

ESCREVER EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO ATRAVÉS DE DIÁRIOS DIALOGADOS

CLAUDIA ROSA RIOLFI
Fúnioeste/Foz do Iguauçu

Este trabalho objetivou refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de escrita em língua estrangeira, ocorrendo principalmente através da troca de diários dialogados entre alunas e professor durante todo um ano letivo. A abordagem que norteou o estudo esteve mais preocupada com o processo que ocorre durante a aprendizagem, do que com o produto final desta. Pode-se enquadrar o estudo na linha da pesquisa ação, pois a professora regente da turma foi a própria pesquisadora e, portanto, geradora de conhecimento. Propõe-se que cada resultado de investigação seja continuamente incorporado à pesquisa, em um processo de contínua otimização do ensino/aprendizagem (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Estudaram-se basicamente as relações que foram se estabelecendo durante o período letivo entre professora, alunas, escrituras, leituras, assuntos, interesses comuns, a língua alvo e uma série de outros fatores que foram interferindo no processo de construção do universo compartilhado do grupo. Basicamente, procuro responder à colocação de Long e Peck (1983) que indagam: "O que é importante na **minha** experiência de aprendizado (ou ensino) de línguas?" (grifo do autor).

Para facilitar a exposição, vou dividi-la em quatro momentos distintos: I) A contextualização do trabalho; II) A metodologia e o desenvolvimento da pesquisa; III) A análise dos dados; IV) As principais conclusões atingidas pelo estudo.

I. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO:

Por ocasião do início do ano letivo, verificou-se uma super população na disciplina Prática Escrita em Inglês, devido ao alto índice de reprovação, (PE de agora em diante) por parte de alunos de Letras que no

ano seguinte optariam por Secretariado, Magistério ou Tradução. Decidiu-se dividir essa população em duas turmas, sendo que uma delas continha uma maioria de alunos reprovados que deveria ter aula com uma professora que não fosse a que tradicionalmente ministrava a disciplina. As duas turmas deveriam manter o mesmo programa e material didático por exigência institucional. Interessada em planejar um curso que fosse efetivo, e apreensiva com relação aos dados sobre reprovação, iniciei, com auxílio dos colegas da instituição, uma investigação sobre a história de ensino/aprendizagem dos alunos.

O curso de PE constituía-se de aulas semanais em período noturno e havia, nos anos anteriores, basicamente centrado sua atividade na utilização de um livro didático cujos pressupostos eram estruturalistas/comportamentalistas. Através desse material passavam-se os três primeiros bimestres automatizando padrões, e por volta do quarto bimestre os alunos deveriam estar aptos a escrever parágrafos julgados como bem formados, tarefa que a maioria dos alunos não conseguia cumprir.

Foi aplicado, no primeiro dia de aula, um questionário semiaberto, em que se visava contemplar os seguintes itens principais: 1- A experiência prévia dos alunos em relação à língua, 2- Atitude e motivação perante o povo e a língua alvo; 3- Auto avaliação e desempenho na língua alvo; 4- Expectativa do aluno em relação ao curso. O questionário constava ainda de um item aberto onde o aluno era estimulado a comentar qualquer coisa que desejasse a respeito de seu curso de PE. Entretanto, se através dos três primeiros itens pode-se pressupor que os alunos estariam favoravelmente predispostos à aprendizagem, através dos comentários realizados no último item começaram a se configurar problemas de auto estima e falta de consciência dos processos de aprender uma língua estrangeira que poderiam ter um efeito de problematizar a aprendizagem. A turma inicial era composta de quarenta e dois alunos, sendo que apenas dois eram homens. Sua faixa etária variava entre dezoito e trinta e cinco anos.

Minha formação teórica inicial apontava basicamente a abordagem estrutural/comportamental e os problemas de cunho teórico/afetivos dos alunos como os principais responsáveis pela falta de aprendizagem da turma. Partindo desse pressuposto, e dos dados colhidos pelo questionário, planejei um curso de PE que:

- 1 - acomodasse de forma satisfatória o material didático obrigatório sem que este atrapalhasse o processo de ensino/aprendizagem.

- 2 - Não propiciasse foco exclusivo na aquisição da forma escrita. Ao contrário, privilegiasse os aspectos de escrever compondo.
- 3 - Propiciasse o uso da escrita em situações significativas, em que o professor e alunos pudessem se engajar em tarefas de escritura autêntica.
- 4 - Propiciasse a melhora da auto estima dos alunos, para que pudesse haver aprendizagem mais significativa.

