fazê-lo por e-mail juniorsabu@gmail.com ou por telefone 99 00 29 95.

Agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Sebastião Sales Bueno Junior

Termo de consentimento e compromisso:

Declaro ter lido as informações que me foram acima prestadas e, ciente delas, expresso aqui minha vontade em participar desta pesquisa. Sendo assim, autorizo para os devidos fins de pesquisa científica a utilização e publicação das informações geradas a partir da gravação de imagem e som de minha pessoa.

De acordo,

Nome completo

Assinatura

São José,de março e 2011.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

Roteiro para entrevista com alunos 2011

Qual o seu contato com o estudo de Língua Inglesa antes da graduação?

Quais atividades mais lhe chamavam a atenção?

Quais experiências você teve com produção de textos em Inglês?

O que poderia ter sido feito para que você, naquela época, aprendesse a escrever textos em inglês?

Em sua opinião, o que é um texto? É a mesma coisa que uma redação?

O que é produzir um texto?

É um item importante para o aprendizado do Inglês?

Sua opinião do que é texto chegou a mudar, quando você iniciou seu curso superior?

Quais atividades você mais gosta de realizar em sua graduação?

Enumere algumas atividades de produção textual realizadas por você.

O que é necessário para se produzir um bom texto?

Você acha que os textos que você produz hoje no seu curso são bons?

Você entende claramente as propostas de produção textual solicitadas?

Você recebe alguma orientação para melhorar seus textos?

Essas orientações são claras; ajudam?

Como você tem acesso a elas?

Você tem o hábito de seguir as orientações recebidas?

Em que poderiam ser melhores?

Você considera suas produções textuais acadêmicas?

O que você entende por produção textual acadêmica

Fale, sobre o assunto "produção textual", alguma coisa que eu não tem perguntado e que te inquieta muito

APÊNDICE C – Questionário aberto

Nome _____
Matricula/RA _____ Idade _____
Polo _____
Data _____

Fale de suas atividades escolares preferidas durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.

Comente atividades escolares que você mais detestava durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.

Comente as atividades que você mais gosta e as que você mais detesta, dentre as atividades da Licenciatura em Inglês. Justifique.

Além de suas atividades obrigatórias de escrita em Inglês, realizadas neste curso, quais outras, você realiza em momentos formais ou informais em outros lugares?

Defina, com suas palavras, o que é escrever textos em inglês..

O que seria um bom texto escrito em inglês?

O que é necessário para escrever bons textos em Inglês?

Você ensinaria seus futuros alunos a escrever em inglês nas aulas que você ministrará quando estiver atuando como professor?

Como você definiria para seus alunos a atividade de produzir textos em Inglês?

Você acha que escrever textos em Inglês é um requisito necessário no currículo de sua graduação?

APÊNDICE D – Questionário fechado

Nome _____ Matricula/RA _____

___ Idade _____

Polo _____

Data _____

Questionário II

De 1 a 5 marque um X nas alternativas com as quais você concorda:

Escrever textos, em Inglês, na minha opinião, é:

Chats no Moodle

Comentários em fóruns

Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos

Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador)

Registrar meu pensamento por escrito

Respostas de provas

Escrever receitas de comida

Escrever para alguém traduzir

Escrever uma mensagem para um destinatário

Atividade chata de avaliação

Atividade difícil

Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês

Atividade que não tem utilidade

Atividade que não contribui para aprender Inglês

Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês

Outros: Mencione

APÊNDICE E (p. 164 a 181) – Respostas do Questionário I

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 items, each with a score and a green checkmark indicating a correct answer. The top screenshot shows a total score of 15/15, and the bottom screenshot shows a total score of 15/15. The items are as follows:

1. Chats no Moodle [1 -] ✓
2. Comentários em fóruns [2 -] ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos [1 -] ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) [5 -] ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito [1 -] ✓
6. Respostas de provas [2 -] ✓
7. Escrever receitas de comida [2 -] ✓
8. Escrever para alguém traduzir [3 -] ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário [2 -] ✓
10. Atividade chata de avaliação [2 -] ✓
11. Atividade difícil [1 -] ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês [1 -] ✓
13. Atividade que não tem utilidade [3 -] ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês [2 -] ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês [2 -] ✓

The bottom screenshot shows the same list of items, but with different scores for items 1, 2, 9, 10, 11, 12, 13, 14, and 15:

1. Chats no Moodle [3 -] ✓
2. Comentários em fóruns [4 -] ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos [1 -] ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) [5 -] ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito [1 -] ✓
6. Respostas de provas [2 -] ✓
7. Escrever receitas de comida [2 -] ✓
8. Escrever para alguém traduzir [3 -] ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário [1 -] ✓
10. Atividade chata de avaliação [5 -] ✓
11. Atividade difícil [6 -] ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês [6 -] ✓
13. Atividade que não tem utilidade [5 -] ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês [6 -] ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês [5 -] ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, each with a score and a green checkmark. The bottom screenshot shows the same quiz with different scores for some questions.

Top Screenshot (attempt=128648):

- 1. Chats no Moodle ✓
- 2. Comentários em fóruns ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
- 6. Respostas de provas ✓
- 7. Escrever receitas de comida ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
- 10. Atividade chata de avaliação ✓
- 11. Atividade difícil ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendizado de Inglês ✓

Bottom Screenshot (attempt=128451):

- 1. Chats no Moodle ✓
- 2. Comentários em fóruns ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
- 6. Respostas de provas ✓
- 7. Escrever receitas de comida ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
- 10. Atividade chata de avaliação ✓
- 11. Atividade difícil ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendizado de Inglês ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 questions, each with a score and a green checkmark indicating a correct answer. The top screenshot shows the following scores: 1. Chats no Moodle (2), 2. Comentários em fóruns (2), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (2), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (2), 11. Atividade difícil (2), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (3), 13. Atividade que não tem utilidade (4), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (4), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (5). The bottom screenshot shows the same quiz with different scores: 1. Chats no Moodle (1), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (1), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (3), 11. Atividade difícil (3), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (1), 13. Atividade que não tem utilidade (3), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (4), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (4). Both screenshots show a browser window with the URL 'ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=129333' and a taskbar with various icons and system information.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

The image shows two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, all of which have been answered correctly, as indicated by green checkmarks. The scores for each question are: 1. Chats no Moodle (6), 2. Comentários em fóruns (2), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (4), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (5), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (5), 11. Atividade difícil (1), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (1), 13. Atividade que não tem utilidade (3), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (3), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (3). The total score is 15/15.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle 6 ✓
2. Comentários em fóruns 2 ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 1 ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
6. Respostas de provas 4 ✓
7. Escrever receitas de comida 1 ✓
8. Escrever para alguém traduzir 5 ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário 1 ✓
10. Atividade chata de avaliação 5 ✓
11. Atividade difícil 1 ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 1 ✓
13. Atividade que não tem utilidade 3 ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 3 ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 3 ✓

The bottom screenshot shows the same quiz, but with different scores for some questions: 1. Chats no Moodle (2), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (1), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (5), 11. Atividade difícil (2), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (5), 13. Atividade que não tem utilidade (6), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (5), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (5). The total score is 15/15.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle 2 ✓
2. Comentários em fóruns 1 ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 1 ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
6. Respostas de provas 1 ✓
7. Escrever receitas de comida 1 ✓
8. Escrever para alguém traduzir 1 ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário 1 ✓
10. Atividade chata de avaliação 5 ✓
11. Atividade difícil 2 ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 5 ✓
13. Atividade que não tem utilidade 6 ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 5 ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 5 ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, each with a score and a green checkmark. The bottom screenshot shows the same quiz with different scores for each question.

Top Screenshot (Attempt 128736):

- 1. Chats no Moodle **4** ✓
- 2. Comentários em fóruns **4** ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **5** ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **5** ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito **5** ✓
- 6. Respostas de provas **3** ✓
- 7. Escrever receitas de comida **4** ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir **4** ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário **4** ✓
- 10. Atividade chata de avaliação **3** ✓
- 11. Atividade difícil **3** ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **2** ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade **2** ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **1** ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **1** ✓

Bottom Screenshot (Attempt 128892):

- 1. Chats no Moodle **1** ✓
- 2. Comentários em fóruns **1** ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **1** ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **1** ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito **1** ✓
- 6. Respostas de provas **3** ✓
- 7. Escrever receitas de comida **1** ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir **5** ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário **5** ✓
- 10. Atividade chata de avaliação **4** ✓
- 11. Atividade difícil **1** ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **4** ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade **5** ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **5** ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **5** ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, each with a score and a green checkmark. The bottom screenshot shows the same quiz with different scores for some questions.

Top Screenshot (Attempt 128759):

- 1. Chats no Moodle ✓
- 2. Comentários em fóruns ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
- 6. Respostas de provas ✓
- 7. Escrever receitas de comida ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
- 10. Atividade chata de avaliação ✓
- 11. Atividade difícil ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

Bottom Screenshot (Attempt 129781):

- 1. Chats no Moodle ✓
- 2. Comentários em fóruns ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
- 6. Respostas de provas ✓
- 7. Escrever receitas de comida ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
- 10. Atividade chata de avaliação ✓
- 11. Atividade difícil ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 questions with their respective marks and a green checkmark indicating a correct answer. The top screenshot is for attempt 128561, and the bottom screenshot is for attempt 129212.

