

WRITE UP!

CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM PROCESSUAL
PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS
NO ENSINO SUPERIOR

Daniel Carmo Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

DANIEL CARMO SANTOS

WRITE UP!:
**CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM PROCESSUAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR**

BELÉM - PARÁ
2025

DANIEL CARMO SANTOS

WRITE UP!:
**CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM PROCESSUAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

Coorientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araujo

BELÉM - PARÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C287w Carmo Santos, Daniel.

Write up! : Contribuições de uma abordagem
Processual para o desenvolvimento da escrita em inglês no ensino
superior / Daniel Carmo Santos. — 2025.
xii, 113 f. : il. color. + 1 conjunto de atividades (56 f. : color.)

Orientador(a): Prof^a. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici
Coorientador(a): Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2025.

Acompanhado do conjunto de atividades: “Write Up!: Conjunto
de atividades para a escrita em língua inglesa.”

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Metodologia. 2.
Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português. 3. Língua
inglesa – Inglês escrito. I. Título. II. Título: Write Up!: Conjunto de
atividades para a escrita em língua inglesa.

CDD 371.102

DANIEL CARMO SANTOS

WRITE UP!:
**CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM PROCESSUAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici
Coorientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araujo

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado
DATA: 27/02/2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIANNE KOGUT ELIASQUEVICI**
Data: 05/05/2025 14:46:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici [PPGCIMES/UFPA]

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS DE SOUZA ARAUJO**
Data: 05/05/2025 16:07:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Coorientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo [PPGCIMES/UFPA]

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS**
Data: 05/05/2025 16:27:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa: Profa. Dra. Silvia Helena Benchimol Barros [PPLSA/UFPA]

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA CHOCRON MIRANDA**
Data: 05/05/2025 17:08:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda [PPGCIMES/UFPA]

BELÉM - PARÁ
2025

AGRADECIMENTOS

Percorrer o caminho até aqui foi, sem dúvida, um dos maiores desafios da minha vida, marcado por inquietações, dúvidas e frustrações que permearam todo o processo. O mais irônico é que, ao pesquisar e escrever sobre o ato da escrita, acabei vivendo as mesmas dificuldades que os teóricos que estudei descreviam. No entanto, encontrei alívio ao finalmente entender por que algo tão intrínseco à cultura humana, como a escrita, pode ser um processo tão complexo. Tenho muito a agradecer às pessoas que, de diferentes formas, motivaram-me a superar essas barreiras e chegar até o final deste trabalho.

Agradeço primeiramente à minha orientadora, professora Marianne Kogut Eliasquevici, pelo apoio, incentivo, paciência e acolhimento que sempre me proporcionou. Reconheço que, em diversas ocasiões, não fui merecedor de tanto suporte, porém sou profundamente grato por nunca ter desistido de mim. Levarei para toda a vida os seus ensinamentos, seja na academia ou fora dela.

Ao meu coorientador, professor Marcus de Souza Araújo, devo muito mais do que palavras podem expressar. Ele não apenas ajudou a moldar o texto desta dissertação, mas também contribuiu profundamente para a formação das ideias que estão aqui. Além disso, acolheu-me no Estágio Supervisionado e sempre me motivou a continuar esta pesquisa e a pensar no futuro. Orientar-me não foi uma tarefa fácil, e sou imensamente grato por toda a ajuda que ele me deu ao longo desses anos.

Agradeço também ao PPGCIMES, em especial à Coordenadora do Programa, professora Fernanda Chocron. O Programa me acolheu por mais tempo do que o previsto, dando-me a oportunidade única de concluir este trabalho. Minha gratidão por isso é enorme, e espero que esta dissertação seja uma forma de retribuir, mesmo que em parte, toda a confiança que depositaram em mim.

Aos participantes desta pesquisa – professores, avaliadores e alunos – que dedicaram seu tempo em diversas etapas para o desenvolvimento deste produto, expressei minha sincera gratidão. Suas contribuições foram essenciais para a formação do *Write Up!*, renovando meu foco, visão e motivação para continuar esta jornada. Muito obrigado!

Aos meus amigos, Rinaldo Mescouto e Eliene Monteiro, que estiveram comigo em cada passo, desde a inscrição no processo seletivo do programa até os últimos dias

antes da entrega da dissertação. O companheirismo e o apoio de vocês foram fundamentais nos momentos mais difíceis.

Por fim, minha profunda gratidão à minha família. À minha mãe, Lilia Carmo, que sempre foi meu maior pilar; à minha tia, Wanda Carmo, que, mesmo sem muitas palavras, sempre expressou seu orgulho por mim; e ao meu falecido tio, Dionísio Oliveira, cuja perseverança, mesmo diante das dificuldades, me incentivava a continuar meus estudos. Agradeço também à Carol, minha companheira e parceira, por todo o amor e paciência ao longo desses anos, e aos meus fiéis amigos de dias e noites solitárias – Chanel, Bruce e à Maya, que agora é uma estrelinha brilhando no céu, mas que iluminou minha vida com sua presença por doze anos.

*“If writing seems hard, it’s because it is hard. It’s one of the
hardest things people do.”*

William Zinsser

RESUMO

A escrita é muitas vezes negligenciada dentre as quatro habilidades linguísticas essenciais (ouvir, falar, ler e escrever) no ensino do inglês como língua estrangeira (Korth *et al.*, 2017; Martínez. López-Díaz; Pérez, 2019; Nondabula, Nomlomo, 2023). Pela complexidade cognitiva e linguística que exige, a escrita acaba não sendo explorada didaticamente de maneira efetiva e integrada às outras habilidades linguísticas, sendo reduzida a atividades isoladas em livros didáticos. Frequentemente, esses exercícios de produção textual fundamentam-se na abordagem da escrita como produto, em que o texto restringe-se à elaboração de única versão passível de avaliação normativa pelo docente. No curso de graduação de Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém, os alunos passam por cinco disciplinas, *Língua Inglesa 1, 2, 3, 4 e 5*, para desenvolver fluência no idioma. Entretanto, a escrita ainda é uma das habilidades linguísticas de maior dificuldade entre os alunos. À vista disso, essa dissertação de mestrado apresenta uma pesquisa que teve por objetivo o desenvolvimento e a concepção de um conjunto de atividades, denominado *Write Up!*, que utiliza a abordagem da escrita como processo, para auxiliar os alunos da disciplina *Língua Inglesa I* a desenvolverem sua habilidade da escrita em inglês. A abordagem processual contrasta da escrita como produto ao levar em consideração diferentes etapas – planejamento, esboçamento, revisão, edição e publicação - que podem ser revisitadas para melhoria do texto (Tribble, 1996; Harmer, 2015; Rhalmi, 2018). A metodologia adotada nesta pesquisa compreendeu diversas etapas até a materialização do produto, incluindo o planejamento, baseado em pesquisa bibliográfica; o desenvolvimento das atividades; e a validação, realizada por painel de especialistas, testagem com uma turma de alunos e coleta de *feedback* de alunos e do professor. Os resultados indicaram que existe um espaço para trabalhar a escrita de forma processual na disciplina, e que esta abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita pelos alunos. Além disso, há o potencial de sensibilizar os alunos para a importância de valorizar esta habilidade tanto em suas aprendizagens como também em suas futuras práticas como professores.

