

## Metacognição e subjetividade no ensino da escrita em língua estrangeira

Silvia Helena Benchimol Barros<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo relata uma experiência de ensino da escrita com uma turma de aprendentes adultos de língua inglesa de curso livre que utilizava a abordagem comunicativa. Os aprendentes rejeitavam as atividades de produção escrita e, quando o faziam, apresentavam textos muito reduzidos e limitados em sua potencialidade de expressão e subjetividade. A introdução da escrita processual como estratégia de ensino permitiu observações significativas e avanços qualitativos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Metacognição. Subjetividade. Escrita processual

### Introdução

Este texto aborda, sob a perspectiva do ensino – aprendizagem, o tema da produção escrita em língua estrangeira considerando as especificidades das produções escritas dos alunos do quinto nível de um curso livre de Inglês.

Observando que estes alunos em sua quase totalidade apresentavam uma postura de rejeição aos trabalhos de composição e, constatando que suas performances quando solicitados a escrever sobre temas sugeridos ou livres, era de uma visível falta de controle das estruturas e sem qualquer expressão de criatividade, decidi reduzir a quantidade de *writing topics* previstos para o semestre e adotar a estratégia de ensino da Escrita Processual, para reintroduzir algum sentido e individualidade ao processo de criação dos textos e estimular a metacognição dos alunos para a detecção de seus próprios erros.

Sendo a minha formação original, a de pedagoga e professora de língua inglesa e tendo realizado estudos na área da Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva, julgo que a conjunção de teorias da Educação com as teorias da Psicologia e da Linguística, propiciadas durante minha trajetória acadêmica, resultou em inegável motivação para o desenvolvimento da pesquisa sobre a consciência linguística.

É, portanto, proposta clara deste artigo, identificar a interface existente entre o ensino da habilidade escrita em língua estrangeira e alguns conceitos como: *escrita processual* e *paradigma indiciário*.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará: [sbenchimol@ufpa.br](mailto:sbenchimol@ufpa.br)

Procuro demonstrar como se apresentam, na produção dos alunos, alguns dos posicionamentos teóricos que sustentei a partir da parte pelo todo, do efeito pela causa das pistas mudas – se não imperceptíveis – que conduzem os docentes às formas de identificação de necessidades pedagógicas, lacunas que podem ser minimizadas com estratégias mais significativas e conscientes de ensino da habilidade escrita (GINZBURG,1990). O desenvolvimento do presente artigo ocorre nos subtemas: Os Princípios do Ensino da Escrita, Conceitos fundamentais e sua Inter-relação; Textos Ilustrativos e a Análise; e Considerações Finais.

### **Os Princípios do Ensino da Escrita, Conceitos fundamentais e sua Inter-relação**

#### a) As especificidades do ensinar a escrever

O aprendizado da escrita ao contrário de outras habilidades como a escuta e a fala exige a percepção de certos aspectos a ela peculiares como os que abaixo selecionei a partir do texto de Riolfi (2007) no qual a autora menciona que:

a) “escrever exige supor a ausência do próprio corpo.” Isto é, quando escrevo tenho a consciência de que muito provavelmente não estarei presente no momento em que meu texto será lido – excetuando as situações de apresentação oral do próprio texto.

A autora sugere que ausência de elementos extralinguísticos e para linguísticos exige uma reestruturação no nível linguístico, admitindo-se até mesmo situações em que se dá um certo tom ao texto atribuindo a ele algumas faculdades da fala ou do comportamento gestual. Este aspecto é particularmente evidente entre adolescentes que criam em torno de si e de sua expressão oral, uma personalidade particular que se consolida a partir do tom, do humor, das escolhas lexicais etc. Porém, este fato, como trata Riolfi é característico do ensino da língua materna. Quando o foco passa para o ensino de língua estrangeira, o assunto assume maior complexidade, como explico a seguir.

b) “A construção do estilo de falar deve ser reconstruída no texto escrito e para isso é necessária a elaboração ao nível da imagem do corpo”. Isto implica em trazer para o texto escrito aspectos da personalidade de quem escreve da mesma forma como fala em uma tentativa de coerência de identidade. Ainda que tenhamos claro que escrever é uma habilidade distinta e com suas características próprias que não necessariamente deva refletir a fala.