Top Screenshot (Attempt 128561):

1. Chats no Moodle **2** ✓

Marks: 15/15

2. Comentários em fóruns **3** ✓

3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **2** ✓

4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **2** ✓

5. Registrar meu pensamento por escrito **2** ✓

6. Respostas de provas **3** ✓

7. Escrever receitas de comida **2** ✓

8. Escrever para alguém traduzir **3** ✓

9. Escrever uma mensagem para um destinatário **2** ✓

10. Atividade chata de avaliação **3** ✓

11. Atividade difícil **2** ✓

12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **2** ✓

13. Atividade que não tem utilidade **5** ✓

14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **5** ✓

15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **3** ✓

Bottom Screenshot (Attempt 129212):

1. Chats no Moodle **1** ✓

Marks: 15/15

2. Comentários em fóruns **1** ✓

3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **1** ✓

4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **1** ✓

5. Registrar meu pensamento por escrito **1** ✓

6. Respostas de provas **1** ✓

7. Escrever receitas de comida **1** ✓

8. Escrever para alguém traduzir **1** ✓

9. Escrever uma mensagem para um destinatário **1** ✓

10. Atividade chata de avaliação **5** ✓

11. Atividade difícil **2** ✓

12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **3** ✓

13. Atividade que não tem utilidade **5** ✓

14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **5** ✓

15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **5** ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 questions, each with a score and a green checkmark indicating a correct answer. The top screenshot shows the following scores: 1. Chats no Moodle (1), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (2), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (2), 8. Escrever para alguém traduzir (2), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (6), 11. Atividade difícil (2), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (4), 13. Atividade que não tem utilidade (3), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (6), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz a aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (6). The bottom screenshot shows the same list of questions with different scores: 1. Chats no Moodle (3), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (2), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (2), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (6), 11. Atividade difícil (3), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (3), 13. Atividade que não tem utilidade (6), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (6), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz a aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (3). Both screenshots show a browser window with the URL 'ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=128854' and a taskbar with the date '24/06/2011' and time '09:58'.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz a aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

www.ufsc.br

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz a aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

PT en 09:58 24/06/2011

ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=128854

PT en 09:58 24/06/2011

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 quiz items, each with a score and a green checkmark indicating a correct answer. The top screenshot shows the following scores: 1. Chats no Moodle (1), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (2), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (2), 10. Atividade chata de avaliação (3), 11. Atividade difícil (2), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (3), 13. Atividade que não tem utilidade (5), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (6), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (5). The bottom screenshot shows the same list of items with the following scores: 1. Chats no Moodle (1), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (1), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (5), 11. Atividade difícil (4), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (5), 13. Atividade que não tem utilidade (5), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (6), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (5). The browser address bar in both screenshots shows the URL: ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=129477 (top) and ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=129344 (bottom). The system tray in the bottom screenshot shows the date 24/06/2011 and time 10:03.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle ✓
2. Comentários em fóruns ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
6. Respostas de provas ✓
7. Escrever receitas de comida ✓
8. Escrever para alguém traduzir ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
10. Atividade chata de avaliação ✓
11. Atividade difícil ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
13. Atividade que não tem utilidade ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 questions, each with a score and a green checkmark indicating it was answered correctly. The top screenshot shows a total score of 15/15. The bottom screenshot shows a total score of 15/15, but with different individual scores for some questions.

Top Screenshot (Attempt 128831):

- 1. Chats no Moodle [2/2] ✓
- 2. Comentários em fóruns [2/2] ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos [1/1] ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) [1/1] ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito [1/1] ✓
- 6. Respostas de provas [5/5] ✓
- 7. Escrever receitas de comida [1/1] ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir [6/6] ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário [1/1] ✓
- 10. Atividade chata de avaliação [2/2] ✓
- 11. Atividade difícil [2/2] ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês [5/5] ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade [6/6] ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês [6/6] ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês [6/6] ✓

Bottom Screenshot (Attempt 129210):

- 1. Chats no Moodle [2/2] ✓
- 2. Comentários em fóruns [2/2] ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos [1/1] ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) [1/1] ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito [1/1] ✓
- 6. Respostas de provas [2/2] ✓
- 7. Escrever receitas de comida [2/2] ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir [4/4] ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário [1/1] ✓
- 10. Atividade chata de avaliação [6/6] ✓
- 11. Atividade difícil [2/2] ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês [6/6] ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade [6/6] ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês [6/6] ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês [6/6] ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. Both screenshots show a list of 15 questions, each with a score and a green checkmark indicating it was answered correctly. The top screenshot shows the following scores: 1. Chats no Moodle (2), 2. Comentários em fóruns (1), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (1), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (2), 7. Escrever receitas de comida (1), 8. Escrever para alguém traduzir (1), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (1), 11. Atividade difícil (1), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (3), 13. Atividade que não tem utilidade (3), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (3), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (3). The bottom screenshot shows the same list of questions but with different scores: 1. Chats no Moodle (2), 2. Comentários em fóruns (2), 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos (2), 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) (1), 5. Registrar meu pensamento por escrito (1), 6. Respostas de provas (1), 7. Escrever receitas de comida (2), 8. Escrever para alguém traduzir (2), 9. Escrever uma mensagem para um destinatário (1), 10. Atividade chata de avaliação (2), 11. Atividade difícil (2), 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês (3), 13. Atividade que não tem utilidade (3), 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês (1), 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês (1). Both screenshots show a total score of 15/15 and a progress indicator of 1/15.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle 2 ✓
2. Comentários em fóruns 1 ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 1 ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
6. Respostas de provas 2 ✓
7. Escrever receitas de comida 1 ✓
8. Escrever para alguém traduzir 1 ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário 1 ✓
10. Atividade chata de avaliação 1 ✓
11. Atividade difícil 1 ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 3 ✓
13. Atividade que não tem utilidade 3 ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 3 ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 3 ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle 2 ✓
2. Comentários em fóruns 2 ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 2 ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
6. Respostas de provas 1 ✓
7. Escrever receitas de comida 2 ✓
8. Escrever para alguém traduzir 2 ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário 1 ✓
10. Atividade chata de avaliação 2 ✓
11. Atividade difícil 2 ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 3 ✓
13. Atividade que não tem utilidade 3 ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 1 ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 1 ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, all marked as correct. The bottom screenshot shows the same quiz with some questions marked as incorrect.

Top Screenshot (Attempt 128505):

- 1. Chats no Moodle 2 ✓
- 2. Comentários em fóruns 1 ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 1 ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
- 6. Respostas de provas 1 ✓
- 7. Escrever receitas de comida 2 ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir 2 ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário 1 ✓
- 10. Atividade chata de avaliação 5 ✓
- 11. Atividade difícil 2 ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 5 ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade 6 ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 6 ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz a aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 6 ✓

Bottom Screenshot (Attempt 129159):

- 1. Chats no Moodle 2 ✓
- 2. Comentários em fóruns 1 ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 1 ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
- 6. Respostas de provas 2 ✓
- 7. Escrever receitas de comida 1 ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir 3 ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário 2 ✓
- 10. Atividade chata de avaliação 2 ✓
- 11. Atividade difícil 2 ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 2 ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade 3 ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 3 ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz a aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 3 ✓

The image shows two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, all of which have been answered correctly, as indicated by green checkmarks. The scores for each question are: 2, 2, 1, 1, 1, 2, 2, 1, 1, 5, 4, 4, 5, 5, and 5. The total score is 15/15. The bottom screenshot shows the same quiz, but with different scores: 2, 2, 2, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 3, 2, 2, 3, 3, and 3. The total score is still 15/15. Both screenshots show the URL 'ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=129313' and 'ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=128584' respectively. The browser window also shows the system clock and taskbar.