Palavras-chave: Escrita; ensino-aprendizagem; língua inglesa; processo; ensino superior.

ABSTRACT

Writing is often neglected among the four essential language skills (listening, speaking, reading, and writing) in teaching English as a foreign language (Korth et al., 2017; Martínez, López-Díaz, & Pérez, 2019; Nondabula & Nomlomo, 2023). Considered challenging, writing ends up not being effectively and integratively addressed alongside the other language skills, being reduced to isolated activities in textbooks. Typically, such activities are also designed under the product approach to writing, where the written text is limited to a single version for correction by the teacher. In the undergraduate program of English Language and Literature at the Federal University of Pará (UFPA), Belém campus, students take five courses, *Língua Inglesa* 1, 2, 3, 4, and 5, to develop fluency in the language. However, writing remains one of the most challenging language skills for students. In light of this, this master's thesis presents research aimed at developing and designing a set of activities, called *Write Up!*, which uses the process approach to writing to help students in the English Language I course develop their English writing skills. The process approach contrasts with the product approach by considering different stages—planning, drafting, revising, editing, and publishing—that can be revisited to improve the text (Tribble, 1996; Harmer, 2015; Rhalmi, 2018). The methodology adopted in this research involved several stages leading to the materialization of the product, including planning based on bibliographic research, the development of activities, and validation carried out through expert evaluation, classroom testing, and feedback collection from students and the teacher. The results indicated that there is room to work on writing processually during the English Language and Literature course, and that this approach can contribute to the development of students' writing skills. Additionally, there is potential to raise students' awareness of the importance of valuing this skill both in their learning and in their future practices as English teachers.

Keywords: writing; process; English; teaching-learning, process, undergraduate education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCESSO DE ESCRITA PROPOSTO POR TRIBBLE.	29
FIGURA 2 - MODELO DO PROCESSO DE ESCRITA DE HARMER (2011).....	30
FIGURA 3 - FASES DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.	39
FIGURA 4 - QR-CODE PARA ACESSO À VERSÃO DO PRODUTO ENVIADA AO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	53
FIGURA 5 - FOTOGRAFIA DE ALUNOS ESCRREVENDO DURANTE A TESTAGEM.	75
FIGURA 6 - EXEMPLO DE DIFERENTES VERSÕES DO TEXTO DE UM ALUNO DURANTE A TESTAGEM.	77
FIGURA 7 - EXEMPLO DE DIFERENTES VERSÕES DO TEXTO DE DOIS ALUNOS DURANTE A TESTAGEM.	78
FIGURA 8 - EXEMPLO DE UMA PÁGINA DO PRODUTO EDUCACIONAL <i>WRITE UP!</i>	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CLAREZA DOS COMANDOS DAS ATIVIDADES DURANTE A TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	83
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADOS DE PESQUISA SOBRE DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCRITA.	35
QUADRO 2 - DESCRITORES PARA O NÍVEL A1.	46
QUADRO 3 - DESCRIÇÃO RESUMIDA DAS ATIVIDADES DO CONJUNTO WRITE UP! INICIAL.	52
QUADRO 4 - PERFIL DOS AVALIADORES DO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	56
QUADRO 5 - AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS ADICIONAIS PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	58
QUADRO 6 - AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE <i>UNsung HEROES</i> PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	61
QUADRO 7 - COMENTÁRIOS ADICIONAIS SOBRE A ATIVIDADE <i>UNsung HEROES</i> PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	63
QUADRO 8 - AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i> PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	66
QUADRO 9 - COMENTÁRIOS SOBRE A ETAPA DE REVISÃO DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i> PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	67
QUADRO 10 - COMENTÁRIOS SOBRE A ETAPA DE EDIÇÃO DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i> PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	67
QUADRO 11 - AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE <i>HIDDEN GEMS</i> PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	69
QUADRO 12 - PERFIL DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	79
QUADRO 13 - JUSTIFICATIVAS SOBRE A UTILIDADE DA ABORDAGEM DA ESCRITA COMO PROCESSO PELOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	80
QUADRO 14 - JUSTIFICATIVAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER PELOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	81
QUADRO 15 - JUSTIFICATIVA SOBRE MELHORIAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS NA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	82
QUADRO 16 - MODIFICAÇÕES NA VERSÃO FINAL DO PRODUTO EDUCACIONAL <i>WRITE UP!</i>	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Caminhos da pesquisa e organização da dissertação	19
2 APORTE TEÓRICO	21
2.1 A escrita como processo em <i>EFL</i>	21
2.2 Dificuldades de escrita em <i>EFL</i>	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	37
3.1 Contexto e participantes da pesquisa	37
3.2 Fases da pesquisa	38
3.2.1 Planejamento	39
3.2.2 Desenvolvimento, validação e materialização	40
4 O PRODUTO <i>WRITE UP!</i>	42
4.1 Características gerais	43
4.1.1 Finalidade	43
4.1.2 Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) e o Livro <i>Touchstone</i>	43
4.1.3 Concepção das atividades	47
4.2 Versões iniciais das atividades	49
4.3 Versão primeira do <i>Write Up!</i> enviada para validação por painel de especialistas	50
4.4 Avaliação do painel de especialistas	53
4.4.1 Elementos adicionais	57
4.4.2 Atividade <i>Unsung Heroes</i>	59
4.4.3 Atividade <i>The Life of a Paraense</i>	64
4.4.4 Atividade <i>Hidden Gems</i>	68
4.4.5 Comentários finais	71
4.5 Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i> com alunos da graduação	71
4.5.1 Testagem	72
4.5.2 Avaliação dos alunos sobre a testagem da atividade	79
4.5.3 Entrevista com o professor da disciplina <i>Língua Inglesa I</i>	84

4.6 Versão final do conjunto de atividades <i>Write Up!</i>	86
4.6.1 Principais modificações na versão final do produto	86
4.6.2 Organização do Produto Educacional	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98
ANEXO 1 – EMENTA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I	105
APÊNDICE 1 – PRIMEIRA VERSÃO DA ATIVIDADE <i>HIDDEN GEMS</i>	106
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DOS MEMBROS DO PAINEL DE ESPECIALISTA	109
APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PAINEL DE ESPECIALISTAS	111
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DOS ALUNOS	117
APÊNDICE 5 – <i>HANDOUT</i> DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i> USADO NA TESTAGEM	119
APÊNDICE 6 – <i>HANDOUT</i> COM CRITÉRIOS DE REVISÃO POR PARES DA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	120
APÊNDICE 7 – CAPA DA REVISTA USADA NA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	121
APÊNDICE 8 – FORMULÁRIO <i>ONLINE</i> PARA AVALIAÇÃO DA TESTAGEM DA ATIVIDADE <i>THE LIFE OF A PARAENSE</i>	122
APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO PROFESSOR DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I	124

1 INTRODUÇÃO

Como aluno egresso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas¹ (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém, pude testemunhar a dificuldade de minha própria turma com a escrita em inglês. Mesmo para mim, que já possuía um conhecimento prévio da língua-alvo, algumas disciplinas de metalinguagem do curso, como, por exemplo, *Fonética e Fonologia do Inglês e Morfologia do Inglês*, foram desafiadoras, pois o uso de vocabulário especializado da área e atividades de produção oral e escrita exigiam um nível maior de conhecimento da língua-alvo, que eu nunca obtivera até aquele momento.