Basicamente, as soluções encontradas foram diminuir drasticamente o uso do livro e utilizarmos do restante do tempo com atividades relativas à escrita e sua aprendizagem; estratégias de pré escrita e planejamento de textos; escrita em grupo; estudos sobre redação comercial e a utilização de diários dialogados, usados como instrumento de ensino e pesquisa, que passo a comentar na sessão seguinte.

II. A METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

Este estudo, através das seguintes perguntas de pesquisa, pretendia verificar se:

- A - Havia melhora significativa dos alunos, tomando como parâmetro de análise cada aluno individualmente, considerando melhora significativa como um aprofundamento nos quesitos delimitados para análise, a saber: 1- nível formal; 2- contextualizadores; 3- nível temático; 4- nível interacional; e 5-intertextualidade.
- B - O ensino voltado para a interação significativa entre professor e aluno proporcionava melhores resultados do que a abordagem de ensino de escrita centrada exclusivamente na forma, sendo os critérios de análise os já mencionados acima.

No quesito número um observaram-se os problemas de ordem normativo-gramatical propriamente ditos; no quesito número dois, houve interesse em verificar o uso adequado de elementos que ajudam a colocar o texto na situação comunicativa como saudação, despedida, assinatura, data etc..., no quesito número três, a preocupação inicial era com quais tópicos estavam mais presentes, se estes tinham relação com a forma, se havia correlação dos tópicos com aqueles apresentados no material didático dos alunos bem como de quem era a iniciativa de introduzir novos tópicos.

cos; no quesito de número quatro, visava-se investigar sobre a opção de estilo natural e visivelmente interessado em interagir com o professor ou a opção de modelo estereotipado de carta, visando preencher espaço. Finalmente, no último quesito analisado, visava-se investigar a natureza da intertextualidade nos diários de professora e alunas.

De maneira geral, optou-se por não se fazer uma análise estanque de cada um desses itens, pois pensa-se que estão interligados e têm relação com o desenvolvimento individual de cada uma das alunas. A opção pelos itens foi, na verdade, mais um lugar por onde começar a análise do que um foco de estudo propriamente dito.

Além dos registros sistemáticos das atividades realizadas em sala de aula e das constantes solicitações para que as alunas escrevessem avaliações sobre o decorrer do ano letivo, o principal instrumento de ensino e pesquisa foi a utilização de diários dialogados. A sugestão do uso destes foi incorporada de Staton (1983) em um artigo onde descrevia a troca de diários na língua alvo com seus alunos e sugeria que fossem realizadas novas pesquisas.

Durante o ano letivo, foi trocada correspondência constante com cada aluna. Logo no primeiro dia de aula, cada aluna foi orientada a adquirir um pequeno caderno, através do qual trocaria diários com a professora. Foi solicitado às alunas que iniciassem essa troca escrevendo um primeiro diário com qualquer assunto que desejassem. A professora respondia esse diário, vinha outro e assim por diante. As alunas tinham a obrigatoriedade de escrever pelo menos cinco textos por semestre, não importando o tamanho ou qualidade, para conseguir média de aprovação da instituição.

Nenhum tipo de erro gramatical foi corrigido, a não ser aqueles posteriormente requisitados pelas alunas. No fim do ano, pedi às alunas que, caso não se importassem com a realização de um estudo sobre seus textos, apresentassem o professor com uma cópia xerográfica do que chamávamos familiarmente de "caderninhos".

A opção por estes procedimentos foi tomada baseando-se também em pressupostos teóricos. Por exemplo, acreditava que o modelo de ensino de línguas audiolingualista ao qual as alunas haviam sido anteriormente expostas era um dos responsáveis pelo próprio insucesso destas. Julguei, também, que algumas das hipóteses do Modelo de Krashen (1982) poderiam explicar como se dá o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

A teoria de Krashen se baseia em cinco hipóteses fundamentais, a saber: (1) aprender vs adquirir, sendo aprender um processo passif-

vel de esquecimento e adquirir um processo duradouro; (2) a hipótese de ordem natural, segundo a qual haveria uma ordem única de emergência dos morfemas em todos os aprendizes, não importando o método ao qual tivessem sido expostos; (3) a hipótese do monitor, que seria um processador consciente do insumo ligado aos processos de automatização e sistematização gramatical, o que daria origem ao esquecimento; (4) a hipótese do insumo e (5) a hipótese do filtro afetivo. Destas, baseio-me nas hipóteses de número quatro e cinco.