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle 2 ✓
2. Comentários em fóruns 2 ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 1 ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito 1 ✓
6. Respostas de provas 2 ✓
7. Escrever receitas de comida 2 ✓
8. Escrever para alguém traduzir 1 ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário 1 ✓
10. Atividade chata de avaliação 5 ✓
11. Atividade difícil 4 ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 4 ✓
13. Atividade que não tem utilidade 5 ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 5 ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 5 ✓

1
Marks: 15/15

1. Chats no Moodle 2 ✓
2. Comentários em fóruns 2 ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos 2 ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) 1 ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito 2 ✓
6. Respostas de provas 1 ✓
7. Escrever receitas de comida 2 ✓
8. Escrever para alguém traduzir 1 ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário 2 ✓
10. Atividade chata de avaliação 3 ✓
11. Atividade difícil 2 ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês 2 ✓
13. Atividade que não tem utilidade 3 ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês 3 ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês 3 ✓

1
Marka: 15/15

1. Chats no Moodle **4** ✓
2. Comentários em fóruns **2** ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **1** ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **1** ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito **1** ✓
6. Respostas de provas **2** ✓
7. Escrever receitas de comida **3** ✓
8. Escrever para alguém traduzir **1** ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário **1** ✓
10. Atividade chata de avaliação **2** ✓
11. Atividade difícil **1** ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **3** ✓
13. Atividade que não tem utilidade **3** ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **3** ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **3** ✓

www.ufsc.br

Facebook Search | 118944-041204 (2011) | 15:07 24/06/2011

Facebook Search | ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=128976

1
Marka: 15/15

1. Chats no Moodle **6** ✓
2. Comentários em fóruns **6** ✓
3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **3** ✓
4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **1** ✓
5. Registrar meu pensamento por escrito **1** ✓
6. Respostas de provas **1** ✓
7. Escrever receitas de comida **1** ✓
8. Escrever para alguém traduzir **3** ✓
9. Escrever uma mensagem para um destinatário **1** ✓
10. Atividade chata de avaliação **1** ✓
11. Atividade difícil **1** ✓
12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **3** ✓
13. Atividade que não tem utilidade **3** ✓
14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **3** ✓
15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **3** ✓

Facebook Search | 118944-041204 (2011) | 15:14 24/06/2011

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. The top screenshot shows a quiz with 15 questions, each with a score and a green checkmark. The bottom screenshot shows the same quiz with different scores for some questions.

Top Screenshot (Attempt 128652):

- 1. Chats no Moodle ✓
- 2. Comentários em fóruns ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
- 6. Respostas de provas ✓
- 7. Escrever receitas de comida ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
- 10. Atividade chata de avaliação ✓
- 11. Atividade difícil ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

Bottom Screenshot (Attempt 128529):

- 1. Chats no Moodle ✓
- 2. Comentários em fóruns ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito ✓
- 6. Respostas de provas ✓
- 7. Escrever receitas de comida ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário ✓
- 10. Atividade chata de avaliação ✓
- 11. Atividade difícil ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês ✓

The image displays two screenshots of a Moodle quiz review page. The browser address bar shows the URL: ead.moodle.ufsc.br/mod/quiz/review.php?q=1273&attempt=129107.

Top Screenshot (Attempt 129107):

- 1. Chats no Moodle **2** ✓
- 2. Comentários em fóruns **2** ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **2** ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **1** ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito **3** ✓
- 6. Respostas de provas **1** ✓
- 7. Escrever receitas de comida **2** ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir **3** ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário **1** ✓
- 10. Atividade chata de avaliação **4** ✓
- 11. Atividade difícil **2** ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **4** ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade **2** ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **6** ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **6** ✓

Bottom Screenshot (Attempt 129689):

- 1. Chats no Moodle **6** ✓
- 2. Comentários em fóruns **2** ✓
- 3. Escrever e-mails para colegas em outros países são exemplos de textos **2** ✓
- 4. Comunicar-se por escrito (no papel ou no computador) **1** ✓
- 5. Registrar meu pensamento por escrito **2** ✓
- 6. Respostas de provas **1** ✓
- 7. Escrever receitas de comida **2** ✓
- 8. Escrever para alguém traduzir **2** ✓
- 9. Escrever uma mensagem para um destinatário **1** ✓
- 10. Atividade chata de avaliação **4** ✓
- 11. Atividade difícil **4** ✓
- 12. Atividade que é bem feita apenas por falantes nativos de Inglês **6** ✓
- 13. Atividade que não tem utilidade **6** ✓
- 14. Atividade que não contribui para aprender Inglês **3** ✓
- 15. Atividade que atrapalha o aprendiz ao aprender a falar, ouvir e ler em Inglês **3** ✓

APÊNDICE F (p. 182- 191) – Narrativa

Escreva uma narrativa descrevendo minuciosamente suas lembranças de atividades escolares “ESPECIFICAMENTE SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL/REDAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA”

1. E.J.G.

Sou natural da cidade de Campanha, região sul de Minas Gerais. Diferentemente do sul do Brasil, minha região tem forte influência barroca e isso é bem perceptível nas construções, na decoração, no estilo de se comportar e acredito que até mesmo no estilo de ensinar. Digo isto porque quando era criança havia muita valorização da escrita rebuscada, floreada e arredondada. Até hoje eu me preocupo com a beleza de minha letra, diga-se de passagem tenho vários tipos, uma para cada situação: caixa alta, arredondada, garatujas, etc. Já ensinei meu filho essas preocupações. Uma das primeiras situações que me lembro (jardim de infância) das produções textuais foi quando ainda não sabia ler (era incapaz). Para mim, os textos manuscritos eram apenas rabiscos coloridos. Então comecei a rabiscar em uma folha em varias cores. A passagem dessas garatujas para as letras foi gradual. Quando minha mãe segurou minha mão e juntos “desenhamos” várias letras no caderno foi muito significativo, pois, foi como se ela transferisse para mim seu poder de escrever. Adorei tanto fazer as letras emendadas que cheguei a perguntar para minha professora se poderia emendar os números também. O mais engraçado foi que ela deixou. Acredito que essas e outras primeiras experiências com o universo da escrita foram cruciais para desenvolver o gosto pela escrita nos anos seguintes. Não importava o tipo de atividade, se era cópia do quadro, ditado, cópia do livro, criação de textos, etc., sempre queria estar na frente da professora. Por exemplo, quando a professora terminava de encher o quadro-negro com textos e colocava o ponto final, eu também já tinha colocado. Ela se virava e fazia a clássica pergunta: -- Você não vai copiar E.? E eu dizia, -- Já copiei professora! Na minha mente de criança isso era motivo de orgulho. Mas pensando sobre isso hoje, e com professores tradicionais, imagino que ela deveria me odiar por já ter terminado sua tarefa, não de aprendizado, mas de aprisionamento. Mas tudo bem! Claro que nem todos os

professores foram assim, do contrário, não teria condições nem de escrever este texto agora. Organização textual de experiências de aprendizagem escrita da infância, um mixto de emoções relacionadas com a atividade específica da escrita. Chamarei esta atividade de espiral metalinguística da escrita. É bastante difícil escrever claramente sobre isso em poucos minutos. A pergunta que sempre fica é se o leitor conseguirá compreender e partilhar comigo minhas experiências. Como eu disse em outro momento, que tem a capacidade de escrever, tem também um grande poder em suas mãos: a capacidade de organizar simbolicamente as experiências e deixá-las materializadas para ajudar de alguma forma os leitores. A etimologia da palavra comunicação "com" "munis" "-ação", isto é, ação de dar presentes (lembra munição), é muito pertinente neste momento. Assim, espero que este pequeno texto o ajude de alguma forma. Um grande abraço!)

2. M.C.

Na verdade eu tive poucas atividades de produção textual em inglês antes de entrar neste curso da UFSC, na escola o pouco que me lembro era as vezes fazer uma composição ou copiar algum texto em inglês do livro. Depois no tempo em que eu frequentei uma escola de idiomas a tarefa de escrita mais comum era fazer composição. Também tínhamos que com algumas palavras que nos eram fornecidas inventar uma história, escrever e depois ler para os colegas.

3. C.T.B. (09412051)

Não tenho muito a dizer, somente considero que as atividades ludicas e dinamicas no ensino do inglês foram mais prazerosas e me oportunizaram mais aprendizagem que as atividades baseadas no decoreba, repetição de frases que o professor diz e que exercicios pouco atrativos dados para fazer após a explicação das aulas. Acredito que para uma melhor ensino-aprendizagem deve se estimular os alunos, valorizando suas capacidades e criatividade.

4. N.G.A.

Bem poucas foram as atividades em que a produção textual se dava em sala de aula. Isso porque o ensino de inglês para o primeiro e segundo graus se limitavam ao verbo to be e outros verbos, algum vocabulário e algumas pronúncias. Já com a

graduação veio a possibilidade de estudar o extracurricular da UFSC. Nos anos em que foram cursados esse curso extracurricular a produção textual se deu com mais frequência. Contudo, não é um curso em que a produção textual seja o foco. O foco do curso é tornar o aluno fluente da língua ensinada, mas sem o caráter acadêmico da coisa. Tanto que o livro utilizado é o mesmo livro que usamos na graduação hoje, o *Interchange*. Contudo, os assuntos dispostos nos livros são abordados diferentemente. No curso extracurricular os temas são abordados de forma menos aprofundada, mais geral; enquanto que na graduação os temas (graças a tutora do Polo) tendem a ser mais aprofundados e contextualizados.

5. P.S.P.

Minhas lembranças sobre atividades de produção textual foram em curso particular de inglês (Fisk), no final de cada módulo escrevamos uma redação de acordo com cada nível. Durante minha formação até o segundo grau não tenho lembrança alguma.