Durante os anos finais da graduação, assim como após minha formatura, fui professor-bolsista do Programa Idiomas Sem Fronteiras da UFPA (IsF-UFPA)². Nesse Programa, ministrei oficinas ofertadas para a comunidade da UFPA e, na sua maioria, alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, que tinha como objetivo central escrever gêneros textuais acadêmicos, como, por exemplo, *abstracts* e artigos acadêmicos. Devido à exigência a um nível mais alto de proficiência na língua, a complexidade dos textos e da linguagem usados nas oficinas demandava mais conhecimento de inglês por parte dos alunos.

Assim sendo, vários alunos das oficinas apresentavam dificuldades em acompanhar as aulas, tendo, como consequência, muita evasão. Porém, aqueles que conseguiram permanecer demonstraram considerável aprendizagem nas temáticas de escrita em inglês, nos gêneros textuais propostos. Alunos provenientes da graduação em Licenciatura Letras-Língua Inglesa da UFPA, *campus* Belém, manifestavam, outrossim, estas dificuldades, apesar de em menor escala, possivelmente, por estudarem sobre produção textual em disciplinas na graduação e conhecerem um pouco mais sobre o gênero textual artigo acadêmico.

A experiência vivenciada nestas situações, fez-me buscar por um aprofundamento acadêmico que me permitisse pensar em como auxiliar os alunos a

¹ A FALEM é constituída por cinco cursos de Licenciatura em Letras, a saber: Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa e LIBRAS. É válido mencionar que este último integrou os cursos da Faculdade no ano de 2012.

² Programa do Ministério da Educação para incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras no Ensino Superior Brasileiro. O programa oferta cursos presenciais e *online* e testes de proficiência para diferentes línguas.

desenvolverem habilidades de escrita em inglês. Foi quando ingressei no Curso de Mestrado Profissional em Ensino, do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicada a Ensino e Extensão (NITAE²) da UFPA, e encontrei espaço para o desenvolvimento de uma proposta sistemática para ensino de escrita na língua-alvo.

Propostas didáticas organizadas em inglês podem possibilitar o desenvolvimento de práticas de escrita como processo, além de preparar os alunos da FALEM para os semestres subsequentes, ao se defrontarem com disciplinas curriculares que exijam maior proficiência na escrita em inglês, inclusive o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escrito e defendido na língua-alvo.

O curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa da UFPA, assim como as demais línguas estrangeiras, não aplica um teste de proficiência para avaliar o nível de conhecimento das habilidades do aluno da língua-alvo na chegada ao curso. Isso posto, o curso dispõe das disciplinas-curriculares *Língua Inglesa 1, 2, 3, 4 e 5*, com carga horária de 102 horas cada, para que o aluno, com pouco ou nenhum conhecimento da (e sobre a) língua, possa desenvolver fluência – entre elas, na habilidade da escrita. Nestas disciplinas são utilizadas o

O Projeto Pedagógico da FALEM (PP-FALEM, 2010) evidencia que os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas e metalinguagem na língua estrangeira, razão pela qual não se faz necessário conhecimento prévio para ingressar em qualquer curso de licenciatura de língua estrangeira da UFPA, inclusive, em Licenciatura Letras-Língua Inglesa.

Caminhando nessa direção, a produção escrita é uma das habilidades linguísticas de maior dificuldade entre os alunos (PP-FALEM, 2010), principalmente em referência à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para tentar sanar essa dificuldade, foi elaborada uma sequência de competências em escrita a serem vencidas nas 410 horas das Língua Inglesa de I a V, culminando com uma disciplina intitulada Produção Escrita em Inglês, oferecida no 6º. semestre, tanto para o turno matutino quanto para o noturno. [...]. (PP-FALEM, 2010, p. 88).

As competências e habilidades objetivam levar os alunos ao nível B2 da grade de avaliação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)³. Para auxiliar no alcance desses objetivos, nas disciplinas de *Língua Inglesa I, II, III, IV e V*, o material didático adotado é a série de livros *Touchstone*, publicada pela *Cambridge University Press*. A série possui quatro livros, objetivando levar os alunos do nível A1 ao B2, ou seja, níveis que passavam do básico ao intermediário.

Embora os professores possam fazer adaptações e incluírem tarefas extras, no geral, predominantemente as atividades de livros didáticos não trabalham a escrita de forma processual. De acordo com Al-Khasawneh (2010), os tipos de atividades de escrita em inglês abordadas nos livros didáticos costumam ser impedimento para um ensino efetivo para a comunicação.

Ainda para Al-Khasawneh (2010), são vários os fatores que tornam o processo da escrita maçante e opressor, fazendo com que o aluno escreva por escrever, sem um propósito comunicativo. São eles: (i) o nível de dificuldade do que está sendo escrito; (ii) o local de publicação do texto; e (iii) a falta de clareza sobre o objetivo do texto escrito em Língua Estrangeira (LE).

Os aprendizes da língua-alvo deveriam ser expostos a atividades que, além de serem desafiadoras, também não sejam vistas como improfícuas ou não recompensantes (Al-Gharabally, 2015). Assim sendo, devido à relevância no processo de ensino e aprendizagem, e também para a prática profissional, a escrita em língua inglesa tem sido pesquisada sob vários enfoques, como, por exemplo, a produção escrita como processo (Seow, 2002; Harmer, 2015; Vieira, 2024), as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes na escrita (Moses; Mohamad, 2019; Mulatu; Regassa, 2022; Febriani, 2022), o negligenciamento da escrita por alunos de inglês como língua estrangeira (Alwasilah, 2006; Ahn, 2019; Moses; Mohamad, 2019).

Em face do contexto apresentado, a **questão-foco** que norteou esta pesquisa e a construção do produto educacional foi:

³ O QECR é uma medida internacional comumente usada para avaliar competência em línguas estrangeiras. O nível B2 é considerado intermediário superior e designa um falante independente. Este quadro será mais bem detalhado no capítulo sobre o produto educacional.