Para Krashen, as características principais que tornariam o insumo ótimo são: a) a compreensibilidade, sendo que a principal função do professor seria a de torná-lo inteligível aos alunos por meios lingüísticos; b) a relevância ou a qualidade de ser interessante; c) a não sequenciação gramatical, visto que suas pesquisas apontaram que a saliência e/ou alto grau de premeditação na sequência de apresentação dos itens não colaboraram para sua aquisição; d) o oferecimento do insumo em quantidade suficiente.

O filtro afetivo seria um dos responsáveis pelo processamento interno do insumo, pois o filtraria baseado nos quesitos que Krashen chama de afeto: motivações, necessidades, atitudes e estados emocionais dos alunos.

Como um dos problemas apresentados pelos alunos era a baixa auto estima, escolheu-se utilizar alguns pressupostos da consciência crítica de linguagem, proposta por Clark et alii (1988) através da qual basicamente se explicitou constantemente as relações de poder implícitas nas diversas instituições, em uma tentativa de desnaturalizar as ideologias subjacentes às concepções iniciais dos alunos e instaurar um espaço menos assimétrico de constituição de sentidos entre professor e alunos.

Objetivava-se: a) conscientizar o aluno da relevância de seu papel no processo de aquisição de linguagem, evitando a figura do aluno passivo que espera que o professor "dê" a matéria a ser aprendida; b) criar uma maior intimidade entre o aluno e a cultura da língua alvo, e a própria língua-alvo, reduzindo, conseqüentemente, os níveis de ansiedade; c) instaurar um espaço onde o aluno interagisse com a figura do professor real, e não com a figura da instituição escola via professor; d) oportunizar a discussão sobre os vários aspectos que subjazem à questão da educação, da reprovação e de outros aspectos político-educacionais que poderiam reduzir o nível de ansiedade do aluno pela compreensão de não se tratar de um problema individual seu; e) oportunizar a discussão sobre os mecanismos da escrita propriamente dita.

III. A ANÁLISE DOS DADOS:

Dos quarenta e um alunos iniciais, a análise incidiu sobre vinte e dois diários, pois dez alunas começaram a escritura dos diários com uma proficiência em língua estrangeira bastante similar à minha e houve problemas de outra ordem: um desistente, um aluno transferido, problemas com fotocópias de dois alunos e quatro alunos não se dispuseram a ceder seus diários para uso na pesquisa.

Foram realizadas análises longitudinais individuais de cada uma das alunas e percebeu-se que dezenove alunas obtiveram resultados bastante satisfatórios e três não demonstraram a evolução esperada. Passo a seguir, antes que cheguemos às conclusões gerais, a exemplificar com alguns excertos que julgo evidenciadores das interpretações que ofereço. Observe-se o seguinte trecho:

There is a problem in my English. During the last year i built a wall in front of me, putting the english of the other side. But at the second year, I had a oral practice teacher who wasn't patient and that barred my way of to speak. Them my problem beggan. I stayed just nervous when i had to spek because the teacher forced "the right" and i was in "the wrong". As early as possible I didn't speak anything more. I was very strange. I saw that I was regressing and dislearning what I knew yet. That was uninteresting to me. And because of this I got two DPs (disciplinas pendentes).

Pode-se perceber que o que a aluna chamava de "wall in front of me" estava relacionado ao que Krashen chama de filtro afetivo que, nesse caso, configurava-se adverso pois a aluna interpretava a atitude do professor de não permitir o erro como um motivo para sentir-se ansiosa e, dessa forma, ter sua aprendizagem pouco otimizada. Baseada em um pressuposto da Consciência Crítica de Linguagem, segundo o qual é interessante para o aluno ver explicitados os motivos implícitos dos acontecimentos, incluí no meu primeiro diário-resposta para a aluna uma versão simplificada da teoria krasheniana. Esperava que, com esse procedimento, o seu filtro afetivo viesse a ter uma configuração mais favorável. Houve fortes indícios de sucesso, tanto na qualidade crescente com que a aluna produziu os diários subsequentes, como em declaração explícita, que pode ser lida neste segmento, numa parte de sua resposta à minha exposição da teoria:

...but I see how you can understand me and it is very good to my learning. I'm really thanked for it. Then I promise you that I'll do all thing that is necessary to can break the wall and walk with my english more and more. I realy want it.

