

DIFERENTES ABORDAGENS E TÉCNICAS NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA - REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS.

Elisabeth Pacheco Lomba Kozikoski

Resumo: Este artigo argumenta sobre o ensino da escrita em língua inglesa nas escolas públicas, que ainda não consegue atingir bons resultados, ou seja, realmente promover a comunicação, talvez por não conseguir o envolvimento do aluno no desenvolvimento dessa habilidade, buscando uma reflexão sobre as diferentes abordagens e técnicas utilizadas no desenvolvimento da escrita em língua inglês, bem como compartilhar algumas experiências nessa área.

Abstract: This paper argue about the teaching of writing in English at public schools, that can't hit good results yet, it means, can't promote a real communication, maybe because this teaching can't involve the student in the development of this ability. This paper try to reflect about the different approaches and techniques used in the English writing development, as well to share some experiences in this area.

Palavras Chave: escrita em língua inglesa; técnicas de escrita; reflexões sobre a escrita

Keywords: writing in English; writing techniques; reflecting about writing

INTRODUÇÃO

Nos Dicionários Brasileiro Globo e Aurélio vamos encontrar a palavra técnica descrita como “conjunto de processos de uma arte ou ciência”, já no Randon House Webster's Unbridged Dictionary, encontramos o seu termo equivalente em inglês definido como “método de execução; meio de realização; habilidade de aplicar procedimentos ou métodos para alcançar um resultado desejado”

Entendendo técnica como o conceito constante no Randon House Webser's Dictionary, nossas reflexões e análises tentam apresentar algumas técnicas, ou seja, métodos de execução que possam motivar os alunos do Ensino Médio de uma escola pública, desenvolvendo suas habilidades, auxiliando-os em suas tentativas de alcançar um resultado desejado na escrita em língua inglesa, que seria, uma real comunicação.

Segundo RAIMES (1983) e WHITE & ARNDT (1991), a escrita permite o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, ou seja do seu raciocínio, sendo uma constante luta para se fazer compreendido na comunicação com o leitor. Também segundo esses autores, sequer a proficiência lingüística de um nativo bastaria nessa tentativa, visto que mesmo nativos de uma determinada língua podem apresentar dificuldades nesse tipo de expressão. A escrita traz consigo regulamentos próprios.

RAIMES (1983) afirma que as estruturas utilizadas na expressão oral e na escrita são diferentes, mas no caso específico da escrita ocorre que o aluno, ao escrever,

está livre das pressões da comunicação face a face, podendo, portanto, aventurar-se, arriscar-se no novo sistema lingüístico, durante a sua procura por sentido.

...we have thought that students need mastery over the sentence before proceeding to the paragraph, and mastery over the paragraph before proceeding to the essay. So we have provided controls and limits which make the task easier for us...Many of our students...cry out for rules, for something concrete to monitor their writing performance with. So we give them grammatical Band-Aids and doses of paragraph models. We must then realize that we are teaching editing and imitation. We're not teaching composing. (RAIMES 1983^a: 261-2)

INTENÇÃO E UTILIZAÇÃO - POR QUE E PARA QUE ESCREVER

Nossos alunos escrevem quando solicitados, mas não possuem realmente uma intenção com sua produção ou às vezes não visualizam sua utilização, ou seja, não conseguem perceber o porque e para que escrever em língua estrangeira.

Muitos professores também não se apercebem que, solicitam uma ou outra atividade sem realmente deixar claro ao aluno os objetivos que essa atividade pretende alcançar. Muitos desses professores nem sequer sabem quais objetivos pretendem alcançar, apenas fazem uso de atividades pré – preparadas, por inexperiência, insegurança ou até mesmo comodismo.

Segundo BASTOS (1998-199), facilmente identificada como um grande auxílio pedagógico para o reforço das estruturas e do vocabulário estudado, muitos professores, desesperados devido à natural demora na assimilação de novas estruturas e vocabulário, podem vir a usar a escrita apenas como um exercício e teste de retenção de vocabulário. Aliás, podem utilizar qualquer habilidade desta forma. Neste caso, todo o potencial que cada habilidade pode encerrar em termos cognitivos, comunicativos e afetivos para o desenvolvimento do aluno se perde.