Observei, de forma nítida e frequente, que a dissonância do adulto diante de sua produção escrita em língua estrangeira pode lhe causar problemas que levam a incredulidade de sua capacidade de se expressar de forma competente. Este aspecto está presente nas produções escritas dos adultos, que por motivos diferentes dos adolescentes, citados no item anterior, também se mostram de certa forma frustrados diante do seu leitor quando não demonstram o mesmo controle, a mesma fluência, proficiência e a capacidade de imprimir seu estilo ao texto produzido em uma outra língua.

Uma série de fatores contribui para que esta “frustração” cause muitas vezes a rejeição pela atividade escrita, um condicionamento ao uso de estratégias de tradução “palavra a palavra”, um constrangimento diante dos colegas e dos docentes por reconhecer suas limitações e disso decorre o decréscimo da autoestima e por vezes o abandono do curso.

c) “A escrita situa-se em um tempo distinto da fala e da escuta, o que possibilita, na escrita, ocultar as marcas do processo de enunciação criando-se a ficção de que o texto é uma unidade que envolve o planejamento ao nível do código linguístico e o planejamento no nível da disposição dos elementos textuais”.

Esta é aparentemente uma “vantagem” da escrita sobre a fala e escuta: ao analisarmos pela perspectiva de Riolfi que ressalta na escrita as possibilidades de correções, ajustes e reedições antes de atingir o seu interlocutor. Porém, ao considerarmos o ensino – aprendizagem de língua estrangeira a dificuldade que o processo de escrita encerra, ainda se delinea em função da falta do controle sobre a forma que delimita, tolhe e restringe a expressão. Ainda que munido de recursos que auxiliem a elaboração das sentenças, a expressão do aluno escritor fica deveras comprometida. Sua subjetividade fica subjugada ao emprego de estruturas que não domina e recursos enriquecedores como “figuras de linguagem”, comparações e referências que perpassam pela cultura, ficam esquecidos neste processo, apenas para exemplificar uns poucos.

d) “A relação com a alteridade é diferente na escrita”. Há sempre a possibilidade de um leitor que extrapola a interpretação do que se quis de fato dizer e assim arrisca-se o autor do texto a estar dizendo algo mais do que se sabe estar dizendo.

Nossa tentativa de trabalhar com as fases da escrita processual no ensino de escrita em língua inglesa, possibilita a vivência, ainda que forjada, da prova de leitura: o *peer checking* ou *proof*

*reading* onde o colega, ou o docente, exercita a compreensão e interage com o autor sobre o que entendeu. O autor por sua vez tem a oportunidade de avaliar se o que foi percebido foi o que, de fato, teve a intenção de expressar.

e) “A escrita possibilita uma forma particular de relação com o conhecimento”. Ao ler o que escrevo posso ler para além do que escrevi e para além do conhecimento das fórmulas ou padrões formais, pois a escrita revela traços do sujeito.

Releituras impostas pelo mecanismo de ensino da escrita por processo oportunizam situações em que o sujeito, ao ler o que escreveu e sabendo o que pretendia dizer, acaba por ler além do que de fato está grafado e quando estes itens velados não são percebidos pelo leitor, muitas vezes o texto se torna confuso ou com lacunas que podem ser detectadas pelo *peer checking*, retrabalhadas nas *reedições* e sanadas antes da *publicação*.

Os aspectos que trato aqui requerem uma compreensão dos princípios e das fases do ensino da escrita processual.

### **Escrita Processual – *Process Writing*: Princípios e Fases**

Trato aqui, a escrita processual como a estratégia de ensino que releva os aspectos cognitivos de criação do texto escrito em contraste à demanda comum de um produto final escrito. Tompkins (1990) coloca como premissas básicas deste mecanismo, que a produção escrita ocorre desde a infância, portanto, independente de idade e que, o foco primário desta estratégia é criar qualidade de conteúdo e promover o reconhecimento dos gêneros escritos.

O ensino da habilidade escrita, de um modo geral, é um desafio aos professores de língua estrangeira não apenas pelo fato de que existem limitações lexicais e formais, naturais e proporcionais aos níveis de instrução, mas também por ser esta habilidade de alguma sorte rejeitada por grande parte dos adolescentes e adultos por motivos previamente mencionados neste texto.

