

# GÊNEROS ACADÊMICOS E ESCRITA PROCESSUAL: UMA INTEGRAÇÃO DE ABORDAGENS NO ENSINO DE ESCRITA EM INGLÊS COMO LE

*Antônia Dilamar Araújo\**

*Diana Costa Fortier Silva\**

*Renato Barros da Costa\**

**RESUMO:** *A aplicação e as pesquisas sobre a abordagem processual para o desenvolvimento da escrita não são recentes, mas poucos estudos têm sido realizados sobre a escrita acadêmica em Inglês como LE, especialmente quando tal abordagem é utilizada para o ensino de gêneros textuais. O modelo de escrita processual enfatiza a escrita como um processo cognitivo, recursivo e não linear, além de ressaltar a motivação, o afeto e a leitura como elementos importantes para o desenvolvimento da escrita. Este artigo visa relatar resultados de uma pesquisa, no qual se integra a abordagem processual para a escrita com a instrução de gêneros acadêmicos e a escrita de um diário (journal writing), como atividade de reflexão dos alunos sobre o seu desenvolvimento da habilidade de escrita.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *abordagens de escrita; escrita processual; gêneros acadêmicos.*

## **Introdução**

**A** habilidade de escrever bem não é adquirida naturalmente. As pesquisas mostram que a habilidade da

---

\* Universidade Estadual do Ceará – UECE.

escrita é aprendida ou transmitida por meio de uma série de práticas em ambientes instrucionais formais. A escrita acadêmica exige dos alunos esforço, desenvolvimento e análise de idéias e prática de composição (Myles, 2002). As dificuldades dos estudantes em redigir em LE (língua estrangeira) são imensas, considerando os aspectos lingüísticos, culturais e cognitivos. Para ter sucesso nessa tarefa, os estudantes necessitam ser proficientes e competentes no uso da língua estrangeira. Para isso, abordagens de ensino da escrita têm sido desenvolvidas e aplicadas na sala de aula, sendo as principais: a escrita enquanto produto e a escrita processual.

Embora o uso e as pesquisas sobre a abordagem da escrita processual não sejam recentes (Hayes & Flower, 1980, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987), poucos estudos ou experiências têm sido registradas no ensino da habilidade de escrita em língua inglesa como LE, especialmente quando tal abordagem é utilizada para o ensino de gêneros acadêmicos. Este artigo tem por objetivo relatar os resultados de uma pesquisa realizada com alunos universitários, na sua maioria de nível intermediário, cursando a disciplina de produção textual, na qual a prática de produção de diferentes gêneros acadêmicos foi oportunizada através da abordagem da escrita processual e da escrita de um diário (*journal writing*), como atividade reflexiva dos alunos sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita.

## **1. A abordagem processual para a escrita**

Escrever na língua materna e/ou na língua estrangeira é considerado por pesquisadores e escritores como uma das tarefas mais difíceis que o aprendiz enfrenta e que poucas pessoas conseguem dominar. A dificuldade não está apenas na organização lingüística do texto escrito, mas no processo de expressar conceitos, pensamentos e idéias no texto escrito, o que torna a tarefa bastante complexa. O texto escrito representa o produto de várias operações

mentais que abrange uma série de decisões que vão desde a escolha do tópico a ser expresso até o propósito, a audiência, o estilo, o gênero textual, a estrutura textual e aspectos lingüísticos (estruturas gramaticais, vocabulário, etc) adequados para expressar seus propósitos comunicativos.

Quando se reflete sobre o ensino da escrita em língua inglesa nos contextos escolares e nas instituições universitárias, conclui-se que esta habilidade tem sido negligenciada. Em geral, a escrita é uma atividade individual do aluno realizada em casa seguindo instruções do professor ou do livro didático, cujo único interlocutor é o próprio professor. Rodrigues Jr. (2001) ressalta que a escrita, na prática pedagógica, passa a ser um reforço das demais habilidades praticadas e do emprego das estruturas estudadas em sala de aula dissociada da funcionalidade e construção dos sentidos no texto. O resultado das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual é refletido nos erros (falta de vocabulário, uso inadequado de elos coesivos, erros de ortografia, sintaxe e semântica, dificuldade de fluidez de idéias) que se repetem a cada tarefa de escrita realizada.