Writing is widely used within foreign language courses as a convenient means for engaging with aspects of language other than the writing itself. For example: learners note down new vocabulary; copy out grammar rules; write out answers to reading or listening comprehension questions; do written tests. In these examples, writing is simply used either as a means of getting the students to attend to and practice a particular language point, or – even more frequently – as a convenient method of testing it: providing information as to how well something has been learned in a form which the teacher can then check at his or her leisure. (UR 1996, p.162)

Devemos utilizar a linguagem escrita para auto-expressão, para nos comunicarmos com o leitor. Então, através do *feedback*, ou seja, dos comentários quanto ao conteúdo da produção escrita, da percepção de quanto fomos compreendidos ou não, nos aprimoramos em estratégias para alcançar a desejada comunicação, buscamos termos apropriados, expressões e estruturas aceitáveis, etc. Essa busca pelo aprimoramento é cada vez maior se a comunicação nos apresenta prazerosa e inserida num contexto onde estejam claros um objetivo e um leitor. O mesmo caminho deveria ser seguido na utilização da escrita em uma língua estrangeira.

Realmente a escrita nos livra da pressão de uma resposta imediata e do confronto direto com o interlocutor mas também exige uma objetividade e clareza, pois de outra forma corremos o risco de não sermos bem compreendidos ou mal interpretados. Esse painel faz com que o aluno desenvolva o seu raciocínio e acelere o

seu processo de aprendizagem desse novo sistema lingüístico, pela necessidade de comunicação com o leitor.

Segundo STERN (1991), o aluno, principalmente no início de seus estudos de uma segunda língua, se encontra limitado, como uma criança, para se expressar. É preciso que o aluno seja perseverante para ultrapassar esse sentimento de incapacidade, e a prática da escrita, pela liberdade que ela pode proporcionar ao aprendiz, pode se tornar um bom instrumento para que ele tente se superar, se preciso, consultando dicionários, gramáticas, fazendo perguntas a colegas mais proficientes ou ao professor, organizando seu texto a seu próprio tempo, não só nos estágios iniciais mas durante todo o processo de aprendizagem.

A possibilidade de escrever e organizar seu texto tendo o “seu próprio tempo” pode permitir que o aluno trabalhe com as informações contidas em seu texto e pode ampliar seu desejo de obter sucesso na sua comunicação, já que no caso da escrita, esse sucesso significa conseguir ser compreendido claramente pelo leitor, se comunicar efetivamente com ele.

A PRODUÇÃO - COMO FAZER

Há algumas décadas atrás os professores estavam, em sua grande maioria, concentrados no produto final da escrita: o ensaio, a história, a pesquisa e em como esse produto deveria ser: o estilo, o uso da gramática, o uso do vocabulário e considerações mecânicas quanto à soletração e pontuação. Era a chamada **abordagem de produto** e, ainda hoje, encontramos professores que seguem essa abordagem se preocupando em verificar se o produto é legível, gramaticalmente correto e se obedece às convenções do discurso relacionadas ao ponto principal, etc.

Com o passar do tempo começou-se a desenvolver e dar atenção ao processo da escrita, ou seja, ajudar o aluno a entender seu próprio processo de composição, a construir repertórios de estratégias para pré-escrita, revisão, e reescrita; dar tempo ao aluno para escrever e reescrever; dar importância central ao processo de revisão, deixar o aluno descobrir o que ele quer dizer quando escreve; dar ao aluno *feedback*, ou seja, um retorno, durante o processo de escrita (não somente no produto final) para trazê-lo cada vez mais perto da intenção inicial; incluir conversas individuais entre aluno e professor durante o processo de composição.

Essa **abordagem do processo**, segundo BROWN (2001), é uma tentativa de tirar vantagem da natureza do código escrito para dar a chance ao aluno de pensar enquanto escreve, pois diferente da conversação, ele pode ser planejado e revisado um número ilimitado de vezes antes de ser “divulgado”. A escrita é de fato um processo pensante.

A **abordagem humanística** proposta pelo sistema educacional vigente, nos convida a ver os alunos como indivíduos que são, cada qual com suas necessidades, seus anseios, seus sentimentos, nesse caso, porém, devemos lembrar que cada uma dessas necessidades possui uma maneira, por vezes particular, de ser saciada.