Como já pontuei anteriormente, o discente adulto vê-se em uma situação de dissonância entre a sua desenvoltura e “controle linguístico” na língua mãe e sua limitação na língua estrangeira. Este constrangimento resultante da discrepância, em saber o que dizer, mas não saber como dizer,

ou saber como dizer, mas não da forma que gostaria de fazer, compõe um fator de inibição e rejeição à habilidade de produção escrita.

Um aluno que inicia uma conversa em língua estrangeira a partir da informação nuclear, que não se utiliza de marcadores de discurso ou expressões que tornam esta expressão mais polida e socialmente mais aceitável, não procede necessariamente desta forma em sua língua materna.

Esta realidade é enfrentada nas salas de aula de língua estrangeira e demanda do docente habilidades que vão para além do domínio das técnicas de instrução. É tarefa árdua do professor de língua estrangeira a análise destas peças escritas de forma a perceber a intenção do discente nas frases muitas vezes difíceis de compreensão e que representam um dilema para a avaliação.

A escrita processual se apresenta como um recurso ao ensino que faz com que o docente participe da construção de cada aluno, valorizando em primeiro momento as ideias próprias deste discente seguida de outras fases de construção que pretendem valorizar os aspectos cognitivos envolvidos na composição de um texto. Isto aproximaria, hipoteticamente, o acesso do docente aos processos mentais do aluno autor do texto e desta forma às dificuldades por ele encontradas no ato de escrever, no ato de redigir.

Apesar da abordagem processual aplicada ao ensino e aprendizagem da escrita estar no cenário educacional desde a década de 70, ainda persistem as tendências de foco nas formas e nas estruturas linguísticas de um modo geral, as quais valorizam o produto escrito final e traduzem a noção de que ensinar gramática por si só daria conta de habilitar um bom produtor de textos escritos. Esta tendência também se confirma nas salas de aula de língua estrangeira, especialmente se considerarmos os mecanismos de avaliação da produção escrita.

Apesar de alguns autores utilizarem sequências que apresentam pequenas variações, as fases do *Process Writing* são basicamente as mesmas. A sequência que adotei, inclui:

1. *Pre writing* (pré - escrita) ou *Brainstorming*: fase de geração de ideias a partir de *inputs* diversificados que podem ser fomentados pelo tema da aula ou outros materiais, vivências, vídeos, pesquisas, etc.
2. *Revising* (revisão): fase onde as ideias desordenadas do *Brainstorming* começam a ser selecionadas, a ganhar sequências lógicas e a se conectarem com outras ideias;

3. *1st Draft* (primeiro rascunho): produção ainda despreocupada com acuidade e gerada a partir das normas do *brainstorming*;
4. *Peer checking* (prova de leitura pelo colega): fase em que o draft do autor é lido por um colega e este dá um feedback do que entendeu e das dificuldades que encontrou.
5. *2nd Draft* (segundo rascunho): fase em que o autor reedita o texto com base na contribuição de um outro leitor.
6. *Teacher's check* (leitura do professor): fase em que o professor lê o texto e devolve ao autor com observações utilizando símbolos de correção que o direcionem à pesquisa de e reflexão sobre seus próprios erros.
7. *Re editing* (re edição): O autor relê seu texto com as marcações feitas pelo professor e reflete sobre as correções que devem ser implementadas. Em seguida ele edita seu texto final;
8. *Publishing* (publicação): o produto é exposto: postado, socializado ou simplesmente entregue ao docente.

Reporto-me aqui a um trecho do texto de Brito (2003 p.165) em que ao apontar características do texto escrito como: visível, material, resgatável e consultável, não lhe suprime o seu aspecto essencialmente dinâmico e interlocutivo... “se o resultado é o texto, ele, para ter sentido, tem que passar pelo ato da escritura e pelos repetidos atos de leitura”.

Esclareço, então, que o contexto de ensino no qual me respaldei para fazer a aplicação da estratégia de *process writing* foi o contexto comunicativo – *communicative approach*<sup>2</sup> – em que os aspectos sociointeracionais valorizam as situações de comunicação e o significado que o sujeito pretende dar aos seus enunciados. Apesar da escrita processual valorizar o trabalho mental, cognitivo do aluno, o propósito é melhorar a qualidade da comunicação que se estabelece através do texto. A estrutura da língua permanece relevante, mas apenas na medida em que ela subsidia a compreensão do interlocutor, em visibilidade na fase de “*proof reading*”.

E por que valorizar a participação do “*peer*”<sup>3</sup> no processo construtivo?

