

**DAS IDEIAS AO PROJETO DE MONOGRAFIA: CAMINHOS DE
DESCOBERTAS E DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Brena Maria da Rocha Silva (SEEC)

brenamanfredini@hotmail.com

Leodécio Martins Varela (UERN)

leodeciomartins@uern.br

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre o processo de elaboração da primeira pesquisa científica na graduação. Revisita um trabalho de monografia destacando aspectos inesperados no processo de construção. Após reflexões e ajustes, a pesquisa é refeita com o objetivo de confirmar a hipótese inicial, de que: a avaliação formativa, por meio do *feedback* bem estruturado do professor, tem um papel importante no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino básico formal no Brasil. O estudo aponta para surpresas que os pesquisadores iniciantes podem encontrar, e para descobertas com potencial de contribuir para a resolução da problemática no avançar da investigação.

Palavras-chave:

Ensino. Escrita. Avaliação Formativa.

ABSTRACT

This article is a reflection on the process of preparing the first undergraduate scientific research. It revisits a monograph work highlighting unexpected aspects in the construction process. After reflections and adjustments, the research is redone in order to confirm the initial hypothesis, which is: formative assessment, through well-structured teacher *feedback*, plays an important role in the teaching/learning of English as a foreign language in basic formal education in Brazil. The study points to surprises that budding researchers may encounter, and to discoveries that have the potential to contribute to solving a research question, on keeping researching.

Keywords:

Teaching. Writing. Formative Assessment.

1. Introdução

Ao adentrar a pesquisa científica, o estudante graduando primeiro passa pela etapa crucial da elaboração de um projeto. Este, o norteará pelo caminho de construção da pesquisa, perseguindo objetivos bem definidos logo no início. Dando início a essa primeira parte do trabalho, o estudante de licenciatura que algumas vezes também já é professor, precisa assumir mais algumas identidades, ao menos as de pesquisador e escritor,

além da identidade de um sujeito comprometido com a resolução de algum problema da sociedade. Pois, se esse não for um dos objetivos intrínsecos à pesquisa, esta não tem razão de ser.

Para a pesquisa ser bem sucedida, se o estudante pesquisador não tiver certas qualidades é necessário cultivá-las. São elas: “conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada; confiança na experiência; perseverança e paciência” (GIL, 2002, p. 18). Todas essas qualidades não precisam necessariamente serem inatas ao estudante pesquisador, mas podem ser desenvolvidas com a ajuda do professor. Sob orientação, o estudante pesquisador vivencia processos de descobertas positivas e negativas sobre si mesmo(a) e sobre seu objeto de estudo.

Este artigo traz o relato de uma primeira experiência com um projeto de pesquisa, que veio a ser uma monografia de graduação em Letras com habilitação em língua inglesa. Os *feedbacks* (foco de nossas pesquisas) de professor orientador, orientanda (aluna da graduação) e partícipes (alunos de Letras Inglês) envolvidos na pesquisa foram imprescindíveis para a realização do projeto, para a tomada de decisões em relação aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como para o trato com práticas entre-cruzadas de ensino e de aprendizagem que ocorreram no bojo do estudo e serão discutidas a seguir:

2. Etapas da pesquisa

Adiante, tecemos comentários sobre pressupostos teóricos que embasaram o trabalho ora discutido, juntamente às observações sobre seu processo de construção.

2.1. Escolhendo o tema por meio de tempestade de ideias

Fora do mundo da pesquisa, não tínhamos ideia das opções de caminhos que deveríamos percorrer para desenvolver uma investigação, ou de qual percurso teórico-metodológico seria o mais relevante para a pesquisa em si, muito menos qual trilha nos levaria às aprendizagens de fato significativas para nossa formação e atuação como professores de inglês. Foi um período de angústia, de dúvidas, mas, sobretudo, de tomada de decisões para todos do Curso de Letras, especificamente, para os

discentes do 7º período. Alguns alunos tiveram que desistir do projeto de monografia, já em fase de andamento, devido à indefinição e/ou indecisão na delimitação do objeto de estudo, ou até mesmo do tema a ser pesquisado.

Em meio às dúvidas, dificuldades e medo de não realizar o trabalho mais importante do curso: o TCC, esboçamos acerca das principais estratégias de aprendizagens que necessitávamos naquele momento e sobre o quê precisaríamos fazer/pesquisar para atingir essas aprendizagens, uma vez quando estivéssemos em pleno exercício da carreira docente. Assim, pensamos nos seguintes temas: "aprendizagem de inglês" e "estratégias de aprendizagem" ou "estratégias de escrita". Outrossim, decidimos desde o início do projeto, que a produção da monografia seria escrita em inglês.