Como tentar promover uma aprendizagem se tivermos que utilizar um método diferente com cada um dos alunos?

A melhor tentativa a meu ver, nesse caso, seria analisar os anseios da faixa etária a ser trabalhada. Olhar para os adolescentes e jovens que constituem o Ensino

Médio em nossas escolas e questionar: Aonde eles querem chegar? Quais os anseios desses alunos? Quais seus sentimentos?

Por experiência própria pude constatar que, responder a primeira pergunta é quase impossível, pois nem os próprios jovens conseguem visualizar seus objetivos futuros, para eles o futuro é, quando muito, o dia de amanhã. Já as questões seguintes podem ser vistas de forma geral. Em sua grande maioria os sentimentos envolvidos são paixão, aventura e socialização, envolvendo um anseio maior que é o de ser ouvido, ser reconhecido. Esse anseio quando não compreendido leva a sentimentos como rebeldia, revolta, que nada mais são que chamariz, uma forma de dizer “Eu existo”, “Eu estou aqui”.

Chegando a essas conclusões podemos buscar uma forma de envolvê-los e mostrar que o aprendizado de uma nova língua pode ser a abertura de mais um canal de comunicação, mais uma forma de expor seus sentimentos, pensamentos, ansiedades, receios e principalmente de socialização ao invés de continuarmos a utilizar a escrita apenas para solução de *drills*, ou seja, exercícios repetitivos, com a intenção de induzir à memorização de estruturas gramaticais, de instruímos os alunos a escrever um parágrafo logo após a introdução desse ponto gramatical, por exemplo, pedindo que ele escreva um parágrafo sobre suas rotina diária após a apresentação do tempo presente, ou que escreva sobre o dia-a-dia do seu pai ou mãe para praticar a terceira pessoa do singular.

Esse tipo de instrução pode ser desmotivadora por uma simples razão: não se escreve, na vida real, sem que haja um objetivo e um leitor definido e nesse caso o aluno escreve apenas para a checagem das estruturas e do vocabulário e o leitor é o professor, nos levando então a refletir sobre a necessidade do uso da **abordagem comunicativa**, ou seja, de propor ao aluno um contexto para a escrita no qual estejam claros um objetivo e um leitor.

Há discordância entre teóricos, pedagogos e professores quanto a qual seria o currículo apropriado para o ensino da língua estrangeira. Passamos por várias fases no processo ensino aprendizagem e até hoje não conseguimos com certeza afirmar qual dessas teorias e abordagens é mais apropriada ou efetiva para o ensino da língua estrangeira como segunda língua.

Segundo GRABE e KAPLAN (1996) um dos problemas está na persistente suposição que um método padrão pode ser desenvolvido e ser apropriado para todos os estudantes em todos os lugares.

Como professora atuante no ensino da rede pública, percebo que atualmente as aulas de língua inglesa, principalmente nessas escolas, são quase que totalmente voltada para a interpretação de textos e o que chamamos de exercícios controlados, que como o nome o diz, são exercícios que guiam o aluno. Os textos escolhidos aleatoriamente, em sua grande maioria, são desinteressantes para o jovem por não abordar nada relacionado á sua realidade, e os exercícios controlados, seja por falta de tempo na preparação das atividades ou por falta de experiência do professor, são massificantes se transformando em verdadeiros *drills*, os já citados exercícios repetitivos.

Na realidade, pude constatar, que os exercícios controlados podem ser de grande valia para a apresentação de tópicos antes da atividade de escrita, ou serem usados após a escrita para a revisão de itens que tenham apresentado algum problema para os alunos, mas como qualquer atividade devem ser bem planejado, não devem

fugir ao seu objetivo principal, o qual o professor deve ter realmente bem definido quando da formulação dos exercícios.

Segundo RAIMES (1983), os exercícios controlados podem apresentar diversos tipos. Lacunas, gravuras e listas são alguns dos mais comuns. De qualquer forma devemos lembrar que eles devem ser interessantes e desafiadores e não meramente automáticos, ou seja, devem excitar a inteligência do aluno. O mais importante é não esquecermos que os exercícios controlados permitem a manipulação das informações contidas num texto e nele mesmo, mas apesar de poder apresentar-se desafiador e motivador não permitem a criatividade do aluno.