Como incentivar o desenvolvimento da habilidade da escrita em inglês por discentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa da FALEM/UFPA, por meio da abordagem processual?

Isso posto, para responder à questão-foco, esta pesquisa possui o seguinte **objetivo geral**:

Elaborar um conjunto de atividades que empregam a abordagem da escrita como processo, para auxiliar docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa a estimularem o desenvolvimento da habilidade da escrita em inglês dos discentes.

Para atender ao objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as perspectivas teóricas que discutam as principais dificuldades de escrita em inglês;
- Identificar as perspectivas teóricas que discutam o emprego da abordagem da escrita como processo;
- Relacionar os tópicos do livro didático *Touchstone 1* e os descritores de inglês do nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referências para línguas, para compor as temáticas das atividades;
- Estruturar as atividades que fazem parte do produto educacional voltado a docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa;
- Avaliar a implementação de uma atividade junto a alunos da disciplina Língua Inglesa 1 do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa da FALEM/ILC/UFPA.

Esta dissertação, então, como resultado da pesquisa de Mestrado Profissional na área de Ensino, descreve e justifica o produto educacional, em forma de um conjunto de atividades, intitulado *Write Up!*, que emprega a abordagem da escrita como processo (*process writing*) para desenvolver a habilidade da escrita em inglês de alunos do curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa da UFPA, *campus* Belém.

A FALEM é o âmbito principal de local da presente pesquisa, em função de sua influência em minha formação acadêmica e as reflexões que esta jornada proveu. Entretanto, este contexto não é único ou isolado, devido à prevalência do uso da escrita em ambientes acadêmicos. Portanto, compreender as nuances e os desafios da escrita é fundamental para o desenvolvimento de atividades didáticas que visem aprimorar essa habilidade, especialmente no ensino de língua inglesa.

Em contextos universitários, a escrita pode tomar posição de maior importância na vida de grande parte dos alunos, tornando-se ainda relevante a adequação a gêneros textuais⁴ acadêmicos específicos de cada curso e área do conhecimento. No Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada com alunos de programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), Dantas-Lunn (2018) verificou que a maior parte das dificuldades de escrita em inglês, entre outras, deve-se à/ao: (i) falta de léxico e sintaxe (vocabulário e gramática); (ii) “escrever um texto que ‘soasse natural’ em inglês (p. 73), isto é fazer um texto com qualidade similar ao que seria escrito em português; e (iii) processo da escrita (argumentação e desenvolver ideias entre outras).

O ensino da produção escrita, seja em língua estrangeira, como em língua materna, para Fareed, Asharf e Bilal (2016), torna-se secundário entre as habilidades de produção da língua, nas escolas e nos livros didáticos, pois restringe-se, em sua maioria, ao ensino do uso de regras gramaticais, de vocabulários e/ou de expressões idiomáticas e da sintaxe de maneira descontextualizada, o que diminui sua importância no processo de comunicação.

Contudo, a habilidade de escrita envolve uma série de capacidades linguísticas e retóricas complexas, tais como manter coesão e coerência textual (Farooq; Uzair-Ul-Hassan; Wahid, 2012). Seu ensino não deveria ser negligenciado na sala de aula, o que nos leva a concordar com Figueiredo (2005, p. 29), ao mencionar que “[...] escrever bem é uma tarefa extremamente árdua que implica a escolha acertada de diversas variáveis, como, por exemplo, palavras adequadas, sintaxe adequada, estilo adequado etc.”

Também existem as limitações em fatores comunicativos para uma produção textual, tais como, o uso apropriado das regras de ortografia, da gramática, da

⁴ Bhatia (1993, p.16) define gêneros como “[...] um exemplo de realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico usando conhecimento convencional de recursos linguísticos e discursivos. Uma vez que cada gênero, em certos aspectos importantes, estrutura o estreito mundo da experiência ou da realidade de uma maneira particular, a implicação é que a mesma experiência ou realidade exigirá uma forma diferente de estruturação, se for para operar em um gênero diferente”.

pontuação, do paralelismo, a escolha do vocabulário entre outros aspectos (Farooq; Uzair-UI-Hassan; Wahid, 2012). A falta de vocabulário apropriado também limita os aprendizes e os faz repetir as mesmas palavras no texto escrito, o que frequentemente prejudica a transição de pensamentos para o texto (Adas; Bakir, 2013) e uma contextualização clara para a compreensão.

Diante das reflexões mencionadas sobre as limitações na escrita, defende-se aqui soluções diversas para contornar ou solucionar os problemas dos alunos com a produção textual em inglês. Dentre as principais, destaca-se a necessidade de criar e incentivar ambientes comunicativos para tornar a escrita um processo constante e frequente na vida de um aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (do original *English as Foreign Language* ou *EFL*), em diferentes contextos e níveis de aprendizagem (Fareed; Ashraf; Bilal, 2016).

Como afirmam Sebba e Ferreira (2012),

[o] aluno desenvolve seu raciocínio quando pensa, elabora, testa hipóteses para dar sentido ao que escreve, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, e utiliza estratégias comunicativas para se fazer entendido, reforçando seu potencial comunicativo (Sebba; Ferreira, 2012, p. 85).

Em adição às ideias desses autores, também é necessário abordar diferentes etapas de produção da escrita como processo, como geração de ideias, planejamento, rascunho, delimitação do tópico e avaliação – este último possível de ser executado em diversas etapas e de diferentes formas da produção escrita (Boonyarattanasoontorn, 2017). Para tanto, a avaliação construtiva e efetiva deve ser uma etapa de reformulação de ideias, que incentiva a colaboração entre os aprendizes, e não apenas com o professor, além de não focar somente nos erros e desmotivar o aprendiz (Fareed; Ashraf; Bilal, 2016).

Portanto, a concepção do produto educacional *Write Up!* visa não ser somente a criação de um conjunto de atividades de escrita, mas uma forma de sensibilizar o professor da importância de trabalhar a escrita como processo em sala de aula para mitigar problemas de desenvolvimento e prática dessa habilidade nos alunos.

1.1 Caminhos da pesquisa e organização da dissertação

A pesquisa em tela, que será detalhada em capítulo posterior desta dissertação, caracteriza-se como de natureza aplicada, comum em Mestrados Profissionais, visto que, visa resolver problemas que emergem da vivência profissional do pós-graduando, a partir da “[...] articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico” (Brasil, 2019). Quanto à abordagem, optou-se pelo enfoque qualitativo, por buscarmos compreender a perspectiva dos participantes a respeito do fenômeno pesquisado, isto é, a escrita como processo.

Para desenvolver a investigação, que culminou na elaboração do produto educacional *Write Up!*, quatro diferentes fases foram necessárias (planejamento, desenvolvimento, avaliação e materialização do produto educacional final), cada qual fazendo uso de diferentes procedimentos metodológicos (entrevistas, atividade aplicada, formulários, entre outros).