Algumas premissas apontam para a aprendizagem da língua de forma efetiva no ato comunicativo através de habilidades linguísticas integralizadas: ouvir, falar, ler e escrever (Cf. PAIVA, 2005). Em se tratando desta última habilidade, pudemos perceber que na medida em que fôssemos escrevendo dezenas de páginas no trabalho de conclusão de curso, seria um desafio e uma oportunidade de desenvolver nossa escrita e, conseqüentemente, nossa aprendizagem de língua inglesa. A prática de produção textual foi bastante motivadora a ponto de nos fazermos perceber, junto ao professor do Componente Seminário de Monografia I, que vislumbramos realizar pesquisa sobre ensino de língua inglesa, cujo objeto de estudo fosse a produção escrita.

À guisa de esclarecimento, o diálogo inicial com o professor orientador de TCC acabou resultando na orientação do projeto de pesquisa e da monografia. Ao percebermos juntos que tipo de trabalho poderíamos produzir, fomos definindo os movimentos retóricos constitutivos do projeto de pesquisa: tema; delimitação do tema; justificativa; objetivos e aspectos teórico-metodológicos da investigação. *Eureka!* Parecia que tínhamos encontrado os caminhos na busca da consecução dos objetivos almejados.

Descobrimos que a Dissertação de Mestrado do professor orientador da monografia também era sobre ensino de inglês, todavia, com foco na oralidade. A partir da leitura do trabalho dissertativo, tivemos *insights* à produção da pesquisa intitulada "Teaching and learning english as a foreign language through written feedback in undergraduate program", ou seja, "Ensinando e aprendendo inglês como uma língua estrangeira atra-

vés do *feedback* escrito na graduação”. A propósito, acerca do *feedback* escrito trataremos no item seguinte.

2.2. Ensinando a língua inglesa através de feedback escrito

A escolha do tema representou para nós o final de um período de agonia. Não queremos com essa afirmação minimizar todo esforço envolvido na construção do trabalho em si. Muito trabalho estava por vir quando escrevemos finalmente a primeira linha do trabalho, o tema e delimitação. Além dele deixar explícitos os objetivos do trabalho, apontava para todo um caminho a ser percorrido adiante. Estávamos completamente identificados com o objeto de estudo. Por isso, já havia vislumbre de que os caminhos apontavam para os objetivos almeçados, logo no início, sem chance de desistir ou desviar o foco para outra temática. Era o tipo de estudo que realmente desejávamos realizar. A pior das partes já havia passado. Dito isto, era hora de iniciar o trabalho, de fato.

2.3. Começando pelo rascunho

A vantagem de estar escrevendo um trabalho acerca do ensino de escrita é que naturalmente se faz necessário conhecer os seus modelos, os quais, conseqüentemente, ajudarão no próprio processo de escrita do trabalho de pesquisa. Na verdade, na escrita de qualquer tipo de trabalho seria de grande ajuda conhecer o dinamismo da produção textual. Este não elimina o trabalho árduo que é escrever, contudo, facilita na produção de textos de qualquer natureza pelo fato de direcionar o escritor aos caminhos que deve percorrer na medida em que escreve. Não cabe romantizar a escrita afirmando que, caso o processo seja seguido, o escritor percorrerá um caminho de flores. Há muito mais pedras na "trilha da escrita" acadêmica do que se imagina, devido ao seu rigor e ao seu caráter científicos, porém, entre “pedregulhos de rascunhos” existem sempre pequenos rebentos que fazem do “caminhar na escrita” um ato mais prazeroso. Como já mencionado, é um trabalho denso/criterioso além de ser mental e até fisicamente exaustivo, já que as condições humanas, no que diz respeito aos aspectos físicos e cognitivos, estão sempre interligadas. Não é fácil. Contudo, como é de se afirmar, saber que existem estágios na escrita traz um senso de orientação para o escritor. Já sabendo sobre o quê vai abordar a escrita, ele pode finalmente iniciar pelo primeiro estágio: o rascunho.

Começamos a organizar as ideias, ou seja, fazer um *brainstorm*, escrevendo, para tanto, tudo aquilo que não pode faltar em cada parte constitutiva do trabalho. Nessa fase, vale ressaltar que não é necessário escrita perfeita. O momento é de listar as ideias. A busca pela concisão da produção escrita vem depois das ideias expostas, na fase de revisão, um dos estágios da escrita do projeto, acerca dos quais tratamos mais adiante.

2.4. Discorrendo acerca dos estágios de elaboração do projeto de pesquisa

A seguir, apresentamos os estágios de elaboração de um projeto de pesquisa do ponto de vista das experiências que vêm sendo relatadas. Vale observar que cada uma dessas etapas deve ser informada no cronograma do projeto.

2.4.1. Revisão da literatura

As habilidades linguísticas são tão interligadas que aprendemos uma por intermédio da outra. Sendo assim, uma das principais estratégias de escrita é a leitura. Zinsser (2001) afirma em seu *best seller* “On writing Well” (escrevendo bem) que aprendemos a escrever por imitação, ou seja, lendo. Portanto, se pretendemos fazer um trabalho sobre ensino de escrita em língua inglesa através do *feedback* do professor, é preciso primeiramente ler muito sobre, isto é, examinando a literatura existente (ou parte dela) sobre o *feedback*, ensino de inglês, estratégias de escrita, entre outras leituras que se perceba algum potencial a contribuir com o trabalho.