É também relevante observar uma outra observação acrescida após o término do diário seguinte:

Soon as possible I'll write you again, that wall is disappearing!

Em alguns alunos, pode-se observar um grande salto no uso de formas estereotipadas de composição, aparentemente sem orientação interacional, para diários com intenção interacional evidente. Pode-se também observar que a qualidade dos textos melhora drasticamente com a alteração do tipo de orientação interativa. Observe-se por exemplo os excertos de diários:

(diário quatro)

Hi claudia,
My family.

Today I'll tell you something about my family.
I live with my parents in Campinas.
I have two brothers and a sister.

(diário cinco)

Dear Claudia,

In your last letter you talked that you have jazz classes on Saturdays. I made jazz classes for a long time and now I have aerobica class...

Paralelamente, pode-se observar- que mesmo alunos com grande dificuldade confessa em aprender a lngua, obtiveram melhora visível na qualidade de seus textos a partir do desejo de relatar acontecimentos que para eles eram relevantes, através do uso extra-classe de dicionários e gramáticas:

(diário um)

The english for me, is very difficult.
the my vocabulary is little but i am making a course
of English.

.....

I don't want to be English espert but to learn
sufficient to be a god professional.

(diário oito- extraído de doze páginas manuscritas
relatando viagem ao nordeste)

The vegetation is coating, the road is desert and it
takes long to arrive in any town or gas station. There are
many animals on the roads and at some points we had to
expect them to pass...

Um outro ponto relevante é a auto consciência que os alunos
desenvolvem em relação ao seu papel na aprendizagem, como se pode ver
no diário de uma outra aluna.

(diário cinco- a respeito dos diários)

Weel, I think I have learned very much with it, I think
all students can learn if they want it, because to learn
something depend on each other, it demands a lot of
didication. But in my opinio, it is necessary to answer
this letters followings a sequece because in this way i
can use expressions you used in your letters and so on.

De modo geral, as conclusões a que pude chegar através da
análise foram:

- 1 - Alunas que se engajaram mais no processo de interação intersubjetiva apresentaram maiores marcas de intersubjetividade usando as seguintes estratégias:
 - 1.1 - Requisitaram mais escrita do professor;
 - 1.2:- Fizeram maior esforço para compreender seu processo de aprendizagem da língua;
 - 1.3 - Investigaram maior tempo extra-classe em estudo sozinho e/ou com auxílio do professor;

- 1.4 - Conseguiram reverter a auto imagem negativa para uma imagem aproximada de seu avanço;
 - 1.5 - Fazem uso proposital do texto do professor como fonte de insumo lingüístico;
- 2 - O foco **ocasional** na correção gramatical não traz problemas aos alunos. Chegou-se a essa postulação através dos seguintes fatores:
- 2.1 - Não se observou qualquer diferença de produção entre alunos corrigidos e não corrigidos;
 - 2.2 - Por outro lado, alunos que requisitaram correção e não foram atendidos demonstraram ansiedade e possível baixa otimização de aprendizagem;
 - 2.3 - Alunos que requisitaram e receberam aulas gramaticais demonstraram melhora em sua produção;
- 3 - A cada um dos pontos específicos adquiridos pelos alunos havia um processo de ensaio e erro até a aquisição finalmente estabilizar-se.
- 4 - O processo de relação intersubjetiva dá origem a dois traços considerados aqui como complementares e que são mutuamente otimizadores da aprendizagem:
- a) O texto do aluno regula o grau de complexidade do texto do professor; e
 - b) A presença de intenção de clarificação faz com que o aluno não hesite encarar a escrita como um processo passível de re-escritura.
- 5 - A focalização de aspectos formais deve ser realizada apenas após serem esgotados os quesitos relativos ao conteúdo, pois no início do processo os alunos parecem não conseguir equilibrar forma e conteúdo.