As fases da pesquisa vêm sendo desenvolvidas desde o ano de 2020. Inicialmente, nos anos de 2020 e 2021, esse trabalho passou por seus passos iniciais de pesquisa teórica e conceptualização do produto, seguindo para a criação de três atividades que, em 2022, passaram pela primeira fase de avaliação, que foi um painel de especialistas. Em 2022, porém, houve um interrompimento da pesquisa com minha saída do Programa. No ano seguinte, decidi, após diversas considerações, tentar reingresso no PPGCIMES e retomar a pesquisa. Em 2024, após reingressar no Programa, a pesquisa prosseguiu a partir de onde havia parado, e foram realizadas as etapas de avaliação e testagem faltantes, chegando ao produto final descrito nesta dissertação.

A partir deste ponto da dissertação, destaca-se que será utilizada a primeira pessoa do plural, em vez do singular, em diversas partes do texto porque acreditamos que esse trabalho foi uma construção conjunta, entre pesquisador e orientadores. Porém, nas considerações finais, em que são relatadas reflexões pessoais ou motivacionais do pesquisador mestrando, o uso da primeira pessoa do singular é retomado.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além deste primeiro introdutório e das considerações finais. No **segundo** capítulo, descrevemos a

fundamentação e a discussão teórica que subsidiaram a concepção do produto educacional *Write Up!*. O percurso metodológico da pesquisa, com suas quatro fases, está explanado no **terceiro** capítulo. No **quarto** capítulo, por sua vez, descrevemos o produto educacional, em suas diferentes versões, assim como os distintos processos de avaliação empregados.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, objetivamos expor a revisão teórica que subjaz a presente pesquisa, a saber: a escrita como processo em *EFL* (*English as Foreign Language*) e as limitações no processo de escrita por aprendizes de *EFL*.

2.1 A escrita como processo em *EFL*

O ensino de inglês como língua estrangeira (*ELT*, do original *English Language Teaching*) é regularmente dividido em quatro habilidades linguísticas essenciais, também chamadas de macro-habilidades (*macro-skills*), quais sejam: ler e escrever (habilidades receptivas), ouvir e falar (habilidades produtivas). A aprendizagem efetiva dessas é considerada requisito básico para alcançar maiores níveis de proficiência e aquisição na língua. Para tanto, a aprendizagem passa pela aquisição de micro-habilidades (*micro-skills*), ou elementos linguísticos, como a gramática, o vocabulário, a pontuação, a pronúncia, a ortografia e as funções da linguagem (Akram; Malik, 2010; Aydoğan; Akbarov, 2014; Kusrini, Amalia, 2021).

As habilidades linguísticas essenciais podem ser ensinadas de maneira integrada também ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). O termo “integração de habilidades” é comumente usado quando o desenvolvimento das quatro habilidades é feito de forma paralela. Porém, materiais tradicionais de *ELT*, tais como livros didáticos produzidos por editoras internacionais e brasileiras tendem a trabalhar cada habilidade linguística separadamente. Em que pese tal prática possa acelerar a assimilação de conteúdos e conhecimentos distintos, ela pode não ser suficiente para satisfazer necessidades comunicativas dos aprendizes (Jing, 2006; Silva, 2020).

Apesar de serem habilidades linguísticas produtoras, a escrita e a fala, possuem diferenças fundamentais em seus mecanismos de funcionamento, tanto para a aprendizagem, como para a aquisição de uma língua. Na língua materna, por exemplo, a fala se desenvolve, em sua maioria, em ambientes naturais como a família e a escola, entre outros ambientes, enquanto a escrita necessita ser ensinada em um contexto formal de aprendizagem (Essberger, 2011). Nessa perspectiva, as maiores diferenças entre as duas habilidades estão relacionadas à estruturação. Por exemplo, enquanto a fala geralmente permite espontaneidade, interação face a face e menos planejamento,

a escrita, tende a necessitar de mais regulação e planejamento, o que comumente aparece na forma de estruturas gramaticais, sintaxe, organização de parágrafos e vocabulário (Rhalmi, 2018; Shoraka, 2025). Isso posto, entendemos que o desenvolvimento avançado na habilidade da fala pode ajudar a desenvolver melhor a escrita (Öcel, 2023).

Outro fator importante relacionado à escrita é a durabilidade do texto escrito e o potencial para modificação por meio de diferentes edições e revisões do texto, antes de ser apresentada para leitura por parte de um público (Shoraka, 2025). Em contraste, a fala é mais imediatista e seu fator de permanência não é tão proeminente, principalmente, em comunicação interativa como, por exemplo, conversas (Essberger, 2011; Akki, Larouz, 2021; Shoraka, 2025). Tal diferença está diretamente relacionada ao tempo de preparação para as produções oral e escrita, como explica Redeker (1984):

[o] discurso falado mais comum tende a ser não planejado, informal e direcionado a um número limitado de ouvintes que geralmente são conhecidos e interagem com o falante, provendo respostas imediatas (verbais e não verbais). Textos escritos, por outro lado, tendem a ser bem planejados. Escritores podem refinar suas produções para alcançar padrões comunicativos, estéticos e formais. Os leitores em potencial geralmente não estão presentes durante o tempo que o texto está sendo composto, e talvez nem conheçam o escritor. (Redeker, 1984, p. 44, tradução do pesquisador)⁵.

Goh e Doyle (2014) complementam a ideia de Redeker (1984), ao justificar que a fala tende a ser mais “bagunçada” do que a escrita e que as habilidades linguísticas possuem densidades lexicais diferentes, ou seja, classes de palavras como substantivos, verbos e adjetivos costumam aparecer em maior quantidade na escrita em comparação à fala. Entretanto, Goh e Doyle (2014) ainda esclarecem que apesar das diferenças de língua gerarem novos conhecimentos entre as habilidades linguísticas, a integração entre fala e escrita em ambientes pedagógicos pode ser benéfica no ensino e na aprendizagem.

Assim sendo, essas percepções nos levam a concordar com Goh e Doyle (2014) ao ressaltarem que,

⁵ Tradução do original: Typical spoken discourse tends to be unplanned, informal and directed to a limited number of listeners who are generally known to and interacting with the speaker, often providing immediate (verbal and/or nonverbal) feedback). Written texts, on the other hand, tend to be well-planned. Writers can polish their productions to meet communicative, esthetic, 2and formal standards. The potential readers are generally not present during the time the text is being composed and may not even be known to the writer (Redeker, 1984, p. 44).

[q]uando adquirimos nossa língua materna, desenvolvemos a habilidade de comunicar nossas necessidades e intenções através da linguagem fala primeiro, antes de aprender a transmitir esses e outros sentidos através da escrita. Essa habilidade de crianças e aprendizes de uma língua estrangeira de escrever sobre algo, sobre o qual podem falar, envolve não apenas riqueza de conteúdo e significado, mas também o domínio de recursos e formas de linguagem que são necessários para expressar significados de maneira clara e precisa. (Goh; Doyle, 2014, p.111).