Nossa busca por referências partiu de pesquisas no *Google*, atendendo para aquelas com foco nos processos de escrita e de avaliação (retroalimentação). Ademais, o professor orientador também trouxe dicas valiosas, e juntos construímos a tessitura do texto, mesmo de forma preliminar, a partir de vozes que puderam dialogar com o nosso objeto de estudo, a saber Zinsser (2001); Brookhart (2008); Varela (2011), entre outros autores.

Tais diálogos entre as ideias dos pesquisadores e as teses de autores são deveras importantes na construção da pesquisa, pois, por mais que nossos anseios de construir a pesquisa a partir das próprias conclu-

sões pareçam ser viáveis, muito conhecimento científico já foi publicado. Negligenciá-lo seria colocar em risco a integridade e a relevância da pesquisa, bem como poderia pôr em xeque a cientificidade de qualquer investigação.

2.4.2. *Objetivos e instrumentos metodológicos para a geração de dados*

Os objetivos definem quais procedimentos e instrumentos metodológicos o pesquisador deve seguir. Se não se sabe onde se vai, dificilmente se sabe qual caminho deve percorrer, tampouco onde se quer chegar. Daí a escolha de um objetivo deve estar em inteira relação com os meios utilizados à consecução de meta(s) desejada(s). Vejamos o seguinte exemplo:

Objetivo: *Ajudar alunos a melhorar a escrita em língua alvo por meio de feedback escrito.*

Pergunta a fazer: *Como faço para atingir o objetivo?*

Procedimento: Revisão de texto do(a) aluno(a) apresentando-lhe lacunas na produção escrita, apontando, sobretudo, o que ele(a) pode fazer no sentido de avançar na aprendizagem.

Assim, lançar mão dos instrumentos metodológicos, sejam eles de qualquer natureza, (documentos institucionais, livros didáticos, anotações de observações, questionários, gravações de vídeo ou áudio, produções escritas, entre outros) estão precedidos de eficaz definição de metas a serem atingidas. Os objetivos precisam ser poucos e claros, bem como perseguidos pelo o autor do texto o tempo inteiro (Cf. PESCUA, 2008).

Em se tratando dos dados, estes foram gerados, nesse caso específico, a partir de textos escritos de atividade da disciplina de produção textual, no 4º período da graduação em Letras com habilitação em língua inglesa. De posse dos dados, agora é hora de pensar na escrita do trabalho acerca da qual tratamos no item seguinte.

2.4.3. *Escrita do projeto de monografia*

Traçado o caminho para a produção do trabalho e em posse de alguns rascunhos, o próximo passo, segundo o cronograma, é a escrita do trabalho. No entanto, cada uma dessas etapas não acontecem de forma

isolada. A etapa de análise dos dados, por exemplo, não ocorre separada da etapa de escrita. Analisamos a produção textual dos alunos e simultaneamente, vamos fornecendo *feedback* escrito. O objetivo é que o aluno possa avançar na escrita a partir de algum lapso na produção textual. Isso só ocorre se o professor tiver tempo disponível e, sobretudo, disposição para apontar os caminhos do erro ao acerto. Daí a importância do cronograma cujo objetivo é mencionar etapas que ocorrem sincronicamente. Dito isto, além de ser uma parte que deve constar no trabalho, o cronograma serve para orientar o aluno sobre qual etapa precisa estar em andamento na construção do trabalho e quanto tempo ainda dispõe para essa produção.

Em resumo, sem o devido cuidado para essa etapa, o pesquisador pode correr “(...) o risco de não realizar a tempo uma ou mais atividades, o que pode até inviabilizar a pesquisa”. Pescuma (2008) conclui que na elaboração de um cronograma deve-se “organizar as atividades, desenvolvendo-as simultaneamente ou em sequência” (PASCUMA, 2018, p. 33). Uma das fases importantes do cronograma é análise ou análise prévia dos dados, conforme exposto a seguir.

2.4.4. Análise de dados

Na medida em que os dados eram gerados, íamos verificando a relevância dos *feedbacks* no desempenho dos alunos, isto é, observamos juntos, orientador e orientanda, quais implicações/efeitos podem ocorrer para o ensino e a aprendizagem.

Somente a evolução dos alunos na produção textual, a partir dos *feedbacks* concedidos e do término do semestre, determinariam o fim da produção de dados. Isso porque a partir de textos escritos (primeiros dados da pesquisa), como atividade do componente curricular de produção textual, foram gerados os primeiros *feedbacks*. Com base nestes *feedbacks*, os textos iam sendo (re)construídos e melhorados, sobretudo. Para alguns estudantes, mais *feedback* foi fornecido, o que, a nosso ver, fez com que eles realizassem novas alterações nos textos e pudessem prosseguir de forma eficaz na produção escrita.