IV. CONCLUSÕES PRINCIPAIS DO ESTUDO

Considerando o grupo alvo de alunos estudados com uma grande maioria de reprovados, exibindo um quadro de baixa auto-estima, falta de consciência da complexidade dos fatores envolvidos na aprendizagem da escrita, pouca consciência do que é aprender uma língua e ignorância das particularidades próprias da escrita, percebe-se que alguns fatores principais pareceram estar impossibilitando a aprendizagem tendo causado reprovação:

- a) A focalização exclusiva nos aspectos formais da língua estrangeira;
- b) O entendimento da escrita enquanto objeto pronto;
- c) Uma visão ingênua do processo de aprendizagem por parte dos professores;
- d) A falta de relevância dos conteúdos a serem aprendidos;
- e) A própria falta de aprendizagem;

Em relação aos aspectos mais gerais do ensino/aprendizagem de línguas pode-se perceber que:

- 1 - Realizações da abordagem gramatical como o audiolingualismo tendem a propiciar resultados bastante negativos para o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente porque a maioria dos materiais didáticos é desestimulante para o aluno;
- 2 - Há fortes indicações de que, em sala de aula, exercícios que propiciam desafio aos alunos enquanto interagem uns com os outros, proporcionam melhores resultados do que aqueles que trabalham com aspectos lingüísticos mecânicos;
- 3 - Em relação à correção de erros, se por um lado o rigor excessivo pode desestimular alunos, por outro lado pode causar problemas quando não realizada, pois pode causar ansiedade em alunos que apresentam uso elevado do monitor;
- 4 - A utilização de alguns dos pressupostos da consciência crítica de linguagem propicia ao aluno uma maior amplitude de visão de mundo, aumentando assim, as próprias chances de compreensão dos fatores que propiciam ou não a aprendizagem, viabilizando um melhor trabalho na direção da assumpção destes fatores, e conseqüentemente, na otimização da própria aprendizagem;
- 5 - Toda mudança metodológica deveria permitir exame crítico dos pressupostos ao nível de abordagem, de forma a propiciar aos alunos a compreensão das razões pelas quais estariam realizando esta ou aquela atividade;
- 6 - Como decorrência do item anterior, pode-se afirmar que, para ser um bom professor de língua estrangeira, não basta só saber essa língua; é também necessária uma sólida base teórica de Lingüística Aplicada;

- 7 - Para que o aluno aprenda a escrever, é necessário que o professor propicie aos alunos atividades de escrita relevantes e voltadas para algum fim prático que o aluno perceba e com o qual concorde; devem ser apresentadas aos alunos situações de problemas interessantes e relevantes para serem solucionados;
- 8 - O uso de técnicas de orientação interacional, tais como os diários dialogados, colabora sobremaneira na conscientização dos alunos sobre a necessidade de dar informações numa medida suficiente para que o leitor compreenda o texto;
- 9 - A contemplação de um único tema de interesse comum parece propiciar melhores resultados do que uma troca rápida de temas, visando manter o interesse do aluno;
- 10 - A sistematização de pontos gramaticais específicos, principalmente se requisitada pelos alunos, tende a otimizar o processo de aquisição da língua estrangeira;

Não pretendo, entretanto, sugerir que os diários dialogados sejam encarados como "um método que dá certo". Minha intenção é sugerir aos colegas professores que a sala de aula deve primordialmente ser encarada como um espaço privilegiado no qual os sujeitos se encontram e interagem. Também os diários apresentam algumas limitações, especialmente quanto à faixa de alunos que poderiam se beneficiar de seu uso. A faixa de alunos que mais se beneficia é aquela conhecida como falsos principiantes, pois alunos iniciantes poderiam apresentar muitas dificuldades iniciais na escrita dos diários e mesmo na compreensão dos diários do professor, e alunos adiantados estariam muito provavelmente mais interessados em outros gêneros de escrita, como, por exemplo, textos de cunho acadêmico.

O resto é processo, e consequência dessa interação. As relações dessa interação com o processo de aprender línguas é que foram objeto desta investigação sobre a aprendizagem específica da escrita numa língua estrangeira em ambiente formal na universidade. Penso que uma vez estabelecidas as condições básicas de confiança e interesse mútuo por parte de professores e alunos, o professor deve intervir deliberadamente no processo de forma a estabelecer, junto com os alunos, os objetivos-lugares onde desejam chegar e agir de modo que o processo seja o caminho possível a ser percorrido em ritmo adequado.