Ocorre que ao se ensinar a habilidade escrita em língua estrangeira, pouca ou nenhuma atenção é dada à importância do leitor, do seu entendimento, de sua interpretação da produção escrita. No contexto dos cursos livres, principalmente, este aspecto é particularmente claro e muito bem definido quando se considera que as produções são raramente publicadas e não menos

---

<sup>2</sup> Abordagem comunicativa

<sup>3</sup> parceiro

raramente passam pela apreciação de outros leitores exceto do próprio professor que na leitura desempenha a sua função de corretor mais do que de apreciador do texto.

Todo o enfoque deste trabalho poderia ser convertido para a perspectiva do professor, leitor e as análises percorreriam ainda outros caminhos. Contudo, me detive apenas aos aspectos do ensino da escrita e na importância do leitor a partir da perspectiva do autor do texto escrito.

Iúta Lerche Vieira (2000. v. 01. p. VII-92) diz que:

(...) a análise de procedimentos de escrita de autores proficientes (especialmente os escritores profissionais) tem sido uma das vias utilizadas para acessar a complexa atividade de redigir, nem sempre esses procedimentos têm sido examinados de forma abrangente, indo além de ilustrações de dificuldades gerais ou de rotinas particulares de escrever... Essa forma de análise tão pouco tem-se voltado direta e especificamente para o modo como esses escritores lidam com a imagem do leitor (a consciência da audiência) e com os propósitos comunicativos do texto enquanto ele está sendo produzido. Assim, é numa perspectiva intra-textual e inter-discursiva, retórica e lingüística que se situa, pois, o presente estudo, recorrendo objetivamente a representações de escritores sobre seus processos de redigir, revelados em depoimentos e entrevistas livres, cujo conteúdo é o foco desta investigação.

Aqui vejo um ponto nevrálgico que coloca o docente em cheque com suas posições epistemológicas em relação ao ensino e conseqüentemente em relação ao seu julgamento e intervenção na produção do aluno. Corrigir um texto escrito nesta perspectiva não é simplesmente avaliar se as “*target structures*”<sup>4</sup> estão empregadas de forma adequada, se possuem uma sequência lógica ou se apresentam coerência.

Magalhães Mikal (2007) ao se referir à escrita ideal, afirma que ela é mobilizada por uma necessidade imposta pelas contingências da vida prática e que segue modelos que precisam ser integralmente respeitados concluindo que, a grande maioria dos textos limita-se a atender a proposta do professor, sem apresentar qualquer marca identificadora do seu autor.

Riolfi (2008 p.136) em relação ao impasse histórico do professor ao intervir no texto escrito, entretanto, ressalta que “o mau entendimento sobre as críticas feitas às correções de mero caráter gramatical acarretou o quase abandono das intervenções e orientações necessárias para que o aluno saiba manusear os recursos da língua visando a construção da coerência e coesão textuais”.

Em consonância com as críticas feitas por Magalhães Mikal e Riolfi, a experiência no ensino de línguas estrangeiras demonstra sim, que a correção de textos produzidos se limita muitas vezes à checagem do emprego das estruturas gramaticais ensinadas pelos discentes de língua estrangeira

---

<sup>4</sup> Estruturas alvo

quando poderia ser não apenas isso, mas também um exercício de compreensão global do processo de criar em linguagem escrita, em uma segunda língua para vislumbrar possíveis implicações pedagógicas.

Nossa proposta com este trabalho é que a avaliação da produção de textos escritos via “*process writing*” contemple a subjetividade do autor em seu processo de criação, passe a ser reconhecida como uma oportunidade de avaliar indícios das dificuldades de redação apresentadas, inclusive as que tangem o aspecto formal da língua, como é contemplado na fase da *checagem pelo professor e indicação por símbolos* e desta forma recriar formas de instrução para enriquecimento do texto, num clássico efeito “*washback*”.

Riolfi (ibden p.145) faz menção às sinalizações textuais e sugere atividades para reedição de composições escritas com o jogo dos conectores interfrásticos que posso ver contemplada na fase de reedição dos “drafts” na sequência da escrita processual.

A fase de reedição proposta pelo *process writing* contempla o exercício da metacognição, considerando-se que as “sugestões de re escrita”, quando propostas pelo docente, se apresentam a partir de uma tabela de símbolos em que o discente deve basear-se para refletir criticamente sobre a inteligibilidade de seu próprio texto sob os aspectos subjetivos motivacionais, estilísticos, e sobre os aspectos formais da língua.