Várias abordagens têm sido usadas para se ensinar escrita na sala de aula de língua estrangeira. A mais comum e conhecida é a abordagem com foco no produto, na qual o aluno é levado a praticar a estrutura e organização de diferentes tipos de textos encontrados nos contextos educacionais, institucionais e pessoais, com base na análise de um modelo. O texto a ser produzido é considerado acabado em sua primeira e única versão. No entanto, tal abordagem tem sofrido críticas por suas limitações, especialmente por se concentrar nos fins em vez de nos meios (Richards, 1990:108). Há também uma concentração na forma e estrutura do texto mais do que em como os escritores fluentes constroem sentidos no texto. Como os processos de produção textual envolvem várias etapas (planejamento, elaboração e revisão), o ensino da escrita com foco no processo tem sido defendido como útil e eficaz em ajudar os alunos de língua estrangeira a desenvolver a habilidade de escrita

a partir do uso de diferentes estratégias e atividades cognitivas que levam o aluno a se engajar nas tarefas de escrita. O uso da abordagem processual para o desenvolvimento da escrita mostra que os estudantes assumem maior controle sobre o que eles escrevem, como eles escrevem e sobre a avaliação da própria escrita.

A abordagem da escrita com foco no processo, proposta por Hayes & Flower (1980, 1981), fundamenta-se em bases cognitivistas e enfatiza os processos mentais envolvidos na elaboração textual. O modelo compreende três componentes: a) o contexto da tarefa, na qual as noções de tópico, de leitor, de conteúdo e forma do texto a ser elaborado são articuladas; b) a memória de longo prazo, lugar de armazenamento de conhecimentos sobre o tópico, da capacidade de interpretação da audiência e de conhecimentos sobre padrões de textualidade internalizados pelo escritor e c) planejamento, geração e organização de idéias e os processos de revisão do texto.

A escrita processual como uma atividade de sala de aula incorpora quatro etapas básicas de escrita: planejamento, rascunho (escrita), revisão e edição. O professor pode ainda solicitar que os alunos utilizem-se de outras três etapas: feedback, avaliação e pós-escrita do texto elaborado. Cada etapa desta abordagem será comentada abaixo:

- **Planejamento** (*pre-writing activity*) é a etapa que estimula o aluno a escrever. É a fase de geração de idéias, comumente realizada através de atividades como: *brainstorming*, mapeamento semântico, listagem rápida e livre de idéias, idéias elicitadas através de questões.
- **Rascunho** (*drafting*) – nesta etapa os alunos escrevem a primeira versão do texto a ser elaborado, mas sem se preocupar com gramática ou organização textual.
- **Resposta** (*responding*) – o feedback à produção textual do aluno, oral ou escrito e dado pelo professor ou pelos colegas, é de grande importância para o sucesso da escrita.

- **Revisão** – os estudantes revisam e reescrevem seus próprios textos com base no feedback dado no estágio anterior. A revisão não é meramente só uma checagem de erros, mas deve ser feita para melhorar o conteúdo global e a organização de idéias do texto com o propósito de tornar o texto do escritor mais claro para o leitor.
- **Edição** – nesta etapa os estudantes estão preocupados com a apresentação da versão final do texto para ser avaliado pelo professor. Eles checam o texto quanto a aspectos de vocabulário, ortografia, sintaxe, organização de parágrafos, etc.
- **Avaliação** – ao avaliar a produção dos estudantes, o professor deve estabelecer e informar os alunos sobre os critérios adotados, que devem incluir a interpretação global da tarefa, sentido de audiência, relevância, desenvolvimento e organização de idéias, formato ou layout, gramática, ortografia e pontuação, adequação de vocabulário e clareza de comunicação. Dependendo do propósito, o professor pode adotar escores numéricos para cada critério estabelecido.
- **Pós-escrita** – esta etapa consiste na publicação do texto, no seu compartilhamento, leitura em voz alta na sala de aula, apresentação em murais. Esta etapa deve ser vista como de reconhecimento do trabalho dos estudantes como importante e de valor.