Todo esforço empregado na escrita dos *feedbacks*, visando ao melhoramento da *performance* dos alunos, tem por base os estudos de Brookhart (2008); Zinsser (2001); Varela (2011) e Kirby & Crovitz (2013), cujos *feedbacks* advindos do processo de escrita da monografia também

ocorreram sob a orientação do professor orientador. Não foi uma situação comum de ensino/pesquisa envolvendo apenas orientador e orientanda, mas, sim, um experimento englobando os agentes orientador, aluna orientanda e alunos também em processo de formação inicial (4º Período de Letras Inglês) participantes da pesquisa.

Apesar do enorme esforço empregado na tentativa de um ensino eficaz de inglês e de escrita, verificamos que menos da metade dos alunos tiveram bom desempenho no decorrer do processo de escrita. A primeira vista, observamos o conflito de interesses dos alunos na pesquisa: para os trabalhos que envolvem notas, os discentes priorizam atividades avaliativas em detrimento daquelas que não têm a função de atribuir aos alunos uma nota diretamente. Desse modo, os resultados da análise foram aparentemente negativos. Ainda assim, após finalizar todas essas etapas de produção, o trabalho de monografia precisava ainda ser apresentado. E, acerca disso, tratamos a seguir.

2.4.5. Apresentação

O momento mais tenso para a maioria dos estudantes é a apresentação de um trabalho. A tensão aumenta proporcionalmente a quantidade de examinadores designados a avaliar nosso desempenho. Contudo, o sentimento de satisfação ao final da apresentação, quando tudo ocorre bem, supera todos os desafios enfrentados até então.

Decidimos que o trabalho deveria ser apresentado em inglês já que foi escrito em inglês. Inicialmente a ideia era apresentar em português, mas a escolha de duas línguas: o inglês escrito com o português falado se tornou confuso durante os ensaios para a apresentação do trabalho. Para desvencilhar-se do misto de línguas, decidimos trocar informações por meio de orientações na língua estrangeira. Todos os diálogos via e-mails, a maior parte da orientação, foram realizados em inglês. Daí começamos a perceber que a aprendizagem de inglês estava acontecendo efetivamente.

Um fato interessante foi a apresentação de um trabalho em inglês, algo, diga-se de passagem, inédito para o Núcleo Avançado de Macau - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Após defesa da monografia, alguns discentes da graduação se sentiram motivados e defenderam trabalhos de conclusão de curso em língua inglesa também.

A produção escrita e apresentação na língua alvo foram desafios

autoimpostos no intuito de aproveitar oportunidades para impulsionar a formação docente. Dessa forma, o trabalho se justificou por sua relevância pessoal e profissional. O *feedback* foi eficaz durante o processo de orientação, por um lado, a graduanda aprendendo inglês e, por outro, o professor orientador fornecendo o devido suporte na construção dessa aprendizagem. Eram perceptíveis a evolução da proficiência na língua, bem como da construção de saberes/conhecimentos. Escrever, falar e compreender na língua alvo é um marco na formação de professores de língua estrangeira, assim como, disseminar o ensino embasado em referências comprovadamente eficazes. Tratamos do aporte teórico, o qual deu suporte à pesquisa no item seguinte.

3. Pensando o referencial teórico

A fim de embasar a pesquisa com estudos teórico-empíricos, pesquisamos sobre os assuntos que estabeleciam relação direta com o objeto de estudo. Segue descrição sumária de aspectos abordados na pesquisa.

3.1. Avaliação formativa

Como uma das fases que constituem a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, apresentada por Vygotsky (1996), a avaliação é parte intrínseca dos processos de ensino e aprendizagem (Cf. BROWN, 2004) e ela pode ser direcionada em várias perspectivas. Por exemplo, o *feedback*, tipo de avaliação, é parte constitutiva da ZDP e, segundo Brown (2008), os professores costumam dizer para os alunos “onde eles se encontram em relação às metas de aprendizagem que precisam ou desejam atingir e o que eles precisam fazer (para alcançá-las) em seguida” (BROWN, 2008, p. 18).

Nosso trabalho tratou acerca de avaliações formativa e somativa. O foco do estudo recaiu sobre o primeiro tipo. O contexto foi favorável para a geração de dados da pesquisa uma vez que os estudantes graduandos, convidados a participar da pesquisa, produziam textos em inglês, recebiam *feedback* escrito à margem das provas fornecido pela pesquisadora (aluna do oitavo período). Nesse processo de avaliação, a professora revisora está mais preocupada com o processo de correção mais do que a nota (somativa) em si, por um lado.

Por outro, a avaliação formativa pode ocorrer de forma mais livre,

os professores mostram interesse no processo avaliativo e não estão preocupados com notas apenas, visando a contribuir com a aprendizagem dos estudantes. O *feedback* do professor é um meio de avaliar formativamente uma vez que busca assistir o aluno no desenvolvimento da atividade e de sua aprendizagem. É formativo porque pretende ajudar a formar o sujeito.