No texto Ensinar o que não se Sabe de Fairchild (2009) o autor argumenta em favor da Psicanálise quando exhibe as ideias de Freud como pontos de luz sobre o ensino na medida em que “evidenciam a necessidade de implicação do professor neste processo”.

### **A Consciência Linguística e a Metacognição**

Ainda em referência ao texto de Fairchild, supracitado, os princípios da Psicanálise utilizados como recursos para trazer à luz da consciência os eventos velados da psique através da linguagem, se aproximam do que pretendo apontar com a importância da utilização da consciência linguística – *awareness* – o uso da metalinguagem na explicitação das situações de aprendizagem da escrita e na análise dos textos produzidos com todos os seus aspectos previstos de “incompletude”, “erros” e “falhas de memória”.



O Professor, sob esta perspectiva tornar-se-ia o analista do texto apto e disposto a perceber os indícios que ele encerra. Como diz Fairchild (2009 p.32):

(...) ocorre mais frequente é que os alunos sejam requisitados a elaborar textos escritos (...) e os melhores textos são aqueles mais explícitos, mais claros (a ambigüidade é facilmente considerada um defeito), mais completos (ensina-se a construir um texto a partir da soma de suas partes estruturais), ou ainda, aqueles em que a estrutura linguística dos enunciados, mais bem corresponde à estrutura das “ideias”(...)

A questão da consciência linguística, que aqui associo com a habilidade de produzir textos escritos em língua estrangeira, deriva de uma concepção mais profunda do que de fato se entende com o ensino desta habilidade e o “porquê” se deve ensinar a escrever em um segundo idioma.

HAWKINGS (1999) diz que “trata-se a língua estrangeira como uma habilidade, uma ferramenta útil ao mercado de trabalho e às conquistas profissionais ao invés de concebê-la como um componente da formação do indivíduo”.

Esta temática tem sido objeto de muitos estudos ao longo de várias décadas. Garret & James (1991) contemplam, por exemplo, estudos realizados por Gillian Donmall “language awareness in schools: old problem and new solutions” e por David Little and David Singleton, “language awareness in schools: Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning” entre outros.

Acredito que os benefícios de pesquisas nesta área podem trazer à reflexão, docentes e discentes sobre uma consciência linguística pedagogicamente orientada para a sala de aula e para o desenvolvimento de qualquer das quatro habilidades.

As estratégias metacognitivas que visam “a potencialização da aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento pelo aluno de modos eficazes para lidar com a informação utilizando seus próprios processos de pensamento” (MARIANI, 1992), sob a nossa ótica, vem corroborar o processo de aprendizagem, neste caso específico, da sua produção de textos escritos.

Quando Smith (1989) explicita que as decisões perceptivas do cérebro estão baseadas apenas em parte na informação colhida pelos olhos durante a leitura e que estas são imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro já possui, isto me conduz aos critérios e às formas adotadas para a correção de textos escritos, nos quais, por muitas vezes, o docente julga