BIBLIOGRAFIA

- APPLEBEE, A. - Writing and learning in School Settings. in: FLOODS, (orgs.). **What writers Know, That they don't know They need to know**, 1984.
- BAILAY, K.M. & OCSHNER, R. - A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In: **Language Acquisition Studies** BAYLAY, K.M., LONG, M.H. & PECK. (orgs.) Rowley Newbury House, 1983.
- BEAUGRAND, R.A. e DRESSLER, W.V. - **Introduction to text linguistics**. Longman. London/New York, 1981.
- BOXWELL, H.M.F. - Promoting opportunities for learning. in **Anais 8 ENPULI**. VOL. 1. Brasília, 1988.
- BRANDÃO, C.R. (orgs.) - **Pesquisa Participante**. Editora Brasiliense, 7ª edição, 1988.
- CAVALCANTI, M. e COHEN, A.D. - Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. Em **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 15, UNICAMP, 1990.
- CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L.P. - Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Em **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17, UNICAMP, 1991.
- CLARK, R. et alii - Critical Language Awareness. **CLSL Working Papers in Linguistics** University of Lancaster, 1988.
- DULAY, BURT e KRASHEN - **Language TWO**. Oxford University Press, 1982.
- FAIRCLOUGH, N. - Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, 9. North Holland, 1986.
- FLOWER, L. & HAYES, J.R. - The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. Mimeo, 1982.
- FREEDMAN, A. & PRINGLE, I. e YALDEN, J. - **Learning to Write First Language/Second Language**. Longman: London, 1983.
- GERALDI, J.W. - Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. nº 7, 1986.
- GREGG, K.R. - Krashen's Monitor Model and Occam's Razor. **Applied Linguistics**, vol. 5. nº 2, 1984.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. - Writing as Problem Solving. From. **Visible Language**, 14. 4. (1980)

- HYMES, D. - On Communicative competence. In J. Gumperz and D. Hymes. (eds.) **Directions in Sociolinguistics**. Harcourt & Winston, 1970.
- KOCH, I.G.V. - A intertextualidade como fator de textualidade. **Lingüística Textual: Texto e leitura**. orgs. Fávero. L.L. & Paschoal. M.S.Z. Séries Cadernos PUC. nº 22. Educ. 1986.
- KRASHEN, S. - **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1982.
- . e SCARCELLA - On routines and Patterns in Language acquisition Performance. **Language Learning**. Vol. 28. nº 128, 1983.
- LIER, L.V. - **The classroom and the Language Learner** Ethnography and Second Language Classroom Research. Longman: N.Y., 1988.
- LONG, M. - Inside the "Black Box": Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning. **Language Learning**. vol. 30, nº 1, 1988.
- . Process and Product in ESL Program evaluation. **Tesol Quarterly**, vol. 18. nº 3. September, 1984.
- MCLAUGHLIN, B. - **Theories of Second Language Learning**. Edward Arnold Publishers. London, 1988.
- . The Monitor Model; Some Methodological Considerations. **Language Learning**, vol. 28. nº2.
- MOITA LOPES, L.P. - Pesquisa na sala de aula de LE na América Latina: motivação epistemológica e política. **IX ALFAL**, mimeo. Campinas, 1990.
- MICCOLI, L.S. - Journal Writing as a Feedback and EFL Related Issue Discussion Tool. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas (13) 175-181. jan/jun, 1989.
- PICA, I. - An Interactional Approach to the Teaching of Writing. **Forum**. vol. XXIV. nº 3, July, 1986.
- . Second Language Acquisition Theory in the Teaching of Writing. **TESOL Newsletter**. vol. XVIII. nº 2, April, 1984.
- REVES, T - Individual Differences in Language Learning: The initial stages. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. nº 10, Unicamp, Campinas, 1987.
- SCHUMANN, J.H. - Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. In CROFT, K. (eds.) **Readings on English as a Second Language**. Boston. Little Brown & co. 2ª ed. 1980.
- STATON, J. - Dialogue Journals: a new tool for teaching communication. **ERIC/CLL News Bulletin**. vol. 6. nº 2, March, 1983.
- SKEHAN, P. - **Individual Differences in Second Language Learning**. Edward Arnold. Great Britain, 1989.

VAN PATTEN, B. - Can learners attend to form and content while processing input?
HISPANIA, vol 72, n° 2, May, 1979.

———, Second Language acquisition research and the learning/teaching of Spanish:
Some research findings and implications. **HISPANIA**, n° 69, March, 1986.

WISHON, G. e BURKS, J.M. **Let's Write English**. Atlants Publishers Inc: NY. NY.
1980.