A avaliação da aprendizagem muitas vezes não ocorre de maneira a observar o desempenho do estudante e, assim, poder contribuir na continuidade de sua formação, de forma a verificar o desempenho do aluno em determinada atividade para então atribuir uma nota, no final do trabalho (Cf. LUCKESI, 2013). A avaliação formativa cumpre a função de diagnosticar o nível de conhecimento do aluno e trabalhar para seu desenvolvimento. Essa prática avaliativa tem o compromisso de continuar o processo de ensino significativo mesmo quando a atividade ou o bimestre terminou. À ela interessa apenas continuar a formação, não importa quais motivos tenham levado o aluno a não ter aprendido na(s) primeira(s) tentativa(s).

Uma das conclusões que chegamos ao analisar os dados da pesquisa, foi que mais da metade dos participantes pareciam não estar suficientemente atentos às orientações que recebiam para o desenvolvimento de seus respectivos trabalhos. Isso se deu pelo fato de grande volume de atividades que os participantes estavam envolvidos. Daí parece que dizer ao aluno o que deveria ser feito na produção textual a fim de que pudesse melhorá-la parece não encontrar eco no interesse dos estudantes, já que se encontravam envolvidos na avaliação cujos objetivos finais pareciam ser a nota para aprovação. No item seguinte, discorreremos sobre o quê e como dizer para o aluno no contexto da produção textual.

3.2. O quê e como dizer

Avaliar e ensinar por meio de *feedbacks* requer preparação por parte do professor. É preciso considerar diversos aspectos ao elaborar um *feedback* idealizado para ser relevante para a aprendizagem do aluno, pois se não direcionado cuidadosamente pode provocar efeitos indesejados/negativos à aprendizagem dos alunos.

Para orientar as construções dos *feedbacks*, as estratégias de Brookhart (2008) foram imprescindíveis em nossa pesquisa participativa. É preciso, de acordo com a autora, considerar o período de tempo entre o

envio da atividade e do *feedback*, o tamanho dele, a audiência, a modalidade oral ou escrita, o foco, tipos de comparações que podem ou não haver, as funções do *feedback*, valência, clareza, especificidade e tom, pois mesmo escritas, as palavras podem “soar” de diferentes maneiras. Para examinar estas estratégias em maiores detalhes, podemos consultar Brookhart (2008) e Silva (2014), ver referências.

3.3. Estratégias de *feedback*

Na pesquisa científica, é sempre pertinente buscar fundamentos teóricos a partir de pensadores que tratam da temática do estudo. Desta forma, além das importantes estratégias de *feedback* de Brookhart (2008), o trabalho de Kirby & Crovitz (2013) também pôs luz à nossa pesquisa.

Para os autores, primeiramente, o professor deve colocar-se em lugar de igualdade com o estudante, mostrando que os dois passam pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento do novo idioma, especialmente da escrita. O professor antes de ser professor é aprendiz da língua, de escrita, de didática, de saber lidar com o estudante da melhor maneira possível a fim de contribuir com sua formação. Por ser também um aprendiz, o professor compartilha de processos muito semelhantes aos dos estudantes, que podem ser revelados no envolvimento de professor e aluno no ensino–aprendizagem.

Além disso, é importante o olhar acurado para os processos de aprendizagem do estudante, evitando julgamentos na avaliação. Ao invés de focar nos pontos negativos da avaliação é aconselhável focar na expansão dos aspectos positivos, inclusive, para trabalhar a autoconfiança e a capacidade de evolução do aprendiz. Para um entendimento mais aprofundado, podemos consultar Silva (2014) e Kirby & Crovitz (2013).

3.4. Estratégias de escrita

Para ensinar algo é necessário primeiro aprender. Assim como toda habilidade, para aprender a escrever é preciso praticar. Além disso, aprender a escrever requer leitura para embasamento de ideias, observação de estilo, desenvolvimento de coerência. Certamente aprendemos a escrever por imitação. Esta foi uma das estratégias que orientou a pesquisa em questão, contida no best-seller de Zinsser (2001). Conhecer as es-

estratégias de escrita foi muito importante para o estudo, além do mais, a leitura do livro do autor prendia a atenção. Tinha uma escrita bastante didática. Para o autor, escrever bem é uma questão de usar a língua de forma que vai alcançar maior clareza e força. Era preciso aprender e ensinar isso para que o processo de escrita funcione de forma efetiva, o que, podemos observar na pesquisa e na obra de Zinsser (2001).