Seja qual for a metodologia escolhida para a aula em questão podemos utilizar a **abordagem comunicativa**, propondo ao aluno um contexto para a escrita na qual estejam claros um objetivo e um leitor. O aluno “entra” no contexto proposto e se achá-lo interessante, se solta, busca um sentido, aventura-se no sistema lingüístico. O produto final pode ser um texto criativo, mais detalhado do que o seria após atividades não muito motivadoras como algumas citadas anteriormente. Possivelmente aparecerá uma maior quantidade de erros, mas esse fato é produtivo para a aprendizagem. O aluno pode ter a necessidade de perguntar ao professor qual é a tradução de tal expressão na língua-alvo e aprender com a resposta. Se ele não perguntar, ele aprende com a correção ou com exercícios controlados que possam ser efetuados antes ou depois das atividades propostas.

Gradually, composition programmes have been moving towards content-centeredness, maintaining a consistent and coherent theme or set of themes about which students have personal knowledge and in which they can invest their time meaningfully. (BARTHOLOMAE; PETROSKY, 1986)

Um tipo de atividade que pode promover o interesse do aluno, segundo UR (1996) combina propósito e escrita original com o aprendizado ou prática de outros contextos. Por exemplo, a resposta escrita a um artigo controverso de um jornal (combina escrita e leitura); a escrita de anedotas para ilustrar o significado de uma expressão idiomática (combina escrita com prática de vocabulário).

Other activities take as their main objective the writing itself. At the “micro” level they practise specific written forms at the level of word or sentence (handwriting or typing, spelling, punctuation); at the “macro” level the emphasis is on content and organization: tasks invite learners to express themselves using their own words, state a purpose for writing, and often specify an audience. Examples of such activities would be: narrating a story, writing a letter. (UR 1996, p.162)

Devemos observar que é sempre produtiva a criação de situações de solidariedade nas turmas. Ao lidar com a escrita, o professor pode, também utilizar a **abordagem colaborativa**, onde o professor além de orientar e ajudar os alunos, lhes proporciona um momento de reflexão a respeito do tema escolhido, ou mesmo sobre o processo de realização da atividade. Essa colaboração pode ser útil até mesmo no momento da correção.

Ao longo dos anos como professora, apliquei algumas atividades junto aos adolescentes e jovens do Ensino Médio que, ao meu ver, pudessem com o uso da escrita, promover uma comunicação se não totalmente real, pelo menos próxima dela.

A seguir passo a descrever, como sugestão, algumas dessas atividades que a minha prática em sala de aula me permite atestar, não só como promotora de resultados no desenvolvimento da escrita como também no envolvimento dos alunos durante o processo de escrita.

Ao invés de pedir aos alunos que escrevam um texto sobre suas férias, podemos solicitar aos mesmos que num primeiro momento escrevam um postal para um familiar ou colega. Por ser curto o postal não exigirá logo a princípio a colocação de muitas idéias, usando assim de poucas palavras para desenvolvê-las, dando um pouco mais de segurança aos jovens e promovendo um contexto real para essa escrita. Num segundo momento podemos pedir que os mesmos estendam o postal escrevendo uma carta curta, e assim por diante.

Em se falando de comunicação, por que não começar uma comunicação com um e-mail, que também deve ser curto, e faz parte do dia-a-dia dos nossos alunos atualmente. Esses e-mails podem, se não houver a possibilidade da utilização de computadores e Internet, ser produzidos em folha de papel e “enviados” para um colega da própria sala ou até mesmo de outra sala e respondidos por esse colega, o que trará ao aluno também o desenvolvimento da leitura e interpretação. Se necessário os alunos podem usar apelidos (nick), também comuns na Internet, dando-lhes um pouco mais de privacidade e com isso mais desenvoltura na realização dos trabalhos.

Partir de temas escolhidos por eles é uma outra maneira de obter a atenção e o interesse. Podemos depois de dar a oportunidade para que cada um escolha seu próprio tema pedir, por exemplo, para que eles formem frases a respeito desse tema e posteriormente trabalhá-las na confecção de acrósticos, que podem ser ilustrados e expostos na sala de aula aumentando a auto-estima dos alunos que perceberão que são capazes de, com frases curtas, comporem um todo bonito e apreciado pelos demais.