Levando em consideração a complexidade da escrita em geral e em *EFL*, vários estudos (Friedlander, 1990; Lally, 2000; Wolfersberger, 2003; Jahangard; Holderread, 2017; Eckstein; Ferris, 2018) relacionam a habilidade do processo de escrita na língua materna com a mesma habilidade em inglês. Alunos que escrevem em uma LE tendem a transferir suas estratégias de produção textual para a língua materna (Friedlander, 1990; Malip, 2022; Fajrina *et al.* 2023). Portanto, alunos que não possuem conhecimento e prática em escrita em sua primeira língua (L1), poderão enfrentar as mesmas dificuldades na língua estrangeira. Em contrapartida, alunos mais experientes com a prática da escrita na língua materna podem apresentar resultados positivos na LE.

Conseguir desenvolver proficiência na escrita em uma língua estrangeira requer conhecimento amplo, como, por exemplo, em gramática e léxico, que são intimamente interligados com o sentido no discurso escrito (Hinkel, 2006). Entretanto, a relação da escrita com *micro-skills* como elementos gramaticais, lexicais e sintáticos faz com que a habilidade de escrever seja, por muitas vezes, relegada ao papel de pretexto para ensiná-las de maneira descontextualizada (Fareed; Ashraf; Bilal, 2016).

Em um estudo realizado com alunos cuja língua oficial é o inglês, pela *National Commission of Writing for America's Families, Schools, and Colleges* (NCWAFSC), publicado em 2003, foi constatado que a escrita era negligenciada no contexto escolar americano. Lally (2000) afirma que a prática da escrita em salas de aula de LE recebe *status* de segunda classe, e somente aparece em práticas como anotação e transcrição do conteúdo. Sobre tal prática em sala de aula, Sokolova (2013) salienta que

[m]uitas vezes, há uma grande quantidade de prática de linguagem escrita onde os alunos fazem exercícios de gramática ou vocabulário: preenchem espaços em branco, transformam frases, ordenam palavras, praticam padrões. Mesmo as atividades que à primeira vista parecem ser envolventes a habilidade, como escrever cartas e histórias, muitas vezes são transformadas em prática da

escrita da linguagem sob uma abordagem de avaliação que se concentra exclusivamente na precisão e ignora a mensagem. (Sokolova, 2013, p. 310)⁶.

Diversos estudos afirmam que a escrita, como uma das quatro habilidades linguísticas essenciais de LE, ainda é por muito negligenciada nos contextos formais de aprendizagem (Moon, 2008; Chokwe, 2013; Korth *et al.*, 2017; Martínez. López-Díaz; Pérez, 2019; Nondabula, Nomlomo, 2023). Devido à sua complexidade como uma habilidade linguística produtora, a atenção desferida à escrita em sala de aula deveria ser maior do que somente utilizá-la como suporte para a aprendizagem de outras habilidades linguísticas em LE.

Existem diferentes abordagens sobre o ensino de produção escrita em uma LE. Dentre elas, Arefi (1997) destaca que as principais são a abordagem tradicional, também conhecida como abordagem focada no produto (do original, em inglês, *product-oriented approach*); e a abordagem processual, conhecida como “abordagem focada no processo” (do original, em inglês, *process-oriented approach*). A principal diferença entre ambas é a forma como a abordagem processual de escrita sistematiza, de maneira interdependente, o percurso da escrita, assim como a pré-escrita e a reescrita (Rashid, Hui; 2022).

Como nos mostra Davoodifard (2022), esta abordagem sensibiliza e familiariza o aluno com o processo de escrita textual, desde a geração de ideias até a revisão e reelaboração do texto para a versão final. Assim sendo, a escrita torna-se um processo cíclico de geração e integração de ideias, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades do aluno durante esse processo, como, por exemplo, pensar, escrever, apagar, reescrever e revisar.

A abordagem da escrita como produto ainda é concebida no ensino de inglês atualmente, apesar de sua origem remeter ao ano de 1940 (Kern, 2000). Nesta abordagem, a concepção do texto “correto” fica limitada a uma única versão que será corrigida, unicamente, pelo professor, considerando, apenas, os erros gramaticais e a grafia incorreta dos vocabulários. Essa concepção pode tornar o processo de escrita

⁶ Tradução do original: There is often a large amount of written language practice, where students do grammar or vocabulary exercises: filling in blanks, transforming sentences, ordering words, practicing patterns. Even activities which at first sight appear to be enveloping the skill, such as the writing of letters and stories, are often transformed into written language practice by an approach to assessment which concentrates solely on accuracy and ignores message. (Sokolova, 2013, p. 310).

uma fórmula fechada, em que alunos seguem um modelo predefinido pelo professor (Santos, 2011). O aluno, na maioria das vezes, trabalha sozinho e tem a versão, primeira e única, do seu texto lida e avaliada pelo professor, com orientações para dúvidas de algum item gramatical ou a tradução de palavras ou sentenças da língua materna para a língua estrangeira. Em outras palavras, a composição do texto, então, centra-se no esboço e na escrita, único e definido, pelo aluno, e a correção, unicamente, pelo professor (Rashid; Hui, 2022).

Barnett (1989) chama a atenção para a exclusão do processo de escrita pelo professor, ao considerar apenas as primeiras versões do texto dos alunos, como as versões finais a serem corrigidas. Ainda segundo a autora, as correções costumam centralizar-se em algum item gramatical, sem comentários sobre o conteúdo do texto em particular. Nessa perspectiva, a autora esclarece que:

[a] ironia é óbvia: correção é inútil se não for direcionada para a melhoria, mas o produto escrito é geralmente visto como um fato consumado, sem uma sequência direta em que as sugestões poderiam ser implementadas e as melhorias medidas. (Barnett, 1989, p.34)⁷.

A abordagem da escrita como produto pode ser útil em diversos contextos de aprendizagem e não necessariamente se tornou ultrapassada por abordagens subsequentes de escrita. Por exemplo, em provas e avaliações nas quais o aluno não dispõe de tempo suficiente, geralmente uma única versão é escrita e, por fim, avaliada. Este costuma ser o caso em processos seletivos, tais como concursos, e em questões dissertativas de avaliações. Dito isso, a abordagem da escrita como processo surgiu como uma forma de reação à abordagem tradicional da escrita como produto. Nesta abordagem, diversas práticas importantes são levadas em consideração como forma de constituir o processo da escrita, como relata Santos (2011):

a) sugestão de temas de interesse do aluno e aplicação de estratégias de desenvolvimento e organização de ideias (anotação e produção de listas); b) conferências durante o processo de escrita (constituído pela produção de diversas versões) para solucionar problemas específicos; e c) ensino de estratégias de planejamento e pré-escrita do texto. (Santos, 2011, p. 26).