3.5. Pesquisas relacionadas com o tema

Além da literatura sobre a temática que subsidia a pesquisa, é interessante examinar as pesquisas recentes que estão acontecendo e que, muitas vezes, podem enriquecer nossa própria pesquisa. Caso encontre um estudo que ecoe com sua pesquisa isso lhe dará oportunidade de observar no que seu estudo difere dos demais. No caso de divergência, a pesquisa assume um certo “ineditismo”. Daí sim, reside contribuições aos estudos. Se existir pontos que convergem, o estudo pode contribuir como uma espécie de conclusões preliminares por terem relação muito forte com a proposta. No final, a produção será inédita na maioria das vezes porque cada pesquisa tem suas especificidades no tocante aos dados, métodos e referências.

Além do mais, consultar estudos afins pode abrir a mente do escritor para perspectivas novas. É como “conversar” com novas pessoas que têm interesses em comum, na verdade, lendo ou no máximo ouvindo as ideias dos autores e ouvindo “a sua própria voz”, como ocorre no momento. Consultar pesquisas relacionadas à nossa própria pesquisa nos permite, inclusive, observar lacunas que não foram respondidas no estudo.

A grande verdade é que muitos estudos antecederam e vieram antes de pesquisas em construção. E são eles que dão sustentação às nossas discussões, sem as quais estudo nenhum tem cientificidade. Nenhuma pesquisa se faz de maneira isolada e sem o respaldo de outros estudos. O conhecimento científico é uma construção coletiva e é percorrido por meio de procedimentos metodológicos.

4. Traçando os caminhos metodológicos

O referido estudo caracteriza-se como pesquisa participativa, qualitativa e de base interpretativa, uma vez que procurou entender e expli-

car a relação existente entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Essa relação ocorreu através de práticas de escrita. Assim como o título do trabalho sugere, o objetivo geral era ensinar a língua inglesa como língua estrangeira através do *feedback* escrito para a turma de 6º período do Curso de Letras. O estudo contribuiu também para o desenvolvimento da produção escrita da discente pesquisadora por meio dos *feedbacks* fornecidos à turma supracitada.

4.1. Produção escrita dos alunos

Os dados constituídos foram três textos produzidos na aula de Produção Textual, e fornecidos por uma professora da UERN à discente pesquisadora. Na realidade, a professora forneceu doze textos, porém, escolhemos aqueles que melhor atendiam ao estudo. A escolha direcionada pareceu um tanto equivocada por dois motivos: i) podemos perceber que mais textos poderiam subsidiar ainda mais a pesquisa no tocante a questões que parecem inconclusivas no trabalho. ii) os alunos que mostraram mais deficiências na escrita eram os que mais precisavam de tentativas de ensino. No entanto, como o tempo era exíguo à conclusão da pesquisa, acabamos não assumindo a responsabilidade de acompanhar esses alunos por um período de tempo no sentido de poder ajudá-los na escrita por meio do *feedback*.

4.2. Feedback

Era chegado o momento de fornecer *feedbacks* os quais eram o cerne do estudo em questão. Todos eram corrigidos pela pesquisadora, enviados por *e-mail* aos discentes e aguardados com respostas acompanhadas de textos revisados, os quais evoluíram quando comparados à primeira versão. Na revisão dos trabalhos, tratamos em seguida, preservamos a identidade dos participantes, utilizando-se dos pseudônimos: Charles, Zoe e Rachel.

4.3. Revisão com base no feedback

Charles aparentemente não entendeu o *feedback* fornecido tampouco o objetivo do trabalho de pesquisa. As alterações solicitadas, os questionamentos sobre partes do texto foram respondidos no corpo do *e-mail* de forma a não atender às alterações no texto *doc Word*. No caso de

Zoe, havia um problema de organização estrutural pois o texto produzido estava todo disposto em um único parágrafo. Foi sugerida modificação à produção textual da participante, no entanto, ela não atendeu ao *feedback* da pesquisadora. Rachel, dentre os três, era a que escrevia bem desde o início do *feedback* fornecido, porém havia pontos que poderiam ser melhorados na produção textual em resposta ao *feedback* da pesquisadora. Ela amava a escrita, estava visivelmente interessada em desenvolvê-la, e foi isso que a fez se destacar entre os três participantes.

4.4. Novo *feedback*

Se os dois primeiros textos tivessem sido desenvolvidos como no caso do texto da aluna Rachel, o envio de *feedbacks* e coleta de dados teriam terminado em tempo hábil. Porém, os demais alunos não buscaram atender às instruções do *feedback* ou não o entenderam. Um dos participantes simplesmente não fez o que pedia o *feedback*, e o outro, além de não fazer, fez o contrário, eliminando aspectos importantes identificados no texto. Como proceder agora? Deu tudo errado? A resposta às perguntas era: fornecer mais *feedback*, dessa vez chamando a atenção para mal-entendidos. Dessa forma, muitas vezes, o que parece estar concluído em termos de produção textual requer nova revisão e continuação. Veremos a seguir.

4.5. Conclusão ou continuação

A produção textual pode ser resolvida através de um único *feedback* ou por meio de vários retornos à produção do aluno. Não há uma quantidade ideal de *feedbacks* por aluno, depende do trabalho. Durante a realização da pesquisa, muitos foram os *feedbacks* fornecidos pelo professor orientador à produção textual dos participantes supracitados.