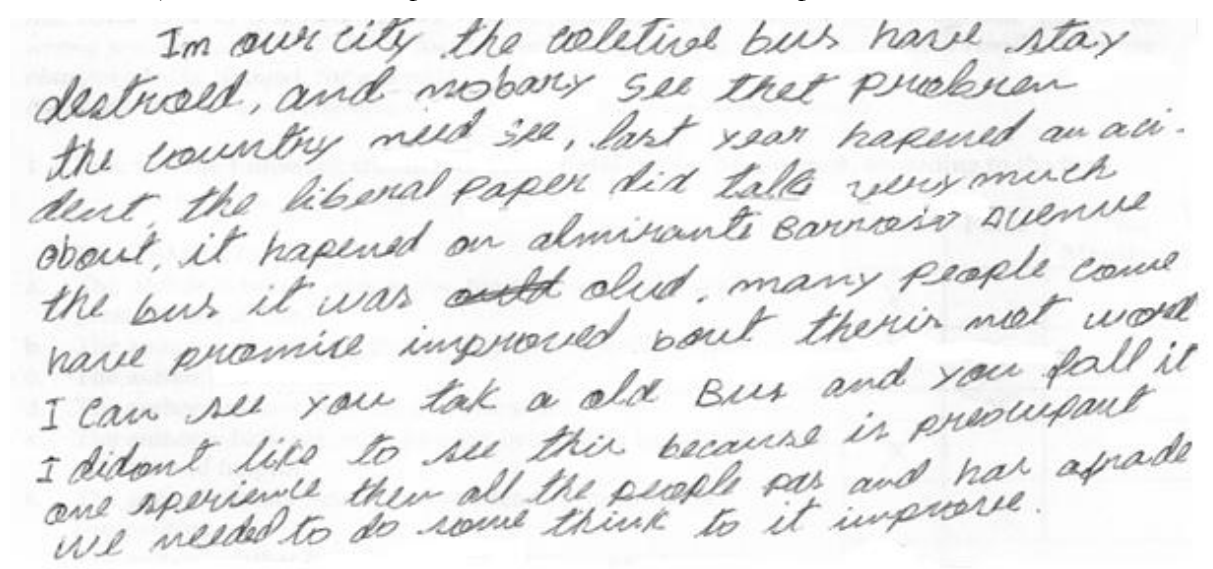
antecipadamente o texto e atribui conceitos já mentalmente arquitetados com base no que já espera dos alunos A, B ou C por suas performances em sala, baseado muitas vezes em seus desempenhos orais. Este conhecimento prévio do aluno e do tema sobre o qual escreve, associado ao contato anterior com outras produções escritas, já deixa o docente “preparado” e “com os olhos vendados” para a leitura<sup>5</sup>

### Textos Ilustrativos

Foram selecionados aleatoriamente textos de três alunos adultos com os quais desenvolvi a experiência de ensino da escrita por processo.

Após uma experiência avaliativa da habilidade de escrita prevista pelo primeiro teste, observei que a turma, de *background* bem heterogêneo, de uma maneira geral apresentava uma produção de textos muito reduzidos mesmo quando os temas eram de vivências ou opiniões pessoais a respeito de coisas do cotidiano.

Veja no texto abaixo a produção de um aluno sobre aspectos de sua cidade.



In our city the collective bus have stay destroyed, and nobody see that problem the country need see, last year hapened an accidant, the liberal paper did talk very much about, it hapened on almirante barroso AVENUE the bus it was ~~with~~ old, many people come have promise improved bout their met word I can see you tak a old Bus and you fall it I didnt like to see this because is preoupant one experience then all the people far and nar aprade we needed to do some think to it improve.

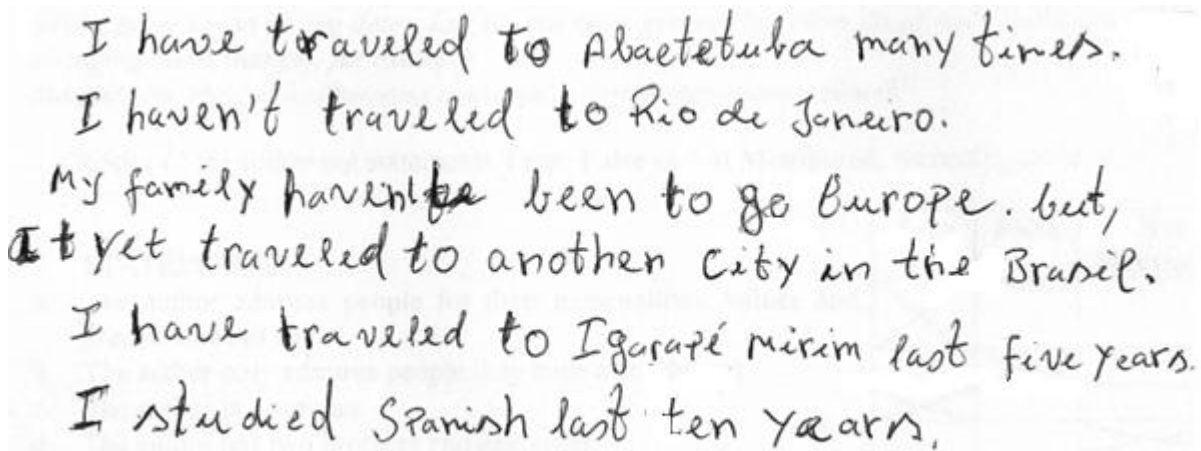
No texto, embora repleto de situações que merecem atenção do ponto de vista linguístico, a mensagem é passada de forma eficaz e há indícios de que este aluno está implicado com o problema dos transportes coletivos, de suas carências. Ele diz algo que quer dizer, que é sua opinião a respeito do problema que decidiu focar, por razões também pessoais. Alguns vocábulos estão grafados de

<sup>5</sup> Aspas minhas

acordo com a forma que é pronunciada e não há preocupação com os aspectos de pontuação, *spelling*<sup>6</sup> e com utilização de estruturas de sentenças que atendam a gramaticalidade.