⁷ Tradução do original: The irony is obvious: correction is pointless if not directed toward improvement, but the written product is usually seen as a *fait accompli*, with no direct sequel in which suggestions could be implemented and improvements measured. (Barnett, 1989, p. 34).

A natureza da escrita como processo está constituída por três fases, (Bernett, 1989), quais sejam: pré-escrita, escrita e reescrita. Por sua vez, cada fase está subdividida em etapas, que guiam, conscientemente, o aprendiz em seu processo de redigir textos, o que torna, assim, a escrita um enunciado dialógico verbal-real de comunicação (Bakhtin, 2011). Rhalmi (2018) divide as etapas do processo de escrita em: *planning* (planejamento, durante a pré-escrita), *drafting* (esboço/rascunho inicial, durante a etapa da escrita), *revising* (revisão, entre a escrita e reescrita) e *editing* (edição, durante a reescrita). Essas etapas do processo de escrita são justificadas por Harmer (2007):

[q]uando os alunos estão escrevendo-por-escrever, queremos envolvê-los no processo de escrita. No "mundo real", isso normalmente envolve **planejar** o que vamos escrever, **fazer um rascunho**, **revisar** e **editar** o que escrevemos e, por fim, produzir uma versão final (e satisfatória). (Harmer, 2007, p. 113)⁸.

Segundo o Harmer (2007), “escrever-por-escrever” (*writing-for-writing*) é uma atividade que objetiva o desenvolvimento da habilidade da escrita, o que é diferente de “escrever-para-aprender” (*writing-for-learning*), que somente usa a escrita como suporte para aprender outro tópico.

Na fase da pré-escrita, os alunos são encorajados a coletar informações sobre o tópico selecionado para entender a tarefa de escrita, encontrar ideias e começar o início da organização textual (Bernett, 1989). Esta fase é constituída de atividades menos restritivas, como a escrita livre e o *brainstorming* ou estruturação de ideias (Lally, 2000). Pode acontecer, em maior escala, a interferência da língua materna do aluno na geração e no agrupamento de ideias (Friedlander, 1990).

A escrita se inicia com tentativas iniciais de materialização do texto, como o *rascunho*. Após o estudante organizar suas ideias em sua mente, a transição para a escrita se inicia. Nessa etapa, é importante observar a fluência da transferência das ideias para palavras, frases, períodos e parágrafos (Rhalmi, 2018). A preocupação com ortografia e gramática precisa ficar em segundo plano. As considerações feitas pelo professor (ou pelos alunos ou pelo próprio aluno escrevendo o texto) a respeito das

⁸ Minha tradução do original: When students are writing-for-writing, we will want to involve them in the process of writing. In the 'real world', this typically involves planning what we are going to write, drafting it, reviewing it and editing what we have written and then producing a final (and satisfactory) version. (Harmer, 2007, p. 113).

diferentes versões do *draft* (esboço) podem começar a auxiliar a formação das versões finais. As considerações podem ser feitas por meio de comentários orais ou escritos na etapa do *rascunho*, mas focando, principalmente, na mensagem produzida pelo aluno, e evitar correção de erros gramaticais ou ortográficos, que não comprometam o entendimento da mensagem. A este respeito, Andriani *et al.* (2022) enfatizam que a etapa do rascunho/planejamento se refere, basicamente, a gerar, organizar e estabelecer objetivos, ou seja, é um plano de escrita em construção sobre o que será escrito.

Já a revisão está diretamente relacionada às diferentes versões do texto produzidas durante a fase do *rascunho* e da avaliação recebida, seja do professor, seja dos colegas da turma, por meio da correção colaborativa. A revisão verifica as ações de reorganização de ideias e do conteúdo do texto, levando em consideração se a comunicação das ideias propostas está sendo efetivada pela audiência (leitores) do texto final (Rhalmi, 2018). A estrutura dos parágrafos e da distribuição das ideias podem ser modificadas durante a revisão, assim como cortes de conteúdo para melhorar a coesão e coerência textuais da língua-alvo. Ressalte-se que a revisão permeia todo o processo de escrita do texto.

Por fim, a edição é o fechamento do texto e foca em aspectos como a escolha de palavras, gramática e pontuação (Rhalmi, 2018). A avaliação para a edição pode ser realizada pelo professor, colegas de turma ou pelo próprio aluno (*self-editing*), com base em parâmetros apresentados anteriormente pelo professor, ou parâmetros próprios baseados em sua experiência com escrita. Apesar de a revisão potencialmente não transformar tanto o texto quanto a revisão dos *rascunhos*, as mudanças realizadas durante essa etapa são importantes para a aprendizagem da aquisição de LE do aluno.

Para a realização da edição do texto, é importante ter em mente a distinção entre *error* (erro) e *mistake* (desvio). Brown (1994) defende que tal distinção é importante para analisar a linguagem do aprendiz em uma LE. Segundo Brown (1994, p. 205), *mistake* é “[...] um desvio de performance que pode ser uma suposição aleatória ou um ‘lapso’, ou seja, uma falha em utilizar de forma apropriada um sistema já conhecido”⁹. O autor ainda afirma que todas as pessoas, em suas línguas, maternas ou estrangeiras, cometem

⁹ Tradução do original: “[...] a performance error that is either a random guess or a ‘slip,’ in that it is a failure to utilize a known system correctly”. (Brown, 1994, p. 205).

desvios, que são imperfeições durante a produção da linguagem. Brown (1994, p. 205) define *errors*, por sua vez, como “[...] peculiaridades na interlinguagem do aprendiz que são manifestações diretas de um sistema no qual o aprendiz está operando no momento.” Portanto, *errors* são falhas no uso de uma língua devido ao conhecimento incompleto no sistema linguístico e não podem ser corrigidos pelo falante sem ajuda externa.

Assim, é necessário ser criterioso ao distinguir *errors* de *mistakes* ao se trabalhar com o ensino e a aprendizagem de uma LE. Isso inclui levar em consideração a existência desses tipos de desacertos em produções durante atividades por parte dos alunos e como lidar com o *feedback* necessário para corrigi-los. Também, é preciso sensibilizar o aluno da existência de uma distinção entre os dois conceitos e o que eles significam para o desenvolvimento de suas habilidades na LE. Essa diferenciação permite afastar a visão do ato de errar como algo negativo durante a aprendizagem, mas sim como uma parte natural do processo (Figueredo, 2023).

Embora as etapas do desenvolvimento da escrita como processo indicarem uma linearidade, segui-las de forma linear não é uma obrigatoriedade, como explica Harmer (2007):

[m]uitas pessoas acreditaram que este é um processo linear, mas uma análise mais detalhada de como escritores de todos os tipos estão envolvidos no processo de escrita sugere que fazemos todas essas coisas repetidamente, às vezes em uma ordem caótica. Assim, podemos planejar, rascunhar, replanejar, rascunhar, editar, reeditar, replanejar etc. antes de produzir nossa versão final. (Harmer, 2007, p. 113)¹⁰.