6. M.A.M.D.

Eu lembro pouca coisa da minha época escolar. Isso quer dizer, infelizmente, que não aconteceu nada significativo. Das poucas lembranças sobre a redação em língua inglesa, lembro que as teachers geralmente davam as atividades como esta de tarefa, sempre sobre o tópico que estávamos aprendendo. Por exemplo, se estávamos estudando sobre a família, tínhamos que escrever sobre nossa família, se fosse sobre profissões, a mesma coisa. E lembro que eram atividades que sempre reclamávamos para fazer, por que era difícil formar frases, aprendíamos vocabulário, e não frases. É a única coisa que ainda lembro sobre minhas aulas.

7. S.R.S.

Neste semestre tivemos poucos final projects, ao total quatro. Os textos foram curtos. Tivemos um pcc parcial e um pcc final. Em minha opinião os pccs foram muito mais proveitosos, pois tinham um objetivo direto, o que tornou mais fácil fazer o texto e o aproveitamento no aprendizado escrito maior. Serei mais específica, nos final projects as vezes gastamos muito tempo

inventando “istorinhas”; e sobra pouco tempo para direcionar a gramática. No caso do pcc, nos enviamos o primeiro que foi corrigido, e nos deu a oportunidade de analisar nossos erros e enviar outro.

8. L.D.P.A.

Comecei a estudar inglês no Ensino Médio e lembro-me que eram aulas bem básicas, ou seja, aprendemos estruturas básicas da língua e bem iniciais, tais como apresentar-se e cumprimentar, verbo to be e vocabulário básico da língua. Como naquela época (terminei o ensino médio no ano de 1998) e devido a ter cursado quase todo o ensino fundamental e médio em outro país (Paraguay) onde a língua inglesa não está inserida como disciplina obrigatória nas provas de ingresso à universidade, o ensino não era forte e também não era visto como prioridade pela maioria dos alunos. Devido a estes fatores, posso dizer que praticamente não tive a oportunidade de praticar e/ou ser instruída sobre produção textual/redação em língua inglesa.

9. W.J.L.

Nunca tive muito contato com o inglês, mas tentarei escrever o que me recordo. Lembro-me das aulas no primeiro grau e no segundo grau, pois eram idênticas e sempre estudávamos o verbo to be. Praticamente todo o ensino de língua inglesa que tive foi o verbo ser ou estar. Certa vez meu irmão, que havia estudado inglês em uma escola de ensino livre (CCAA), tentou me ensinar o idioma, porém foi uma tentativa frustrada, pois nunca gostei do idioma e sempre tive dificuldade em aprendê-lo em virtude deste bloqueio, mas voltando a tentativa do meu irmão; ele tentou me ensinar e em um determinado momento me perguntou algo que acabará de me ensinar e eu não lembrava o que era ele ficou nervoso e foi grosseiro comigo, então neste momento levantei-me e disse a ele: Não quero mais aprender, tu não sabes ensinar e eu odeio esse inglesinho; e desde essa época tenho dificuldade com o inglês. Especificamente produção textual a qual me recordo fui ter essa experiência nos cursos livres das escolas que frequentei, porém só nos últimos anos de escola entre 2008 e 2010 é que trabalhei com redações e que eram avaliadas na escola e esta por sua vez possuía um peso grande na média final do teste para ser aprovado, porém não

tinha tanta importância, pois eu nunca via as correções. Na faculdade continuo sem me preocupar com as correções das redações, simplesmente as faço e aguardo a nota. Quando tentei revisar minhas redações fiquei sem entender quais eram meus erros, pois simplesmente elas retornam riscadas com notas dizendo que poderiam ser melhores e que de outra forma ficaria melhor, porém não me dizem se esta errado o que fiz e os porquês desses erros, então tal correção não serve nada para mim e continuo sem saber em que melhorar, pois poderia ser melhor ou ficaria melhor de tal forma não diz que estou errado e se não estou errado é porque estou certo e se estou certo posso continuar escrevendo da mesma forma, uma vez que não há erro e é mais usado assim não me ajuda na aquisição da boa escrita. Enfim, da forma como são conduzidas as disciplinas de produção textual não colabora com a melhora do aluno, pois o aluno dispõe dessa habilidade antes do ingresso na faculdade, porém não evolui, pois não são claros seus erros e acertos, além do que os agentes não sabem como transmitir tal informação, claro que não são todos, somente alguns e esses alguns é que marcam e que permanecem, não sei por que. É isso, it's over.

10. E.C. B.

As lembranças mais fortes que tenho da escrita em inglês ser dão efetivamente a partir da graduação em Letras Inglês. Especialmente os Final Project, no início, eram de grande dificuldade pra mim: o número de palavras assustava; a utilização da gramática correta, a construção de períodos e contextos, etc.

11. F.A.M.M.

Durante meu período escolar as minhas melhores notas não eram de português, lembro até hoje que perguntava a mim mesma em que eu iria usar o tal do objeto direto e indireto, eu não gostava de fazer este tipo de análise a até hoje me deparo com uma grande dificuldade na análise de orações. Durante a minha graduação de letras francês estas lacunas foram mais evidentes, já que esta língua exige muitas vezes a compreensão da estrutura da frase. No momento em que surgiram estes bichinhos para me importunar, lembrei-me da minha querida professora tão gentil de português, surgiu em minha lembrança a sua aula agradável do objeto aqui e acolá mas que não entrava

de geito nenhum na minha cachola. As vezes penso, se durante as aulas o assunto foi trabalhado o suficiente para como compreensão maior do tema abordado. Quando chagava o momento da redação era o caos, eu adorava o que eu escrevia, em minha imaginação juvenil pensava agora sim este texto ficou bom no entanto quando recebia a nota era seis ou sete, mais sete do que seis talvez por pena do professor ao ver o meu esforço. Mais tarde acabei descobrindo meu erro, descobri que eu sou extremamente objetiva e sucinta ao escrever sobre um assunto. Eu olho para o texto e digo que está bom, mas com certeza não é bom o suficiente para quem lê. Tenho aprendido durante esta graduação de letras inglês a abordar melhor um assunto e desenvolve-lo, com esta percepção eu tento desenvolver melhor os meus textos; confesso que não é fácil, tem momentos que eu consigo e tem momentos que não. Foi uma pena não ter percebido isto durante meu periodo escolar.

12. R.C.K.

Lembro das atividades que desenvolvi no curso de línguas que fiz, onde era pedido que desenvolvessemos uma redação de algum assunto específico, e também era desenvolvido conjuntamente uma atividade que tínhamos de desenvolver um resumo oral da atividade e apresentar para turma.

13. J.PO.

Não me lembro de utilizar produção textual durante o aprendizado em escolas regulares. Somente quando fiz cursinho de inglês comecei a escrever. O curso onde eu estudava exigia a produção de pelo menos um pequeno texto como lição de casa semanalmente. Inicialmente era muito difícil para mim, porém com o passar do tempo aprendi a utilizar todo o meu conhecimento para expressar-me na forma escrita. Atualmente adoro escrever em inglês, acredito que o que me auxilia muito a escrever é o hábito que eu tenho de ler em inglês.

14. S.V.H.T.

Eu somente me lembro que fazíamos muitas traduções de músicas, textos e aprendíamos a nos comunicar como por exemplo: hello, good bye, good evening; e assim por diante, fazíamos teatrinhos para encenar algum texto, mas não produzíamos nada muito específico.

15. S.T.

Eu lembro que quando tínhamos que produzir textos eu tinha uma imensa facilidade para escrever rápido, o mesmo acontecia quando as produções textuais eram em língua inglesa, eu utilizava vocabulários que já conhecia, e quando precisava manuseava o dicionário em tempo recorde, havia uma espécie de concorrência entre os colegas pra ver quem acabava primeiro. Lembro que sempre gostei de inglês, mas as produções textuais não eram atrativas, talvez seja por isso que fazíamos tão rápido. Bem diferentes das produções atuais desta disciplina que entrelaçam os temas dos textos com a nossa vida, com situações de nosso interesse. Acredito que o impulso que faltava naquela época para explorar melhor as produções textuais eram mesmo a falta de interesse pelos temas propostos.

16. J.R.S.B.

Minhas atividades escolares específicas em produção textual na língua inglesa somente aconteceram nesse curso de Letras Inglês. Todos os exercícios mantêm o mesmo padrão, o de ler algum texto fictício escrito por alguém, ou de pensar em uma determinada ocasião também fictícia, e se colocar no lugar da pessoa que responderá a esse texto ou à situação colocada escrevendo uma resposta, opinião ou aconselhamento. Eu particularmente me esforço para interpretar o papel de alguém que realmente precisa responder, e muitas vezes procuro responder criativamente e com humor. A limitação de um número de palavras no trabalho é desafiante, pois me obriga muitas vezes no final do texto a procurar outras expressões com menos palavras para fechar o número correto de vocábulos no término da atividade, o que nem sempre é tarefa fácil.