Anúncios curtos são outra experiência aprovada pelos jovens. Depois de ter contato com textos reais eles podem tentar montar seus próprios textos, iniciando com simples classificados que vão sendo trabalhados até alcançarem o formato de anúncio. Podemos propor uma atividade interessante que é a composição de um anúncio sobre eles próprios, onde primeiro eles devem pensar e analisar suas próprias qualidades para depois iniciar o trabalho de escrita. Nesse instante inicial é necessário o uso da **abordagem colaborativa** para que eles se apercebam de como são vistos pelos colegas e, novamente um trabalho de auto-estima deve ser administrado pelo professor.

O trabalho com reescrita de textos é muito utilizado principalmente no estudo de tempos verbais, para fixação de mudanças de sufixos nos tempos ou mesmo de pessoas num mesmo tempo verbal, mas por que não usarmos a reescrita de uma forma mais agradável?

Conversando com os alunos percebi que é possível conseguir que os mesmos nos tragam a letra de uma música da qual eles possuam o CD e que seja de fácil entendimento para o nível da sala. Depois de trabalharmos a compreensão auditiva com atividades do tipo “completar as lacunas”, “associar colunas” ou “montar um quebra cabeças com a letra da música”, podemos pedir que em grupos ou duplas eles traduzam a letra em partes para que depois numa única folha de papel e com a participação de todos possamos montar a tradução completa da música. Após a divulgação da tradução completa da música podemos pedir aos grupos ou duplas que escolham um trecho, cujo número de versos deve ser determinado pelo professor para que haja uma homogeneidade nos trabalhos, e iniciem uma reescrita em forma de paródia. Os trabalhos podem nos surpreender se tivermos o cuidado de deixar claro e exemplificarmos o que seja uma paródia. Notaremos que na maioria das vezes nossos alunos possuem uma criatividade muito desenvolvida, mas pouco trabalhada, ou pouco divulgada. A troca de trabalhos entre os grupos pode trazer também um desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação bem como, muitas risadas.

Fazendo uso da interdisciplinaridade, ou seja, envolvendo outras disciplinas, nossas aulas, constatei a possibilidade de falar sobre problemas sociais ou locais e

depois de analisar possíveis sugestões de solução para os mesmos pedir aos alunos que escrevam cartazes que possam conscientizar os demais a respeito desses problemas. Com esse tipo de atividade veremos que boas idéias surgem e como, com escritas simples os alunos conseguem transmitir suas mensagens.

O leque de possibilidades se amplia razoavelmente se o uso do computador for possível, ao mesmo tempo em que a elaboração das atividades e o desenvolvimento das mesmas pede uma maior atenção do professor. Existem programas para elaboração de cartões; o *Power Point* traz ótimas possibilidades, pois a animação que o programa permite chama muito a atenção dos alunos; se houver a possibilidade do uso da Internet os *sites* de relacionamento, como *Orkut*, *Gazzag* e *Hi5*, permitem comunicações breves em língua inglesa com participantes de outros países, tornando assim a comunicação real; enfim as opções são inúmeras.

Como percebemos são atividades simples que podem ser graduadas de acordo com o nível de nossos alunos, mas que trazem um motivo para o ato de escrever, o que torna o trabalho de pesquisa e de tentativas (erros e acertos) menos maçantes, essa objetividade, esse contexto, pode por vezes ser a diferença entre o desinteresse e a vontade de se aventurar na aprendizagem da escrita.

AValiação – NOVAS ATITUDES NA CORREÇÃO DOS TRABALHOS

Assim como alguns professores consideram a escrita do aluno apenas como um exercício de gramática e vocabulário, notamos que muitos desses colegas restringem a correção dessa escrita a aspectos gramaticais, de ortografia ou adequação de palavras e expressões.

Essa idéia de correção está tão arraigada que a maioria nem se dá ao trabalho de ler o trabalho para, numa primeira etapa, entender a mensagem que ele expressa, ou tenta expressar.

Torna-se extremamente necessária uma leitura global dos textos antes de iniciarmos uma marcação dos erros, pois o sentido do texto pode exigir uma total reestruturação de sentenças ou até mesmo a exclusão de algumas delas. Sendo assim estaríamos perdendo tempo com uma correção imediata de erros que serão posteriormente reestruturados ou excluídos. Sem contar a frustração que essa correção precipitada pode trazer, pois podemos nos desesperar ou nos irritar com o excesso ou incoerência do uso de estruturas que explicamos com tanta insistência e que repetimos em tantas aulas, e deixar que a nossa leitura para o conteúdo pode fique comprometida ou até mesmo inexistente.