É um texto que revela certo grau de subjetividade pela postura crítica do autor, mas que carece das orientações, as quais me refiro ao citar, anteriormente, Riolfi (2008 p.136) .

Em um segundo texto, de outro aluno, sobre experiências de viagem, temos a seguinte produção:



I have traveled to Abaetetuba many times.  
 I haven't traveled to Rio de Janeiro.  
 My family haven't been to go Europe. but,  
 I yet traveled to another city in the Brasil.  
 I have traveled to Igarapé Mirim last five years.  
 I studied Spanish last ten years.

A autora do “texto” tenta atender às solicitações do comando criando sentenças soltas como se respondesse a perguntas diretamente. Vê-se que de alguma forma a aluna confronta as suas experiências de viagem com aquelas propostas pelo material didático em que apresenta pontos turísticos mundialmente famosos.

A utilização da estrutura do *Present Perfect*<sup>7</sup>, assunto pertinente ao foco da unidade em estudo, aparece de forma repetida provando que a expectativa da aluna em relação à correção do professor será medida por este parâmetro.

Após a primeira avaliação escrita da turma em questão, os alunos foram submetidos a duas sessões de esclarecimentos sobre o método da escrita por processo e concordaram em participar desta experiência para qual selecionei um dos trabalhos, aqui abaixo apresentado.

<sup>6</sup> soletração

<sup>7</sup> Presente Perfeito

Abaixo a visualização das fases de Brainstorming, *first draft* e *second draft* feitos de forma livre para Aluna X, a partir do tema: *My Childhood Memories*



Obs: O *second draft* foi submetido ao *peer checking* e depois retornado à aluna para sua reflexão sobre os símbolos (que se ateve aos aspectos linguísticos estruturais) e com observações orais sobre a inteligibilidade do texto.

I used to go to Macapa in my <sup>and I</sup> vacations I loved. My cousin Grace <sup>VF</sup> was my best friend. We would spend a lot of time together. We used to go <sup>VF</sup> to the movies every week and my <sup>VF</sup> parents never <sup>VF</sup> want me to be late after the movie.

My parents and I used to go to the beach sometimes on Sundays. My brother would play soccer for many hours.

I miss ~~the~~ my brother because today I live here in Belém and he lives <sup>VF</sup> with my parents in Atamaná. We used to do many things together and I often told him stories about my life.

I miss childhood

I used to help my mother to do things around the house and she taught me how to cook.

Abaixo o texto final apresentado pela aluna:

**REWRITING**

1 I always remember my first day in the school I  
 2 was very nervous, because I was afraid of the teacher.  
 3 She was very strict.  
 4 I used to help my mother to do things around the  
 5 house and she teach me how to cook.  
 6 I was happy children I used to visit my grandmother  
 7 every weekend and would play volleyball with my  
 8 cousin for many hours. I used to go to Maraca in  
 9 my vacations my cousin and I would spend a lot  
 10 of time together. We used to go to the movies every  
 11 weekend and my parents never won't let me take  
 12 arrive late after the movie.  
 13 My parents and I used to go to the beach sometimes on  
 14 Sundays. My brother would play soccer for many hours.  
 15 I miss my brother because today I live here in Belém  
 16 and he lives with my parents in Altamira. We  
 17 would used to do many things together and I often  
 18 told him stories about my life.  
 19 I miss my childhood.  
 20  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25

cap	capitalization	#	number (singular or plural)	frag	sentence fragment
p	punctuation	sv	subject-verb agreement	ro	run-on sentence
sp	spelling	vt	verb tense	✓	connect this
X	omit this	vf	verb form	?	unclear
A	add a word	wc	word choice	st	confusing sentence structure
pg	paragraph	wf	word form		
( )	optional	wo	word order		

Percebe-se a preocupação da aluna com a utilização das estruturas apresentadas na unidade em questão “used to” para expressar hábitos do passado e “would” para fatos que ocorriam repetidamente no passado. Esta preocupação é compreensível já que o próprio comando da questão da atividade de escrita sugere esta utilização para a verificação de aprendizagem. Sem dúvidas, o resultado é um “texto tarefairo” e de certo que este “compromisso” com a presença da estrutura limita a criatividade e a liberdade do autor que poderia discorrer sobre hábitos e memórias de forma competente sem lançar mão destas estruturas, especificamente.