17. S.B.

Lembro-me claramente de quando eu estudava na sétima série descobri uma coleção de livros, toda em inglês, na biblioteca da escola. Cada livro tratava de um país diferente, geralmente ilhas e pequenos paraísos desconhecidos. Me apaixonei pelos lugares e também pelo inglês. Minhas produções haviam iniciado dois anos antes, quando começaram as aulas de inglês. Mas confesso que sempre achei aula de inglês chata. Pensava que o problema era da escola, mas nunca consegui gostar de nenhum curso, mesmo nas ditas melhores escolas. Apenas uma vez fiz

um cursinho com uma turma de adultos e adorava a turma. Fazíamos jantãs, tínhamos assunto, a aula fluía. Hoje, percebo que o ambiente era totalmente acolhedor. Foi nessa fase de cursinho que mais aprendi inglês. Quando ingressava em uma nova turma, com aquele ambiente hostil, não via hora que a aula acabasse. Felizmente, na UFSC tem sido diferente. Fiz verdadeiras amizades com os colegas e, mesmo sendo um curso a distância, mantemos contato quase que diariamente. Quando temos um ambiente de aprendizagem acolhedor é natural que as produções escritas surjam com mais naturalidade. Como já tenho facilidade na escrita em português, naturalmente não sofro muito para escrever em inglês. Meu maior desafio ainda é a fala.

18. V.R.

O caminho trilhado até aqui foi recheado de coisas novas, instigantes e convidativas, uma vez que antes deste curso eu não havia feito nenhum curso voltado a Língua Inglesa. O que posso afirmar é que todos os assuntos propostos fazem parte de um contexto globalizado e que estamos inseridos nele, agora mais do que nunca! e tenho a grata satisfação de atualmente poder ouvir uma música na língua inglesa e não apenas curtir os arranjos musicais mas poder entender e identificar boa parte das expressões e palavras e isto se aplica também a textos, catálogos de produtos, propagandas, filmes etc.

19. I.A.N.

Para ser sincero não me recordo de muita coisa sobre atividades de inglês, lembro de uma professora falando sobre o verbo to be, e de uma participação de um show de talentos da escola onde a turma cantou uma música em inglês (Knockin' on heaven's door) onde a turma ensaiou muito para a apresentação. Outras atividades não lembro.

20. A.S.

Fui dispensado do Inglês Escrito no teste de dispensa, em junho de 2010, mas, pelo pouco que pude observar nos trabalhos referentes a textos, feitos pelos colegas, achei os tópicos realmente interessantes. Assuntos bem variados que fazem parte do cotidiano dos estudantes, sem deixar de introduzir a eles um pouco da cultura dos países onde a língua inglesa é falada, o que tornava, segundo opiniões que também ouvi de outros colegas, as atividades que envolviam textos ainda mais

instigantes. Mesmo dispensado da matéria gosto, sempre que posso, acompanhar um pouco do que está sendo estudado.

21. K.B.O.S.

Não lembro de ter feito atividade de produção textual em língua inglesa na escola. No máximo, o que fazíamos era repetir estruturas dadas.

22. C.N.C.

Essas atividades foram realizadas já faz bastante tempo, porém alguns detalhes podem ter sido esquecidos. Como sempre estudei em uma escola pública, a língua inglesa só era aplicada no ensino fundamental, a partir da 5ª série, então aprendíamos coisas bem básicas como números, cores, meses do ano. Lembro de alguns textos feitos da 7ª série em diante, onde fazíamos histórias do tipo: escreva sobre a sua família, sobre a sua vida, sobre o que você fez nas férias. Não fazíamos nada mais elaborado que isso, para que tivessemos um acompanhamento ou uma explicação mais detalhada do professor sobre esse conteúdo. Na verdade esses textos eram mais parágrafos longos, e não redações com introdução, desenvolvimento e conclusão.

23. F.A.S.

As únicas experiências com escrita em língua inglesa foram no vestibular e durante os dois primeiros anos deste curso. Alguns textos que escrita me foram muito úteis para aprendizado pois suas correções foram muito bem preparadas. Cada vez em que escrevi um texto tentei associar o conhecimento da língua ao tema abordado. Desta forma acabei me limitando em termo de vocabulário, pois não abria muitas opções de assunto para não fazer uso de palavras ou estruturas que não conhecia. Não fiz uso de corretores ortográficos ou de professores particulares. Os erros que cometi realmente foram meus e assim também aconteceu com meus acertos. Acredito que evolui muito desde que entrei no curso, passei de admirador da língua a escritor. A cada nova atividade proposta sobre leitura, aumentava a exigência e junto com ela meu conhecimento. Enfim acredito que se a opção de redação em língua inglesa tivesse sido oferecida durante o 2º grau, talvez tivesse entrado para a faculdade no mesmo nível de meus colegas que em sua maioria, falam inglês,

moraram fora do país, etc. Nos primeiros textos dava mais importância ao tema proposta do que à estrutura a ser usada. Com o tempo e as correções fui aprendendo e me adaptando.

ANEXO G (p. 192-211) – Respostas do Questionário 1

Questionário I - Respostas

1. Fale de suas atividades escolares preferidas durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.

#	Response
1	Compreensão de texto porque tenho mais facilidade para entender quando visualizo, por isso prefiro ver, acompanhar um texto mesmo em atividades de listening.
1	Eu gostava de completar os espaços com as palavras que eram previamente informadas. Depois lia o texto completo para compreensão.
1	Minhas atividades preferidas eram as atividades de escrita e conversação entre a turma, e uma atividade que tínhamos que falar de um assunto escolhido por nós mesmos para apresentar na sala com um tempo mínimo específico.
1	Sempre gostei de fazer palavras cruzadas, caça-palavras, completar letra de música, atividades de ouvir-repetir, pois são atividades que fazem você prestar atenção e ter uma resposta rápida sobre o assunto.
1	A minha atividade favorita nas aulas de inglês, antes de entrar para a universidade, era ler, assistir a documentários e/ou filmes sobre aspectos culturais dos países de língua inglesa.
1	Antes de entrar na universidade realizei vários cursos livres em língua inglesa e as atividades que mais me davam prazer em realizá-las eram as conversações diretas e livres sem temas específicos e sim temas do meu interesse, pois conseguia uma fluência boa no idioma mesmo quando não sabia, desenvolvia bem. Outra atividade que gostava era a de assistir vídeos com legenda em inglês e outras vezes sem

legenda, tais atividades estimulavam meu aprendizado e gostava de realizá-las, pois não me sentia direcionado a aprender pura gramática ou somente frases coloquiais.

- 1 As atividades que mais gostava sempre estava direcionada a proficiência oral que eram as aulas com música e filmes para interpretação textual.
- 1 Atividades de leitura de textos e discussão. Penso que pela dificuldade que tenho no inglês oral.
- 1 durante as aulas eu sempre gostei da utilização de jogos.
- 1 Eu adorava traduzir músicas e os diálogos em sala de aula.
- 1 Eu gostava de atividades de leitura, porque nelas conseguia ver questões de gramática e treinar a pronúncia.
- 1 fóruns, músicas e tv. Por causa do entretenimento.
- 1 Fui apresentada ao Inglês na 7ª série e sempre foi uma das minhas disciplinas preferidas. Adorava elaborar diálogos em duplas para apresentar ao grande grupo e gostava muito de atividades que envolviam músicas, como tradução e dublagem e jogos como dominó onde tínhamos que formar pares de palavras com a respectiva figura.
- 1 Gostava muito de traduzir letras de músicas só que naquela época não tínhamos acesso tão grande a opções como a internet, tornando assim mais demoradas e restritas as traduções.
- 1 I've always liked to do pair work, and group work, because it's the time where we can speak and practice the language more.
- 1 minhas atividades preferidas eram as desenvolvidas com filmes e eu também gostava de ler em voz alta. Eu gostava das atividades com filmes porque as legendas eram em inglês e eu conseguia entender bem lendo e dessa forma conseguia melhorar a compreensão oral. E eu gosto até hoje de ler em voz alta para conseguir melhorar a pronúncia

- 1 Musicalização, por ser um momento de descontração e aprendizado.
- 1 Músicas eram atividades das quais eu gostava porque as aulas se tornavam interessantes e diferentes. Saíam da mesmisse de sempre copiar do quadro, ler um texto, responder um questionário... Outra coisa que eu gostava eram os jogos educativos que nós mesmos criávamos, eu acho que aprendia bastante de uma maneira legal.
- 1 O que eu mais gostava de fazer, eram os exercícios de responder as perguntas de acordo com o modelo fornecido pelo livro-texto.
- 1 Uso dos conteúdos do livro adaptados para a realidade no momento da conversação.

1. Comente atividades escolares que você mais detestava durante aulas de Inglês, antes de você entrar para esta universidade. Justifique.