Precisamos, como educadores, modificar nosso olhar e nos acostumarmos a perceber o que o aluno já consegue fazer e observar o que ele ainda não assimilou apenas para orientação de nossos trabalhos de revisão ou alteração de metodologia no ensino daquele item, sem crucificar o aprendiz podendo suas tentativas de comunicação.

Não podemos esquecer que estamos lidando com seres humanos que têm necessidades comunicativas e afetivas, que vão além do desejo da escrita correta e que, a correção gramatical e adequação das palavras e expressões são componentes de um bom trabalho escrito, mas não são tudo. Uma revisão quanto ao conteúdo da mensagem que o aluno tentou expressar, ou pelo menos, comentários sobre a riqueza ou não desse conteúdo são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e afetivo do aluno.

RAIMES (1983) e uma visão holística de correção, ou seja, uma visão como um todo, aconselham os seguintes passos durante a avaliação de um trabalho, mesmo que ele seja apenas um parágrafo:

- 1 – leitura para compreensão global do texto (conteúdo)
- 2 – leitura para uma análise da organização das idéias (Há repetição desnecessária de idéias ou informações? A seqüência está lógica? Os parágrafos estão bem divididos? Há alguma coesão no texto?)
- 3 – leitura para avaliação do uso de vocabulário, estruturas, ortografia, etc.

Sendo assim, qualquer trabalho escrito deve ser avaliado quanto a: conteúdo, organização, vocabulário, uso da língua e mecânica (pontuação, ortografia).

Um dos argumentos mais freqüentes para o desuso desses passos é o grande número de alunos por turmas, mas a prática mostra que esse processo é rápido, a correção é mais completa e o sentimento de realização do professor pode se tornar ainda mais significativo se ele voltar seu olhar para a capacidade de produção do aluno e não de seus erros. Combinando com os alunos o uso de determinados símbolos que lhes permitam entender os erros cometidos e com comentários sucintos, sempre iniciados pelos aspectos positivos do trabalho, a correção pode ser mais completa e produzir um maior interesse do aluno pela re-análise de seu texto e não somente um olhar rápido para a nota obtida e um arquivamento na “sexta sessão” (cesto de lixo).

Sempre é bom lembrar que estamos visando o aprendizado, então voltemos nossos olhares para a escrita como um todo e para o aluno como um ser humano sedento por comunicar-se com o leitor e que espera um retorno.

CONCLUSÃO – REFLEXÃO E PERSISTÊNCIA

O método tradicional usado para o ensino de uma língua estrangeira tinha como ponto alto o desenvolvimento da habilidade da escrita, mas essa prática foi se tornando apenas uma repetição de modelos pré-definidos que podiam impedir a criatividade do candidato a escritor, durante a utilização das novas idéias e maneiras de se ensinar estudadas e difundidas nos anos que se seguiram.

O que encontramos atualmente nas salas de aula do Ensino Médio das Escolas Públicas é um total desinteresse pela aprendizagem, principalmente no que se refere ao aprendizado de uma língua estrangeira, cujo objetivo o adolescente e/ou jovem não consegue visualizar.

Nem todo esforço do professor em demonstrar a necessidade cada vez maior do aprendizado de uma língua estrangeira em virtude da globalização e da constante cobrança da sociedade moderna e do mercado de trabalho, não consegue atingir o jovem de forma a fazê-lo perceber, ou ao menos tentar analisar o porquê aprender uma outra língua.

Por causa dessa falta de vontade dos alunos, ou apesar dela, muitos professores também se perdem no por que e para que estão ensinando, tornado as aulas muitas vezes maçantes, repetitivas e sem sentido prático aos olhos já desinteressados dos alunos.

Sejam quais forem as abordagens ou métodos escolhidos por nós professores, é necessário pensarmos primeiramente e principalmente nos nossos alunos.

Quais seus anseios, seus interesses, suas intenções futuras na aplicação da língua estrangeira, qual seu contexto social, enfim, qual sua realidade, pois atividades na qual a língua é usada para realizar tarefas significativas promovem o aprendizado.