## 2. Gêneros textuais: algumas considerações básicas

Partindo do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de algum gênero e de que há críticas feitas ao processo educacional, em especial, ao ensino de escrita em LE, por não propiciar o desenvolvimento da habilidade para fins comunicativos, uma proposta de ensino para a escrita cujo conteúdo fosse o estudo de gêneros textuais escritos foi elaborada. O objetivo da proposta foi de levar os alunos a analisarem e produzirem eventos lingüísticos os mais diversos em suas peculiaridades organizacionais e a identificarem as características de cada gênero estudado em uma abordagem processual.

Araújo (2001:187) observa que no ensino de redação acadêmica, os professores de línguas reconhecem e ensinam diferentes tipos de textos. Entretanto, esses mesmos profissionais parecem desconhecer que estes textos diferem entre si devido à “multiplicidade de propósitos que objetivam e que se revelam como modelos resultantes de convenções definidas pelas comunidades em que circulam e a que servem” (Antunes, 1996:365). Nesta perspectiva, os textos são produtos de normas e convenções determinadas pelas práticas sociais. Isto significa dizer que as práticas sociais são expressas por meios verbais e que tais práticas são tipificadas. Esta caracterização em termos de normas, convenções e expressão lingüística é o que constitui os gêneros textuais.

Por “gênero textual”, estamos também entendendo qualquer evento ou realização lingüística concreta definida por propriedades sócio-comunicativas (Swales, 1990, Marcuschi, 2002), e por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição (Bakhtin, 1992). Os gêneros se constituem de textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas. Gêneros são constituídos de tipos textuais (narração, descrição, exposição, argumentação), cujas características básicas residem no fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes (Marcuschi, 2002). Gêneros são também famílias de textos que apresentam uma série de características semelhantes. Os gêneros podem ser orais e escritos. Exemplos de gênero são: conversa, telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, romance, conto, fábula, bula, conferência, edital de concurso, resumo, artigo de pesquisa, monografia, resenha, instruções de uso, chat, e.mail, lista de discussões, etc, só para citar alguns mais usados nas atividades cotidianas do ser humano. Não sendo possível trabalhar uma grande variedade de gêneros, por ser a carga horária do curso limitada, propiciamos a familiarização e a prática de gêneros acadêmicos e profissionais, tais como carta pessoal, carta de reclamação, artigo de jornal, estórias e ensaio.

As teorias e estudos sobre gêneros têm influenciado pesquisadores e professores de línguas para fins acadêmicos, que vêm na aplicação das teorias um instrumento pedagógico eficiente para ensinar os estudantes a produzirem e compreenderem melhor os textos que produzem, como também os de outros autores (análise de gêneros de Swales é um exemplo). Dessa forma, entendemos que incluir o estudo de gêneros acadêmicos em um curso de escrita numa abordagem processual contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, além de conscientizá-los sobre como os gêneros funcionam, quais são os objetivos do autor, que escolhas lexicais e gramaticais este faz ao produzir o texto. Esta perspectiva aponta para a importância da conscientização do papel do conhecimento das convenções textuais e disciplinares em contextos acadêmicos e que tal conhecimento deve se refletir nas práticas discursivas dos alunos.

### **3. *Journal writing* e portfólios**

Outro aspecto integrado à proposta de desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos diz respeito ao uso de *journal* na escrita processual, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o processo de escrita. O *journal writing* é um tipo de “diário pessoal”, no qual os alunos podem escrever suas experiências e sentimentos sobre a escrita, em geral, e sobre o curso de produção textual em língua inglesa, em particular. O valor do uso de *journal writing* em curso de produção textual é reconhecido em pesquisas já realizadas como a de Raimes (1992), como também do uso de portfólios, como forma de organizar os diários de aprendizagem. Três objetivos principais podem ser apontados para se usar portfólios em sala de aula (Banfi, 2003): os portfólios possibilitam os alunos refletirem sobre sua aprendizagem, avaliarem sobre as técnicas utilizadas na escrita processual e sobre os materiais usados como input para ajudá-los na produção dos gêne-

ros e acompanharem o crescimento profissional e acadêmico. Os estudantes foram orientados a organizarem todo o material produzido no semestre em portfólios, no qual eles puderam acompanhar seu progresso no curso.