#	Response
1	Conversação livre ou perguntas forçadas, que precisam de resposta imediata, do professor para o aluno com toda a turma esperando pela resposta.
1	Criar frases com as palavras. Acho que era porque eu não tinha um vocabulário grande então eu achava as frases que eu criava muito infantis.
1	O que eu menos gostava e ainda não gosto são aulas de gramática, pois acho difícil a memorização das regras gramaticais.
1	Tradução de texto. O meu conhecimento de inglês era mínimo comparado com o de hoje, e naquele tempo simplesmente traduzíamos palavras e sem saber ao certo o que aquilo significava.
1	Na escola sempre gostei de todas as atividades feitas nas aulas de inglês. Minha professora era muito

	<p>dinâmica, já tinha morado nos EUA e todos adoravam suas aulas.</p> <p>Em cursos de idiomas, sentia que muitas coisas estavam aquém do que eu realmente fosse precisar, muita gramática pela gramática, "textinhos prontos", decoreba, metodologia mecânica, etc.</p>
1	A de textos para serem traduzidos, por que na época em que fiz o segundo grau o professores exigiam uma tradução literal e que muitas vezes não fazia sentido.
1	As aulas eram muito chatas pois se baseavam somente no verbo to be. Tudo girava em torno dele e os exemplos eram sempre colocados de forma que não facilitavam a associação do aluno à vida real.
1	Atividades de copia, acho pouco dinamicas.
1	Conversação. Pela timidez.
1	Detestava ficar lendo um texto chato, fora do nosso contexto, responder questões que não tinham nada a ver com a nossa realidade, com um professor que não corrigia os exercícios e não sanava as minhas dúvidas.
1	Eu não gostava de atividade de repetir estruturas porque não via muito sentido nisso.
1	fazer composições, eu tinha dificuldades com a escrita, e também apresentações orais. As apresentações orais me deixam nervosa até hoje.
1	I've always hated the grammar part of the class. I don't know, but I think it was the way teachers showed the grammar.
1	Não lembro de detestar nenhuma atividade.
1	Não me recordo de nenhuma.
1	Nunca gostei das atividades em que é preciso criar diálogos bobos. Acho pouco produtivo principalmente

porque nós, alunos, acabamos sempre nos limitando ao vocabulário que já conhecemos.

- | | |
|---|---|
| 1 | Nunca gostei muito de música, pois tinha dificuldade em entender. |
| 1 | Quando estudei no ensino médio, meu professor de inglês era muito bom. Conhecia muito e então não nos pressionava, portanto passei a gostar de quase tudo, mas as encenações nunca me senti confortável em realizar, pois sou tímida e encenar confrontava meu modo de ser. |
| 1 | Seguir fielmente o livro sem se preocupar com a realidade aqui no Brasil dos assuntos que o livro sugeria. |
| 1 | Uma das atividades que mais detestava era a de preencher lacunas em branco ao ouvir músicas, pois não sou muito de ouvir música e geralmente são músicas que não gosto com frases soltas e ritmo e tonalidades muito diferentes, o que prejudicava meu aprendizado e me desmotivava, pois as vezes sentia que não sabia nada. |

2. Comente as atividade que você mais gosta e as que você mais detesta, dentre as atividades da Licenciatura em Inglês. Justifique

#	Response
1	Agora que iniciei o curso, as atividades estão mais interessantes e não existe uma que eu não goste. Tem as atividades que eu me saio melhor, que são as de completar as frases.
1	Conversação livre ou perguntas forçadas, que precisam de resposta imediata, do professor para o aluno com toda a turma esperando pela resposta. Compreensão de texto porque tenho mais facilidade para entender quando visualizo, por isso prefiro ver, acompanhar um texto mesmo em atividades de

listening.

- | | |
|---|---|
| 1 | Creio que a que mais gosto são as disciplinas ligadas diretamente ao inglês, pois acho que o curso deveria ter o foco mais nelas, pois seremos professores de inglês e não de outras disciplinas. Gosto muito das atividades feitas na parte oral pelo skype, pois a interação com os tutores é muito produtiva e desenvolve bastante várias habilidades como: listening, speaking e vocabulário. |
| 1 | Adoro todos os tipos de quizzes que temos das atividades do inglês escrito, no inglês oral, adoro as atividades em duplas ou grupos quando temos que fazer "teatro" sobre qualquer conteúdo. E a unica coisa que detesto é ter que participar de qualquer tipo de fórum ou chat, principalmente quando tem que falar, pois ainda tenho muita dificuldade de me expressar em inglês. |
| 1 | As atividades que eu mais gosto em inglês são as desenvolvidas pelo skype. Não detesto nenhuma. |
| 1 | It's the first time I'm doing the English subject, and only the written part.
I love Lily's Blog and I don't like very much the activities that you have to drag and drop, for example, one of them I couldn't even do, because it didn't workm, actualy I didn't know how to do it, technicly. |
| 1 | As atividades melhores do curso são as tutorias presencias, pois os alunos estão com o mesmo grau de dificuldade e parendizado, uns mais outros menos, porem me sinto num ambient de iguais onde ninguem critica ou quer saber mais do que o outro e a tutora consegue extrair o maximo do meu conhecimento adquirido. |
| 1 | As atividades que mais gosto são os Chats de oral, por que é descontraido e por é claro gosto de falar inglês. Não posso dizer que detesto minha maturidade não permite pois sei que essas |

atividades são as que menos me agradam, porém, são as que mais necessito, que são as atividades escritas principalmente as de desenvolvimento de texto.

1 As mesmas, adoro traduzir algo que fique bem na nossa língua, e não fico confortável encenando.

1 Conversação em sala de aula.
Não há o que detestar agora (nem detestava antes).
Esse termo é muito forte.

1 Eu detesto chats, não tenho fluência e se torna uma tortura participar de um deles, com pessoas estranhas.
As demais atividades eu gosto muito, os quizzes são meus preferidos, os finais se tornaram algo prazeroso de se escrever.

1 Eu gosto das atividades automáticas do moodle e não gosto das videoconferências. As primeiras ajudam a fixar o conteúdo e a segunda apresenta muitos problemas de conexão e também de dinâmica de trabalho.

1 Eu gosto de ler, leio tudo o que há no moodle em inglês em voz alta, gosto dos quizzes, gostei muito do pcc, acho que foi uma atividade ótima. Na verdade eu não tenho nenhuma atividade que eu deteste nas disciplinas de inglês.

1 Gostei de todas que foram propostas durante o curso.
Não consigo lembrar de nenhuma que eu não tenha gostado.

1 Gosto da possibilidade de escrever textos, mas não gosto de ter que escrever 300 palavras, as vezes falta assunto e lá se vai a minha criatividade.

1 Gosto de produzir textos, praticar inglês em chats orais, aulas presenciais.
Detesto chats escritos e postagens em fóruns.

1	Gosto: Mock test; Final Project; Não gosto: atividades de completar; gramática pura. Embora haja a timidez, estou procurando desenvolver a aprendizagem da língua através do uso. Penso que a gramática precisa ser explorada em situações que simulem o uso cotidiano.
1	Me culpo um pouco por não ter o tempo que gostaria para me dedicar mais as atividades que são propostas. Gosto muito dos testes (quiz) online que já apontam os erros na hora do envio e com possibilidade de correção e reenvio. Não teria uma atividade "detestável" para citar, pois gosto de todas as que eu faço.
1	O que mais gosto, é a dinâmica em sala de aula, reproduzir diálogos.
1	Uma das atividades que mais gosto são os final project, em que temos que realmente criar um texto, pesquisar, buscar novas palavras, expressões. A que mais detesto são os exercícios do livro Interchange, são muito limitados e chatos.

4.

Além de suas atividades obrigatórias de escrita em Inglês, realizadas neste curso, quais outras, você realiza em momentos formais ou informais em outros lugares?

#	Response
1	Assisto seriados com legenda em inglês ou sem, e presto atenção na pronuncia e escrita da palavra, principalmente as que são novas para mim. Leio noticias em inglês.
1	Conversas no chat com os colegas.

- | | |
|---|---|
| 1 | Gosto muito de assistir noticiários em inglês como: CNN, Discovery etc... Filme com legenda em inglês, e leitura de revistas em inglês. |
| 1 | Geralmente assisto filmes em casa, em inglês e com legenda em português. E já li um que outro livro em inglês. |
| 1 | Escrevo muito pouco em inglês, me limito a escrever com alguns amigos por msn e trocar alguns e-mails informais. |
| 1 | Estou aperfeiçoando a técnica de pensar em inglês e de traduzir simultaneamente (em pensamento) o que as pessoas falam em português (é muito divertido). Assisto muitos filmes e seriados como Friends, ouço muitas músicas, bato papo com alguns colegas do curso. |
| 1 | Eu estou cursando o Fisk no nível advanced 2. |
| 1 | eu me comunico em inglês com amigos no msn e no facebook.
Eu leio uma revista online de uma rede de lojas da europa.
Recebo correspondência de uma universidade da Califórnia.Recebo emails diários do dictionary.com e também uso o site do wiziq. |
| 1 | Faço aulas particulares de inglês, quatro horas por semana. Como não me adapto ao sistema de cursinho, foi a forma que encontrei. Também resolvi fazer aulas particulares porque tenho uma viagem marcada ao Canadá. |
| 1 | Fazia curso livre de inglês em paralelo com a universidade e cursei cursos instrumentais na minha area profissional. No dia a dia procuro assistir filmes e palestras em inglês nos canais a cabo e ler algumas revistas e jornais tanto na forma tradicional quanto na internet. |

1	Gosto de assistir filmes e ouvir musica, gostaria de ter acesso a livros de inglês, pois também gosto muito de ler. Mas aqui em Araranguá a biblioteca publica não tem livros de literatura em inglês e não posso comprar. A leitura pelo computar não me agrada, mas as vezes é o que faço. Procuo sites de revista americanas para ler.
1	Gosto de realizar atividade de escutar e escrever o que foi falado para ver se eu estou pegando bem o conteúdo. Tento simular um "ditado"
1	I've been an English teacher for a long time, so I practice it everyday. And I always watch movies in English and talk to my husband, who also speaks English.
1	Infelizmente eu não outras atividades escritas em inglês fora do curso.
1	leitura e participação de foruns em inglês sem fins academicos
1	Não realizo nenhuma fora da universidade.
1	Pequenas traduções em casa e no trabalho, para amigos e parentes, além de cantar em inglês, como hobby.
1	Pratico muito pouco a escrita. Procuo ler livros em inglês, notícias, etc., mas, de fato, tenho um dificuldade grande em praticar a escrita.
1	Sempre que possível assisto filmes em inglês, bem como leio livros.
1	Traduzo algumas letras de musicas (apenas por prazer), assisto filmes e seriados.