Com o final do semestre letivo também tivemos que chegar a conclusão da pesquisa com os alunos participantes. O resultado da pesquisa não parecia satisfatório e havia receio no tocante aos seus resultados sob pena de não atingir os objetivos almejados. Dos três participantes apenas Rachel atendeu aos *feedbacks*. Já Charles e Zoe não corresponderam àquilo que esperávamos. O primeiro finalizou com a escrita de um texto completamente novo. Nunca seguiu as orientações do *feedback* ou não concordou e prosseguiu a escrita por si só. A segunda participante, em seu último envio às orientações, além do texto em inglês enviou uma ver-

são em português. Descobrimos que houve tradução de versões via tradutor *online*, fato este que nos deixou desapontados e com a sensação de “tanto esforço para nada”.

Para alento da pesquisa e seus resultados, Rachel atendeu às orientações por meio de *feedback* efetivo pelo fato de se identificar com o processo de escrita. Segundo a participante, esta deseja um dia ser escritora, se identificando com os processos de escrita. Percebemos o desenvolvimento da discente na produção escrita, enquanto a pesquisadora também melhora na produção escrita já que tudo ocorreria por meio da escrita na língua alvo. O processo de (re)escrita foi dialógico e significativo para pesquisadora e participante da pesquisa.

5. Apresentando outros movimentos retóricos do trabalho monográfico

Até aqui, falamos sobre as principais partes constitutivas do trabalho. Contudo, há outros movimentos retóricos na monografia que são importantes e contém especificidades em cada uma deles.

5.1. Capa e folha de rosto

Nas primeiras páginas do trabalho devem estar o tema e informações sobre aluno, orientador e Universidade. Nessa e nas demais partes constitutivas do trabalho, é importante atentar às normas da ABNT. Toda produção científica requer rigor e precisa seguir padrões científicos para garantir ao texto qualidade acadêmica. O que mais importa na produção de um trabalho de conclusão de curso é clareza de ideias, objetividade e cientificidade ao trabalho acadêmico.

5.2. Introdução

A primeira parte mais robusta do trabalho, composta por parágrafos, geralmente é escrita mais à frente. A introdução é o momento do escritor deixar uma boa impressão do trabalho. É o cartão de visita para a leitura do texto. Ela trata dos objetivos do trabalho, questões de pesquisa, justificativa, relevância do estudo (pessoal, acadêmica, profissional e social), também apresenta de que forma o trabalho está estruturado. Uma boa introdução é garantia de um trabalho escrito com qualidade.

5.3. Justificativa

Tanto a introdução quanto a justificativa não precisam ser muito longas. Escrevendo a justificativa o aluno escritor volta a pensar nos motivos iniciais que o impulsionaram a desenvolver sua pesquisa, buscando assim discorrer sobre sua relevância para o ensino e a aprendizagem, para a vida pessoal, acadêmica, profissional e social.

5.4. Cronograma

No cronograma é informada a previsão de execução de cada etapa da pesquisa como leituras, coleta e análise de dados, escrita do trabalho, apresentação, entre outros. A ideia do cronograma é ser uma ferramenta de planejamento do pesquisador, sem que este perca de vista as etapas de produção do trabalho. Para Pescuma (2008, p. 33), a função do cronograma “é indicar a sequência e as datas em que serão executadas as ações relativas à pesquisa”.

5.5. Referências

As referências devem ser organizadas por ordem alfabética e não por ordem de importância do trabalho, como equivocadamente ocorreu em nosso trabalho. Com tantos detalhes que envolvem a pesquisa, é natural que o pesquisador iniciante cometa alguns erros, mas para que a pesquisa seja levada a sério, é imprescindível consultar as normas da ABNT sobre qualquer dúvida de organização/formatação. É de suma importância abrir *doc* do *Word* (ou usar uma folha de papel) para anotar qualquer nova referência ao trabalho-. Procurar por todas as referências no final do trabalho é trabalho exaustivo e pode-se correr o risco de não encontrar alguma. As referências apresentadas inicialmente tendem a ser ampliadas toda vez que novos documentos poderão ser levantados ao longo da produção do trabalho (Cf. PESCUMA, 2008).

6. Tecendo considerações finais

Ao final do processo de produzir a primeira pesquisa científica, ficamos intrigados com os resultados. Por que os *feedbacks* fornecidos não produziram efeito positivo na escrita da maioria dos participantes da pesquisa? Por que, apesar desse resultado não ter beneficiado a maioria

dos alunos, os examinadores classificaram o trabalho no topo da avaliação somativa?