## **4. Descrição do estudo**

### **4.1 – Contexto do estudo**

O curso de produção textual foi realizado no primeiro semestre de 2003, contando inicialmente com a participação de dezoito alunos, sendo cinco do turno da manhã e treze do turno da noite, a maioria de nível intermediário, com relativa proficiência de inglês e cursando o 6º. semestre do Curso de Letras – Línguas Estrangeiras, da Universidade Estadual do Ceará. O curso foi desenvolvido em 60 horas, coordenado e ministrado por esta pesquisadora, contando com a colaboração de Silva e Costa, dois alunos do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, que por serem bolsistas da Capes, realizaram seu estágio de docência durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Como éramos três professores ministrando o curso, dividimos a tarefa de ensino da seguinte forma: Costa ficou responsável pelas atividades de pre-writing, esta pesquisadora pelas atividades de instrução sobre os gêneros, rascunho e reescritura dos textos e Silva, pelas explicações de aspectos gramaticais que ajudaram na revisão e edição dos textos produzidos.

### **4.2 – Conteúdo do curso**

O conteúdo proposto para ser trabalhado dentro da carga horária estabelecida pelo Curso (60h/a) consistiu de 5 unidades de ensino, no qual distribuímos os vários gêneros textuais escritos e respectivos aspectos gramaticais:

UNIT	TOPIC	GRAMMAR POINTS
I	<b>Introduction to the Composing Process</b>	-
II	<b>Paragraph writing</b> (structure & practice)	Punctuation
III	<b>Descriptive genres</b> - informal letter (describing a person) - informal letter (describing a place)	Word order (modifiers) Comparative/superlative degree of adjectives Verb tenses: simple present, present progressive Connectors: prepositions Subject-verb agreement
IV	<b>Narrative</b> - genres-stories - newspaper/magazine article	Verb tenses: simple past, present perfect, past perfect Adverbs Reported speech
V	<b>Expository genres</b> - transactional letter - essay	Verb tense: future Modals Connectors: conjunctions Reference

Quadro 1 – Programa do curso de Produção Textual I em Língua Inglesa

### 4.3 – Atividades

No primeiro dia de aula foi aplicado um questionário sondando os hábitos de escrita dos alunos e foi solicitada uma redação para se avaliar seu nível de proficiência. Iniciamos a primeira unidade com esclarecimentos e familiarização com a abordagem processual. Antes de iniciarmos o estudo de gêneros, os alunos desenvolveram habilidades com redação de parágrafos que caracterizavam os principais tipos textuais: narração, descrição e exposição, desenvolvidas por meio da abordagem da escrita processual. Estando familiarizados com a abordagem processual, passamos então a trabalhar os gêneros. Cada gênero foi trabalhado em quatro aulas (uma média de 6 horas/aula) através das atividades de geração de idéias utilizando obras de arte como estímulo, rascunho, instrução (orientação e análise de gêneros), rescritura, instrução gramatical, revisão e edição. No final de cada aula, os alunos tinham dez minutos para escrever o *journal* sobre as atividades desenvolvidas naquele dia. Dessa forma, cada gênero era desenvolvido por meio das várias fases da abordagem processual, que se resume em três diferentes momentos: fase de geração de idéias,