5. Defina , com suas palavras, o que é escrever textos em Inglês.

#	Response
---	----------

1	Acredito que seja o resultado de todo nosso aprendizado, que a cada semestre aperfeiçoamos nossa escrita com o que vamos aprendendo. Tornando-nos um cidadão do mundo.
1	Escrever o mesmo texto que escreveria em português, isto é, um texto natural, real.
1	Juntar as palavras de forma que façam sentido para o leitor.
1	É o mesmo que escrever textos em português a diferença é que requer um pouco mais de atenção e conhecimento-domínio nessa língua estrangeira.
1	Tanto em Inglês como em Português escrever um texto é um reflexo de uma idéia.
1	É demonstrar de forma escrita o conhecimento que voce possui. Gosto muito de escrever textos em inglês.
1	É expressar-se a partir da construção escrita contextos comunicativos, com linguagem relacionada a cada objetivo de comunicação: formal, informal, etc.
1	É saber expressar o que você quer de modo que o outro entenda.
1	Encontrar uma nova maneira de me expressar.
1	Escrever em inglês ainda é difícil, a concordância as vezes é difícil, gramática me confunde, palavras que são usadas apenas em determinados contextos. Mas escrever é muito mais fácil do que falar em inglês.
1	Escrever texto em inglês, é passar para outra língua aquilo que penso em português, dentro das normas e regras da língua inglesa.
1	Escrever texto em si é transferir idéias para o papel, escrever textos em inglês é além disso praticar o que aprendemos.
1	Escrever textos em inglês é tentar desmistificar um

	idioma o qual sempre tive dificuldade em aprender.
1	Escrever textos em inglês é, para alguém como eu que não sou nativa, mergulhar dentro de um universo cultural diferente do meu, pois é impossível utilizar uma língua estrangeira sem conhecer também um pouco de sua cultura.
1	Escrever textos em inglês vai muito além da tradução literal, é preciso conhecer a cultura da língua-alvo, assim como as expressões e a gramática que muitas vezes diferem de uma língua para outra. Escrever em inglês também é conhecer, trocar, interagir, comunicar.
1	Escrever um texto é falar sobre algo com um "certo" conhecimento concatenando as ideias com coerência e coesão dando início, meio e fim ao que foi dito.
1	I prefer to write text in English than in Portugues. I think it's easier. I loved the themes that we had to write about, they were easy and basic. Maybe if I have to write something deeper, I'd have difficulties, but I hope to have the opportunity to check my writing. I like to write!
1	Para mim é muito difícil, mas não somente penso que sei pouco, e sim por que sei que ainda tenho muito para aprender para atingir a proficiência por mim desejada.
1	para mim textos em inglês pode ser até um recado simples.
1	Uma possibilidade de demonstrar criatividade e personalidade

6. O que seria um bom texto escrito em inglês?

#	Response
1	Aquele texto que o leitor não consegue descobrir se o escritor é ou não nativo.

- 1 Creio que seria um texto com vocabulário de acordo com o nível de inglês que o receptor do texto entenda-o.
- 1 Um texto coeso, coerente e natural para um falante nativo.
- 1 Um texto coerente, em que o leitor seja capaz que compreender a mensagem que o escritor passou, principalmente sem a interferência de palavras que só são encontradas na língua inglesa.
- 1 O texto que consegue transmitir sem ruídos a mensagem original.
- 1 Seria um texto que seguisse todas as regras e normas da escrita em inglês e que me fizesse ser entendido por qualquer leitor do idioma.
- 1 Seria um texto escrito com clareza, simplicidade, objetividade, pode-se dizer que seria conseguir escrever o máximo de informação com o mínimo de palavras.
- 1 Coerente e conciso.
- 1 It's a text where we can understand what the author wants to say. It needs to have consistency and cohesion, and a simple language.
- 1 Linguagem simples e bem claro.
- 1 Os livros de literatura inglesa são ótimos textos escritos.
- 1 Seria aquele que apresenta o que a língua tem de mais eloquente para ser escrita.
- 1 Seria um texto com coerência e coesão, objetivo e fluente a nível de língua.
- 1 Um bom texto em inglês consegue transmitir a idéia desejada por seu autor, é clara e não contém erros gramaticais.

1	Um bom texto escrito em inglês deve estar escrito com organização, coerência e transmitir a idéia do autor
1	Um bom texto escrito em inglês é aquele que quando revisado, não contenha erros de gramática, bem como tenha coesão e coerência, no conteúdo.
1	Um texto cujas ideias fossem claramente compreendidas pelo receptor.
1	Um texto dinâmico e atrativo
1	Um texto que passa-se a intenção do autor.
1	Um texto que seja claro e objetivo para quem for ler.

7. O que é necessário para escrever bons textos em Inglês?

#	Response
1	Adquirir bastante vocabulário e gramática.
1	Conhecer a língua, ter bom vocabulário, conhecer as regras gramaticais, saber combinar as palavras.
1	Na minha opinião é muita leitura em inglês, a mesma regra que tenho para o português, se, lemos bastante certamente nos tornaremos bons escritores.
1	Ter conhecimento ou embasamento teórico sobre o que esta escrevendo e conhecer bastante palavras nessa língua.
1	Boas ferramentas de idiomas, tradutores bons e se possível fluência na língua.
1	Conhecimento da gramática inglesa e do vocabulário.
1	Conhecimento da língua e do assunto do qual se está falando.
1	Conhecimento da língua, da gramática, da cultura, muita leitura e muita prática.

1	Conhecimento do usos da língua a partir da estrutura gramatical e cultural.
1	conhecimento prévio da língua escrita e suas regras, calma, dedicação e revisão no que se escreve
1	Depende de qual o objetivo do texto, para cada objetivo o escritor deve possuir a base necessária e conhecimento do assunto.
1	Estudar, praticar a escrita e ser corrigido adequadamente, isso quer dizer que toda correção deve ser fundamentada com a forma correta e a explicação dos porquês.
1	Inspiração e espaço para criação.
1	It's necessary to know what you're talking about. Read a lot about the subject you are writing about and have some knowledge about how to write a text.
1	Objetividade e conhecimento gramatical.
1	Para escrever bons textos em inglês, é necessário ter boa fluência, conhecer a gramática, e todas as regras.
1	Principalmente ter uma boa gramática e conseguir pensar em inglês e assim transmitir suas idéias para o texto.
1	Saber sobre a língua.
1	Um bom conhecimento da lingua inglesa, tanto vocabulário, como gramática e expressões.
1	Um excelente conhecimento da língua e do tema sobre o qual se escreve.

8.

Você ensinaria seus futuros alunos a escrever em inglês nas aulas que você ministrará quando estiver atuando como professor?

#	Response
1	Certamente, mas acredito que eles não gostarão da atividade pois nem em português eles gostam de escrever,. Mas acredito que com atividades bem desenvolvidas e com assunto de interesse deles, certamente a atividade será produtiva.
1	Sim, acredito ser essencial o desenvolvimento pelo menos da escrita.
1	Sim. Se serei o professor deles, porque não ensinaria? Ensinar a escrever na língua alvo, ao meu ver, é um dos objetivos.
1	Eu acho que sim, pois gosto de escrever tanto e inglês como em português, porém esse tipo de atividade deve ser feita com calma onde o aluno possa pensar e organizar suas idéias (iniciantes como eu).
1	Caso seja professor penso que seria uma das atividades da qual irámos tratar em sala de aula.
1	Com absoluta certeza ensinarei meus alunos a escrever, pois é uma pratica ótima para o parendizado do idioma.
1	Com certeza, pois a escritura é uma atividade criativa. E fazendo uso da criatividade dos alunos penso que é mais fácil aprender.
1	Com certeza. A escrita é uma das habilidades que podem/devem ser desenvolvidas, assim como a audição, a fala, a compreensão.
1	Com certeza. Aprender inglês em minha opinião engloba o processo oral e escrito.
1	Com certeza. Começaria desde o início com escrita em inglês e a princípio não permitiria textos em português escritos pelos alunos. Acredito que os erros seriam mais facilmente absorvidos pelos alunos, porém a avaliação teria peso diferente.