Concluimos que “quando o *feedback* tem tudo para ser eficaz e não é, ou é de fato mas não foi considerado pelo aprendiz, há de se observar aspectos de interação/aprendizagem dos alunos como: motivação, objetivos, interesses, nível de inglês, conhecimento prévio, entre outros aspectos” (SILVA, 2014, p. 47). O trabalho apresentou lacuna na relação entre esses aspectos e a aceitabilidade e uso do *feedback*, porém aponta para algumas hipóteses. O fato é que naquele momento da pesquisa os participantes receberam alguns *feedbacks* sobre o mesmo texto, ao passo que produziam vários outros trabalhos do curso. Pudemos observar que os trabalhos que não envolviam notas não recebiam a mesma atenção por parte dos discentes daqueles que aferem os conhecimentos da avaliação de desempenho do aluno.

Outra hipótese é a de que, devido ao contexto estudantil/universitário dos participantes da pesquisa, “motivação, objetivos, interesses” dos alunos estavam também bastante relacionados à avaliação somativa: os alunos parecem estar mais preocupados com o trabalho que envolve uma nota diretamente (avaliação somativa) do que aqueles que os resultados ocorrem apenas por meio de processos avaliativos formativos (aqueles que não envolvem uma nota diretamente).

No livro do economista e prêmio nobel Daniel Kahneman, no capítulo 10, afirma que “A lei dos pequenos números”, segundo o autor, mostra exemplos de pesquisas praticamente iguais, todavia, com tamanhos de amostras muito diferentes. O autor afirma que isso pode levar também a resultados consideravelmente diferentes, apesar do igual procedimento de análise. Nesse sentido, percebemos que não havíamos considerado em nosso método de pesquisa algo muito relevante: uma quantidade suficiente de dados (ou amostras). Sem uma amostra suficiente de informações uma pesquisa pode se tornar inviável. Daí ao lançar mão dos instrumentos de pesquisa é importante gerar um número considerável de amostras.

Na pesquisa científica, amostras muito pequenas não conduzem o pesquisador ao encontro com os fatos, mas sim com os chamados “artefatos” do método de pesquisa, ou seja, conclusões pouco ou nada confiáveis. À primeira vista, essa percepção parece óbvia, mas o próprio Kahneman, pesquisador ativo há mais de 50 anos, admitiu ter cometido o mesmo erro algumas vezes, e mais, ele pesquisou sobre esse tipo de erro

e descobriu que muitos colegas pesquisadores (incluindo autores de livros de estatística) cometiam o mesmo erro de prestar atenção insuficiente ao tamanho das amostras de pesquisas.

Além de estar em iniciação científica, a autora do trabalho de monografia do curso de Letras Inglês estava em processo de formação inicial, aprendendo a língua inglesa para poder aprender a ensinar. Nesse sentido, qualquer dificuldade com a pesquisa é natural. Afinal, até pesquisadores renomados cometem os mesmos equívocos numa pesquisa.

Na pesquisa, buscamos entender e resolver problemas através de teorias e práticas, mas todos somos suscetíveis a cometer erros. Afinal, somos humanos e aprendizes. Contudo, o conhecimento deve sempre avançar e, por isso, ao perceber um erro dentro da pesquisa percebe-se também a necessidade de continuar com a investigação para entender melhor fenômenos que envolvem o ensino/aprendizagem.

A análise dos dados não levou à confirmação da hipótese inicial, que aos olhos dos pesquisadores parecia óbvia, no entanto, conduziu o estudo ao levantamento de novas hipóteses. Estas, não foram encaradas como verdades absolutas, mas como possibilidades a serem consideradas na reaplicação da pesquisa no contexto do ensino básico da educação formal.

Concluimos que aprender com os erros percebidos no decorrer da pesquisa e dar continuidade à investigação leva à produção de conhecimento útil para intervenções significativas no ensino. Com isso, enquanto professores dos ensinos básico e superior, queremos reforçar a importância do professor utilizar sua sala de aula também como campo de investigação, por causa da relevância da formação continuada para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 1993.

BROOKHART, S. M. *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia USA, 2008.

BROWN, S. *Assessment for learning: Learning and teaching in higher*

education. *Issue 1*, 2004-05. Available in <http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue1/articles/brown.pdf> Access in 31/07/14.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KIRBY, D. L.; CROVITZ, D. *Inside out: strategies for teaching writing*. 4. ed. United States of America, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. O ensino da escrita. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. de. *Projeto de Pesquisa: O que é? Como fazer?* São Paulo: Olho d'água, 2008

SILVA, B. M. R. *Teaching and learning English as a foreign language through written feedback in undergraduate program*. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes. Departamento de Letras Estrangeiras, Macau-RN: 2014. 52fl.

VARELA, L. M. *Interação em sala de aula de Língua Inglesa: o feedback como estratégia de desempenho assistido*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Estudos da Linguagem, Área de Concentração: Linguística Aplicada. UFRN. Natal, 2011. 197fl.

YVGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZINSSER, W. *On Writing Well: The classic guide to write nonfiction*. Sixth ed. 25th anniversary ed. United States of America. 2001.