fase de instrução sobre gêneros e aspectos gramaticais e fase de atividades de escrita, envolvendo desde o rascunho até a revisão e edição do texto. Todas estas fases foram trabalhadas de forma colaborativa, no qual havia participação e interação entre alunos-alunos e professor-alunos. Os materiais usados para orientação sobre gêneros e aspectos gramaticais foram cuidadosamente selecionados de várias fontes: livros de escrita com foco na abordagem processual (principalmente Evans, 1998, Kelly & Gargagliano, 2001) e gramáticas avançadas da língua inglesa. No final do curso, os alunos responderam a um segundo questionário contendo 12 perguntas, sendo 2 abertas, 2 fechadas e 8 mescladas (fechadas, mas os alunos deveriam justificar as respostas), avaliando a abordagem processual e o curso como um todo. Além disso, por amostragem, os alunos participaram de uma entrevista para avaliar o seu progresso no curso. Na seção de resultados deste artigo, comentários sobre essa avaliação serão apresentados.

#### **4.4 - Uso dos portfólios**

Nos últimos anos, o portfólio tem sido usado com frequência na academia, tanto pelo professor, como forma de registro do desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, quanto pelos alunos como forma de acompanhamento da aprendizagem. O valor do portfólio é reconhecido por: a) promover reflexão sobre experiências de ensino e profissionais, como também de aprendizagem e b) encorajar a discussão sobre atividades de ensino com colegas. Nesta pesquisa, o portfólio foi usado para ajudar os alunos a se organizarem e perceberem seu desenvolvimento na habilidade da escrita de gêneros em língua inglesa. No primeiro dia de aula do curso, os alunos receberam uma pasta ou dossiê (portfólio) para organizarem em seqüência todo o material produzido de cada unidade de ensino, incluindo o *journal*, como já afirmado anteriormente, uma espécie de auto-avaliação, no qual os estudantes relatam seu progresso no curso e avaliam as atividades aplicadas em sala de aula. Juntamente com a pasta,

foram distribuídas folhas padronizadas para atividades de pré-escrita, rascunho, redação, edição e *journal writing* e os alunos reproduziram sempre que necessitavam. Uma folha de controle das atividades foi também incluída, onde eles registravam em seqüência o número e o nome/descrição breve da atividade realizada em cada aula. Ao final de cada unidade, os alunos devolviam a pasta ou dossiê para que os três professores avaliassem tudo o que fora produzido na unidade e fosse atribuída uma nota.

#### **4.5 – Avaliação do curso**

O curso de produção textual foi avaliado através das produções finais de cada gênero e tipos textuais (09 ao todo) e dos portfólios, incluindo o *journal*, no qual o aluno era solicitado a descrever o que tinha aprendido na aula e como avaliava cada atividade aplicada. Cada um desses elementos valia 50% da nota. O questionário final e a entrevista também serviram para eles avaliarem o curso, seu progresso, seu desempenho, como também permitiram aos professores perceberem o quanto cada atividade aplicada havia sido eficaz para alcançar os objetivos do curso.

### **5. Resultados**

Considerando a heterogeneidade das turmas e avaliando o desempenho dos dezoito alunos participantes da pesquisa ao longo do semestre, foi observado um progresso surpreendente, especialmente com os de nível intermediário. Os alunos, ao serem perguntados, no primeiro questionário sobre qual habilidade eles gostam mais e quais dificuldades que têm ao redigir textos em inglês, responderam que não gostam de escrever e que suas dificuldades dizem respeito, principalmente, à organização de idéias e falta de vocabulário para expressar idéias. Tal resposta já era esperada, se considerarmos que os alunos não gostam de escrever nem na língua materna. E as dificuldades que podem ser explicadas pela falta de conhecimento da

língua estrangeira também podem ser creditadas à falta de motivação e de propósito para escrever. Dessa forma, a motivação instrumental para a escrita foi crescendo ao longo do curso e ajudou-os a tornarem-se mais proficientes em sua habilidade de escrever.

A fluência dos alunos para escrever em inglês foi crescendo visivelmente e evidenciada pelo uso de vocabulário e estruturas gramaticais adequados, como também as produções textuais mostraram uma melhor organização de idéias, refletindo o conhecimento e consciência das convenções textuais relativas a cada gênero (organização retórica, estilo, registro, consciência de audiência). Esse resultado pode ser justificado pela qualidade e quantidade de input a que eles foram expostos na língua estrangeira, isto é, informações e materiais sobre a organização, função e estilo de textos acadêmicos durante a fase de instrução sobre gêneros. Tais informações ajudaram os alunos a não cometer erros nas produções textuais em LE.