Na questão do ensino são os métodos usados, mais do que qualquer outro fator, que determinam os resultados alcançados. E se os resultados não coincidem com os objetivos, o ensino está, pelo menos parcialmente, fracassado. (CELCE-MURELA e MCINTOSH, 1983)

Acreditamos que o professor pode alterar a situação atual do ensino nas escolas públicas ao criar e diversificar atividades de escrita, podendo envolver outras habilidades como compreensão e comunicação oral, e leitura nesse processo.

Devemos ver a escrita como um processo que envolve preparação e análise dos resultados, e de acordo com o momento deixar de vê-la como uma atividade desempenhada solitariamente, pois a discussão prévia ou posterior, o trabalho em grupo na construção de um texto pode trazer um enriquecimento e um amadurecimento mútuo na escrita dos alunos. E na pós-escrita trará um benefício aos alunos que, discutindo seus textos com os colegas, terão tempo para auto-correção antes da avaliação final do professor.

Por isso, o professor deve dar aos alunos a oportunidade de um contato mais real com a língua e estimulá-los, através da abordagem comunicativa, a escrever e a compreender a sua escrita enquanto forma de comunicação e processo de ensino-aprendizagem.

Sugere-se uma avaliação final dentro de uma concepção holística, ou seja, vista como um todo, pois ela fornece o retorno para diversos aspectos envolvidos na escrita e para as necessidades afetivas, comunicativas e cognitivas dos alunos.

Finalizando, Raimes (1983) nos diz que, os erros, os nossos inimigos eleitos, são, ao contrário do que supomos, nossos aliados no processo de aprendizagem. Não desanimemos com os erros encontrados nos trabalhos dos nossos alunos, pois esses erros podem ser necessários para o aprendizado de uma língua estrangeira. Vamos aos poucos trocar, em nossas mentes e prática pedagógicas, a palavra “erro” pela palavra “tentativa” pois, na escrita, erros são na verdade tentativas em nos fazermos entendidos. Nos empenhemos então em criar oportunidades de auxiliar nossos alunos em suas tentativas.

Este trabalho pretendeu propor uma reflexão e possível humanização nos métodos e técnicas utilizados no processo de ensino da escrita em língua inglesa no Ensino Médio de Escolas Públicas.

Como diz LEWITT (1990):

“Make it your own recipe by adding whatever spices or other ingredients you need to enhance the conditions in your own education kitchen. Don’t worry about mistakes: remember that in cooking, teaching, and writing, as lot of caring and a lot of practice suit the belly and the heart, like a good meal, well.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHOLOMAE, D. and PETROSKY A.(1986). *Facts, artifacts and counterfacts: Theory and method for a reading and writing course*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

BASTOS, Herzilia M.L.(1998). A Escrita no Ensino de Uma Língua Estrangeira: Reflexão e Prática, In: PAIVA, Vera Lúcia M.O.,(Org.), *Ensino de língua inglesa: Reflexão e Experiências* 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG. p.199-211

BROWN, H. Douglas.(2001).*Teaching by principles- An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents

CELANI, M.A.A.(1997). *Ensino de Segunda Língua - Redescobrimo as Origens*. Educ.

CELCE-MURCIA, M.(1983).*Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers (Heinle & Heinle)

GRABE William & KAPLAN Robert B.(1996).*Theory & Practice of Writing* . Longman

LEWITT, P.J. (1990). "How to cook a tasty essay: the secret of real rewriting". English Teaching Forum 28/1: 2-4.

MARION Williams and ROBERT L. Burden . *Psychology for Language Teachers – A social constructivist Approach-* Cambridge University Press

RAIMES, Ann. (1983a). *Anguish as a second language? Remedies for composition teachers*. In A. Freedman. I. Pringle and J. Yalden (eds) *Learning to write.: First language/second language*. London and New York: Longman. 258-72.

RAIMES, Ann.(1983b).*Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press,

STERN, H.H.(1991).*Fundamental concepts of language teaching*. 7ª ed. Hong Kong: Oxford University Press.

UR, Penny.(1996).*A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press 1996

WHITE, Ron & ARNDT, Valerie.(1991). *Process writing*. Hong Kong: Longman Group UK Ltd.