Para exemplificar formas alternativas de redação, relaciono abaixo algumas possibilidades:

Linha 4 parágrafo 2: *I frequently helped my mother to do things around the house.*

Linha 6 parágrafo 2: *Visiting my grandparents every weekend is something I keep in my mind.*

Linha 14 parágrafo 3: *My brother loved to play soccer for hours.*

Porém, não se pode negar que a autora deu um salto qualitativo em relação a sua produção inicial verificada nos *drafts* e que este mesmo texto ainda pode ser retrabalhado processualmente ao se lhe trazer à consciência a liberdade que possui para que o seu “eu” e seu estilo possam transparecer, transferindo mais de personalidade à sua produção.

### Considerações Finais

Este artigo é um relato de experiência onde expressei meu empenho como docente - pesquisadora em analisar um recurso de ensino: o *process writing* em profundidade, valorizando a sustentação teórica de autores que se dedicam ao tema, por isso, não posso deixar de considerar a colocação de Geraldi (1984) quando questiona todo o processo dentro das práticas redacionais e propõe “ressignificar as práticas e as razões do ensino da escrita”. Diz ele: “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 1984, p.122).

Fica-me ainda a incerteza sobre: *de fato, ensina-se a escrever ou apenas a compor?* E este questionamento me leva a outros não menos significativos que se respaldam nas contribuições Bakhtinianas. Em se concordando que a linguagem está irremediavelmente ligada à cultura e que estes dois componentes são constituintes do sujeito, que é o autor do texto. *É possível ensinar a escrever em língua estrangeira?* Considerando que a apropriação da linguagem é um processo cognitivo que se dá concomitante à própria formação da consciência individual, *“É possível que o aprendiz adulto de uma língua estrangeira que não tenha tido experiência vivencial no país falante da língua que aprende se torne um autor “competente” de textos escritos?”*

Finalizo incerta sobre os caminhos que esta pesquisa pode tomar, e os destinos que poderá encontrar, mas segura de que se deve prosseguir nas investigações e nas tentativas que produzam efeitos qualitativos e compensatórios do ponto de vista não apenas pedagógico, mas também psicológico, para autor e leitor dos textos escritos.

### Referências Bibliográficas

BRITO, L.P.L. *A redação essa cadela. In Contra o consenso.* Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- CARTER, Ronald & NUNAN, David. *The Cambridge Guide to teaching English to Speakers of Other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001
- FAIRCHILD, T.M. *Ensinar o que não se sabe. Psicanálise & Linguagem*. São Paulo: Segmento, 2009, p. 30-37.
- GERALDI, J. W. Linguagem e Trabalho Linguístico. In: *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In Geraldi J.W. (org). *O texto na sala de aula . Leitura e Produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- VIEIRA, I. L. . Ritos de escrita: concepções e procedimentos de autores.. In: IV Congresso Nacional de Lingüística e Filologia ., 2000, Rio de Janeiro. IV Congresso Nacional de Lingüística e Filologia - Livro de Resumos e Programação. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. v. 01. p. VII-92.
- MARIANI ,1992 Perspectives, a Journal of TESOL-Italy Volume XVIII, Number 2, December 1992
- MAGALHÃES, M.M.M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.São Paulo, 2007,
- RIOLFI ,C.R. (2007). Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In E. Calil (Org.), *Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. et al . Capítulo 9. *Problemas comuns no processo de ensino da escrita*. In *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thopmsom Learning, 2008

**ABSTRACT:** This paper reports a teaching experience in foreign language writing in a class of English language adult learners in a course which adopted the communicative approach. The learners were unwilling to produce written pieces and when they did it, texts were usually limited in terms of length and meaning and lacked subjectivity. The process writing used as a teaching strategy has allowed meaningful observations and qualitative improvements.

**KEY WORDS:** Metacognition. Subjectivity. Process Writing