Vale a pena ressaltar que a interação, oral ou escrita, é aspecto muito importante para o desenvolvimento da habilidade da escrita (Ellis, 1994). Através das discussões e da aprendizagem colaborativa (Hodges, 2002), os alunos trabalhavam em pares para a troca de idéias na fase de *brainstorming*, na fase de instrução e de revisão dos textos, além de participarem de discussões e correções de exercícios gramaticais na sala de aula. A revisão é considerada uma atividade cognitiva complexa para os aprendizes de LE, porque não envolve apenas definição de tarefa, avaliação, modificação do texto, mas também a habilidade dos estudantes de analisarem e avaliarem o feedback que eles receberam sobre seu texto por parte dos colegas. Ao avaliarem o estágio de revisão, os alunos proficientes criticaram o fato de eles terem seus textos revisados por alunos pouco proficientes, considerando que seus textos eram devolvidos com quase ou nenhuma observação e sugeriram que os professores deveriam também participar desse processo de revisão.

Ficou evidente que a adoção do modelo de escrita processual para a aprendizagem de gêneros textuais revelou-se bastante benéfi-

ca para os alunos participantes do curso que confessaram ser sua primeira experiência com este modelo e que este lhes proporcionara experimentar as fases de planejar, tomar decisões, escrever e revisar os textos na sala de aula. Ao serem solicitados, no questionário final, a avaliar vários aspectos como motivação pessoal, interesse, prazer e participação ativa nas aulas de produção textual em língua inglesa, os alunos responderam que houve um aumento nesses aspectos, justificado, principalmente, pelo fato de poderem fazer várias versões do mesmo texto e refletirem sobre os erros cometidos; além disso, os estímulos para a escrita usados pelos professores foram agradáveis e o desenvolvimento das diversas etapas e atividades de escrita proporcionaram-lhes confiança para escrever em língua inglesa.

Avaliando o curso como um todo, os alunos apontaram como pontos positivos os seguintes aspectos: os materiais utilizados; a seleção e a divisão do conteúdo dado como interessante e útil; a idéia do portfólio como instrumento de acompanhamento do progresso e avaliação de desempenho considerada muito boa; a técnica do *brainstorming* através da arte, considerada inovadora e eficiente; a divisão do curso em três partes distintas, com cada professor se responsabilizando por uma parte, considerada acertada, além da troca de textos entre colegas para revisão (*peer-editing*), na qual os erros de gramática e de estrutura do texto puderam ser identificados e corrigidos antes da versão final do texto.

O principal aspecto negativo apontado diz respeito à fase de *peer-editing*, que conforme já mencionado, apesar de ter sido considerada frutífera, os alunos proficientes se sentiram prejudicados quando avaliados por alunos menos proficientes. No entender destes alunos, os professores do curso deveriam ler e dar feedback a todos os rascunhos produzidos em cada estágio e não só na versão final. Mas apesar das críticas, o interesse, a participação e o desenvolvimento dos alunos na habilidade de escrita foram surpreendentes, o que ficou evidenciado pela frequência às aulas e pelas notas obtidas nas diversas produções textuais realizadas ao longo do curso.

Através dos relatos dos alunos, os professores também puderam perceber o valor pedagógico de cada atividade através do journal writing e se as decisões tomadas foram adequadas para ajudar os alunos no desenvolvimento da habilidade de escrita.

## **Considerações finais**

Ficou patente neste trabalho que tanto os alunos de nível intermediário quanto os de nível avançado se beneficiaram da abordagem para a escrita que integra o modelo processual, o ensino de gêneros textuais e a técnica de journal writing, pois além de tornar os alunos mais confiantes, desenvolve a metaconsciência de como se deve escrever textos acadêmicos em contextos educacionais e estimula-os a refletirem sobre o que escrevem e sobre que escolhas lingüísticas adequadas devem fazer para expressar suas mensagens.