1	I think it's as important as any other abilities. It's usually difficult and some students see it as a waste of time, because they want to speak. What happens is if they don't learn how to write, they will have poor writing skills. So yes, I would teach writing, too.
1	Lógico, é claro que tudo tem sua hora, no decorrer das aulas acho que deve ser abordado á princípio com pequenos textos e ir aprimorando.
1	Não, o tempo de aula deve ser otimizado e aproveitado com a conversação.
1	Se eu tiver tempo suficiente para ensinar vocabulário e gramática, e se eu souber como motiva-los a escrever, certamente eu o farei.
1	Seria um dos pontos mais importantes a ser trabalhado.
1	Sim, muito. Incentivarei a eles escrever receitas, textos sobre suas vidas, quem sabe até um diário em inglês...
1	Sim, por que os alunos tem que ter todas as opções possíveis a sua disposição no aprendizado do inglês. A escrita é a grande base do idioma.
1	Sim, principalmente pequenos textos até eles dominarem o idioma.
1	sim, com certeza
1	Sim.

9. Como você definiria para seus alunos a atividade de produzir textos em Inglês?

#	Response
1	Para termos um domínio total de uma língua devemos dominar as três habilidades: escrita, fala e escuta (listening).
1	Textos naturais como se expressariam na língua

materna, adaptado para a língua alvo, de forma que seja natural nesta língua.

- | | |
|---|--|
| 1 | Uma ferramenta muito útil para o desenvolvimento dele. |
| 1 | É uma atividade um tanto complexa que deve ser realizada em etapas, pois o aluno deve ter conhecimento da gramática, iniciando com pequenas frases, e principalmente, não querer enfeitar demais o texto, pois quanto mais simples as palavras, maior será o entendimento. |
| 1 | Definiria como umas das partes do aprendizado do idioma e que é extremamente importante para aquisição da segunda língua. |
| 1 | a escrita seria uma atividade que pode proporcionar uma comunicação eficaz mesmo que eles ainda não consigam falar em inglês. |
| 1 | Como uma atividade prática e necessária no processo de aprendizagem. |
| 1 | Como uma atividade que possibilita difundir nosso conhecimento (produção e publicação) mundo afora e que permite também a comunicação e interação com outras comunidades falantes do idioma. |
| 1 | Definiria como atividade comunicativa de suma importância para o domínio da LE, de forma a permitir a expansão da comunicação para além dos contextos da fala. |
| 1 | Definiria que é tão importante quanto aprender a falar fluentemente. |
| 1 | é como uma receita de bolo: No início, você precisa seguir passo a passo, depois, passa a ser algo natural. |
| 1 | Muito interessante!! Escrever é uma arte, e fazer isso em outra língua é melhor ainda e a satisfação em fazer isto é incomparável. |

1	Prática leva a perfeição.
1	Primeiramente atividades de texto curtos como e-mails, apenas para verem que ele são capazes de comunicar-se em inglês. E depois muita leitura e interpretação de texto, produzir texto de compreensão textual.
1	Produzir textos em inglês, é pensar em inglês e passar para o papel.
1	Um complemento ao conhecimento que eles possuem. Uma maneira diferente de utilizar a língua inglesa.
1	Uma atividade de comunicação.
1	Uma possibilidade de criarem algo que eles gostem.
1	Uma viagem que se pode fazer muitas vezes, sem sair do lugar, assim como é com a leitura. Porém, na escritura, você é o piloto.
1	You mean, a title? I would say writing activities. It can be as easy as an e-mail for the teachers or friends, or even a opinion text about a subject that was seen in class.

10. Você acha que escrever textos em Inglês é um requisito necessário no currículo de sua graduação?

#	Response
1	Acho que sim.
1	Com certeza é importantíssimo.
1	Sim, com certeza.
1	Com certeza é importante o estudante desenvolver essa habilidade, pois é através da escrita que expressamos nossos conhecimentos e idéias.
1	Com certeza. É preciso saber antes para poder ensinar com propriedade depois.

- 1 Com certeza. Indispensável saber escrever bem em inglês em um curso superior na área.
- 1 Considero extramente acertada a divisão de escrita e oralidade. A produção textual é um requisito indispensavel para o curso.
- 1 De extrema necessidade.
- 1 I'd say so, because like I said before, it's a very important skill, and mainly in our graduation course, where the focus is becoming a teacher, I think it's very important for a teacher to know how to write in English.
- 1 Sem dúvidas, pois é na escritura de textos em inglês que é possível perceber o real conhecimento que o aluno tem da língua.
- 1 sim, com certeza, pois minha experiência com a escrita em inglês antes de ingressar na ufsc era muito deficiente, hoje depois dos vários finais projects eu sei que aprendi muito, e como consequencia escrevo melhor, aprendi que para escrever um bom texto exige certa dedicação e muita revisão, esta prática nos ajuda na assimilação da língua.
- 1 Sim, pois devemos concluir o curso sendo capazes de utilizar o idioma de todas as formas, inclusive a escrita.
- 1 Sim, pois faz parte da grade curricular.
- 1 sim.
- 5 Sim.
- 1 Sim; a expressão escrita é fundamental para o conhecimento de qualquer língua.
-

APÊNDICE H (P. 212-214) – Respostas do Questionário II

Acredito que a leitura de periódicos, revistas, programas na tv em inglês, também são uma grande ferramenta de auxílio no aprendizado.

Atividade que colabora tanto na aprendizagem da língua inglesa, quanto da nossa língua materna, pois utilizamos de diversas habilidades para escrever textos em inglês.

Pesquisar artigos em inglês, literatura estrangeira, filmes e seridos em inglês e com legenda em inglês acredito serem uma boa forma de refinar o aprendizado da lingua.

Acredito que aprender a escrever em inglês é de suma importância para nós futuros discentes de língua inglesa. Creio que sem sabermos escrever não teremos capacidade de ler e corrigir os textos de nossos alunos. Porém, acredito que muitas vezes o foco na questão gramatical atrapalha na oralidade, pois, ao nos preocuparmos com a gramática, demoramos mais para desenvolver uma fala fluente.

Imprescindível

Fazer um blog em inglês, acho que exercita também na aprendizagem do inglês

Na minha opinião, escrever textos em inglês é uma maneira de organizar meus pensamentos. Ela ajuda na comunicação escrita com outros interlocutores. Além disso, esta atividade pode ajudar na memorização e recuperação das informações quando precisamos nos comunicar oralmente. A escrita é uma representação simbólica e arbitrária da fala, talvez seja por isso que ela prejudique um pouco a

fluência oral. O cérebro terá que fazer duas representações ao mesmo tempo: oral e escrita. E além do mais, em todas as culturas as crianças aprendem primeiro a falar, isto é, elas não precisam da escrita para "organizar" seus pensamentos. Aproximadamente 5 ou 6 anos depois é que as crianças começam seus embates com a escrita. Outro fator que acho muito importante com relação a dificuldade de escrever é que a maioria dos aprendizes da língua escrita não sabem escrever nem em seus próprios idiomas. Como esperar que sejam fluentes em outro? Parece um pouco ilógico. A leitura deste questionário e o desafio de escrever estas reflexões (intuições) já se configura para mim como um exercício da expressão escrita. Um grande abraço e sucesso!

Escrever em um blog, como as atividades no blog da lily, por exemplo. Acredito serem muito válidas;

Acredito que chats, forums e e-mails devem ser usados apenas para pequenas mensagens, comentários, questionamentos curtos. Toda a oportunidade que temos para escrever em inglês contribui para o nosso aprendizado. Atividades direcionadas a escrita talvez não contribua muito para o desempenho oral do inglês, porém, também não prejudica.

Atividades dúbias ou que não são muito bem esclarecidas quanto ao modo de realização.

Oportunidade de melhorar meu vocabulário e gramática em inglês.

- colocar no papel conversações em inglês;
- traduzir;
- conversar no skype e/ou msn;
- participar de redes sociais em inglês, comunicando-se com falantes nativos do inglês.

Aprimorar o vocabulário; importante para completar o aprendizado; atividade prazerosa.

Outra atividade interessante seria a leitura de revistas e/ou jornais em inglês. Os alunos poderiam trazer materiais desse tipo que disponham em casa para estudos no polo como os colegas.

Atividade que estimula o raciocínio e contribui para uma maior aquisição de palavras – 1

Enviar mensagens do celular; escrever e-mails; atividades em sala de aula.

A questão acima esta bastante completa.

Escrever de uma forma geral nos faz aprender, mas poderíamos também tentar fazer poemas usando escrita arcaica e atual assim como poderíamos construir textos como musicas utilizando as mesmas formas do inglês acadêmico quanto coloquial.