Vale destacar que as atividades de brainstorming utilizando obras de arte como estimuladoras de idéias foram inovadoras e contribuíram muito nesse processo de produção de textos, além do foco no desenvolvimento de idéias, da clareza e coerência antes da identificação e correção de erros gramaticais. A instrução recebida sobre gêneros e aspectos gramaticais serviu como insumo e elemento motivador para os alunos realizarem as revisões nos textos dos colegas e nos próprios textos, encorajou a aprendizagem, além de induzi-los à solução de problemas e desenvolvimento de pensamento crítico. Nesse modelo, o feedback apresenta-se como de importância vital. Somente com atenção individual e suficiente feedback sobre os erros dos alunos é que o progresso acontecerá. Cabe aos professores ajudarem os alunos a desenvolverem estratégias para a realização da auto-correção, observando não só aspectos de forma, mas também de conteúdo e estrutura da escrita. Dessa forma, os alunos poderão desenvolver suas habilidades de escrita como também lingüísticas, além de se conscientizarem de que a habilidade de escrever em língua estrangeira é desenvolvida através da prática, da colaboração e da oportunidade de revisão.

**ABSTRACT:** *The application and research on the process approach to writing instruction are not recent and few studies have been carried out on the writing instruction and composing process in English as a foreign language, especially when such approach is used for the teaching of academic genres. The process writing model highlights writing as a cognitive, recursive and nonlinear process, besides motivation, affect and reading as important elements to the development of writing. This article aims at reporting results of a study in which the focus on the writing process as a pedagogical tool is appropriate for second language learners when it is integrated to academic genres instruction and journal writing as an activity of students reflection on their development of the ability of writing.*

**KEYWORDS:** *approaches to writing; process writing; academic genres.*

## BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, M. I. C. (1996) A abordagem da textualidade através da tipicidade dos gêneros textuais. *Boletim da ABRALIN*, 21, 363-378.
- ARAÚJO, A. D. (2001) Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. *Aspectos de Lingüística Aplicada*. Fortkamp, M.B. M & Tomitch, L. M. B. (orgs.) Florianópolis: Ed. Insular, 185-200.
- BANFI, C. S. (2003) Portfolios: integrating advanced language academic, and professional skills. *ELT Journal*. V. 57/1, 34-42, Oxford University Press.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOHN, H. I. (1999) Os processos de significação na produção textual em língua materna e língua estrangeira. CABRAL, Leonor. G. & MORAIS, J. (orgs.) *Investigando a linguagem – Ensaio em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Fpolis: Editora Mulheres, 169- 185.
- ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EVANS, E. (1998) *Successful Writing– upper-intermediate*. Swansea: Express Building.

- FLOWER, L. & HAYES, J. (1980) The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. GREGG, L. & STEINBERG, E. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, v. 32, 367-387.
- HODGES, G. C. (2002) Learning through collaborative writing. *Reading literacy and language*. Oxford: Blackwell Publishers, 4-10.
- KELLY, C. & GARGAGLIANO, A. (2001) *Writing from Within*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MYLES, J. (2002) Second Language Writing and Research: The writing process and error analysis in students texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language Journal-TESL-EJ*. V. 6, n. 2, 1-19.
- RAIMES, A. (1992) *Exploring through Writing: a process approach to ESL Composition*. 2. ed. New York: St Martin Press.
- REA, S. (2001) Portfolios and process writing: a practical approach. *The Internet TESL Journal*, vol. VII, n. 6. Disponível na web em: <http://teslj.org/>. Acessado em 22/03/2003.
- RICHARDS, J. C. (1990) From meaning into words: writing into words: writing in a second or foreign language. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 100-117.
- SEOW, A. (2002) The writing process and process writing. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 315-320.
- SILVA, T. (1990) Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (ed.) *Second Language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. M. (1990) *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- VILLAMIL, O. S. & GUERRERO, M. C. M. de. (1998) Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics Journal*. 19/1, 491-514. Oxford University Press.