A facilidade que alunos se movimentam pelas diferentes etapas do processo de escrita depende da sua experiência com a habilidade da LE, em primeiro lugar. Por exemplo, escritores mais experientes, em suas línguas maternas e LE, terão mais facilidades para visitar diferentes etapas durante o processo de escrita de um texto (Sommers, 1980). Entretanto, a dinamicidade e imprevisibilidade do processo de escrita não deve ser ignorada, e a retomada de etapas desse processo pode ser encorajada a qualquer escritor.

¹⁰ Minha tradução do original: Many people have thought that this is a linear process, but a closer examination of how writers of all different kinds are involved in the writing process suggests that we do all of these things again and again, sometimes in a chaotic order. Thus, we may plan, draft, re-plan, draft, edit, re-edit, re-plan, etc. before we produce our final version (Harmer, 2007, p. 113).

A visualização das etapas do processo de escrita, mencionadas anteriormente, pode ser observada, na Figura 1, no modelo proposto por Tribble (1996).

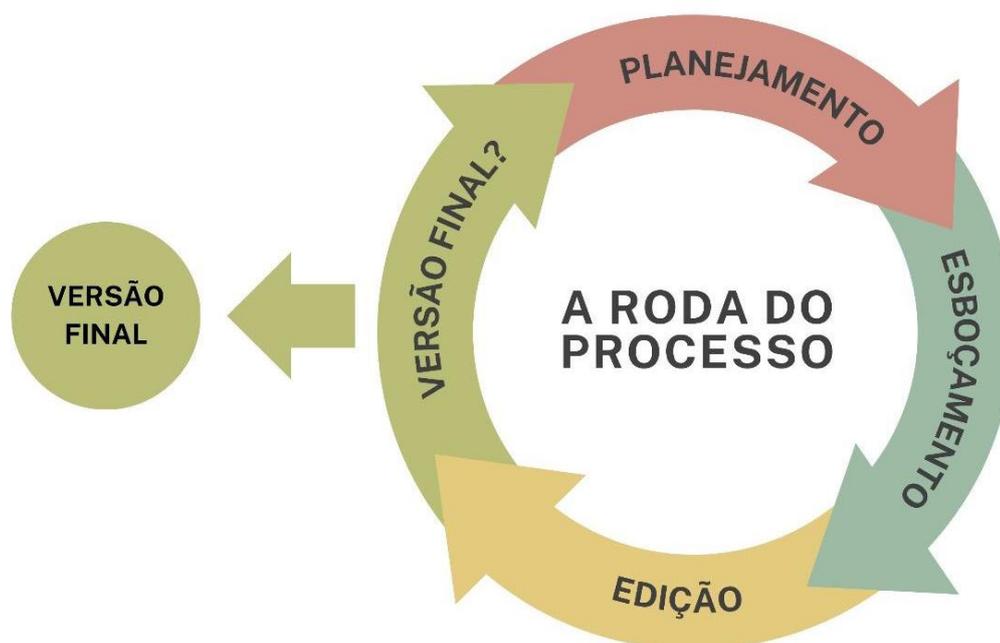
Figura 1 - Processo de escrita proposto por Tribble.



Fonte: traduzido de Tribble (1996, p. 39).

Harmer (2011), por sua vez, apresenta um modelo similar sobre o processo da escrita, no qual o descreve como uma roda, em que escritores podem se mover revisitando as diversas etapas do processo antes de produzir um texto final, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - Modelo do processo de escrita de Harmer (2011).



Fonte: traduzido de Harmer (2015, p. 364).

Apesar de a abordagem da escrita como processo ter surgido como um contraponto à abordagem da escrita como produto, que era usada tão proeminente em décadas anteriores ao seu surgimento e, atualmente, há diversas críticas ao modelo surgiram com o passar dos anos. Um estudo de Gezmiş (2020) utilizando a abordagem demonstrou que ela pode ser dificultosa e consumir muito tempo, principalmente nas etapas de esboçamento e revisão.

Hoje em dia, podemos perceber que tarefas de escrita vistas em livros didáticos costumam abordar a escrita como produto. Villas-Boas (2014), em um estudo com alunos de ensino médio, verificou que as etapas da escrita como processo conflituavam com experiências passadas dos alunos com a escrita. Tribble (1996) também aponta a dificuldade em decidir se a escrita como processo pode ser adequada a todos os contextos de ensino de uma LE.

Ferreira (2002) converge com as ideias de Tribble (1996) em relação ao uso da abordagem da escrita como processo no ensino de LE, em diferentes contextos no Brasil, ao pontuar que

[s]e formos questionar o contexto de ensino de LE no Brasil, concordamos com Tribble no que concerne a esse aspecto, pois, indubitavelmente, há uma grande diferença entre ensinar uma LE no ensino fundamental, médio, ou superior, ou

mesmo numa escola de línguas. O número de alunos numa sala de aula, a faixa etária dos alunos, o grau de desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de mundo e o nível de proficiência linguística são variáveis importantes a serem consideradas na aplicação de tal abordagem. (Ferreira, 2002, p. 28).

Outra preocupação importante sobre o uso da abordagem processual de escrita está relacionada à possível falta de foco em estruturas gramaticais e ortográficas. Concordando com esta assertiva, Onozawa (2010) entende que:

[é] justo dizer que os alunos de ESL¹¹ necessitam adquirir precisão, bem como fluência e melhorar suas habilidades no idioma para se tornarem bons comunicadores em inglês. Portanto, precisão não é algo que pode ser minimizado no aprendizado de línguas, e por negligenciar a precisão ou elementos gramaticais, a abordagem da escrita como processo não serve ao propósito dos alunos. (Onozawa, 2010, p. 158, tradução nossa)¹².

Há também a preocupação de que a abordagem de escrita como processo não prepara alunos para situações acadêmicas realísticas, pois coloca ênfase excessiva em esboços, revisões, edições e pode não preparar efetivamente alunos para situações em que há limitações de tempo ou de quantidade de esboços possíveis (Horowitz, 1986). O excesso de *feedback* pelos professores e colegas de turma também pode dificultar que o aluno obtenha uma visão precisa e detalhada de suas reais habilidades, ao “mascarar” a real raiz de um problema de aprendizagem.

Em conclusão, a escrita como processo se difere substantivamente da chamada abordagem tradicional da escrita como produto. Sua utilização em sala de aula provém diversas vantagens, mas devem ser levados alguns fatores em consideração para uma prática efetiva por parte dos alunos, tais como, por exemplo, o tempo para a realização das atividades e a atenção ao *feedback* dado as primeiras versões. Entretanto, os possíveis benefícios podem ajudar na produção de textos mais bem planejados, revisados e editados para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos como processo, mais coerentes com as convenções de escrita, em que os alunos estejam conscientes sobre os estágios de produção textual.

¹¹ Inglês como Segunda Língua, do original *English as Second Language*.

¹² Tradução do original: It is fair to say that ESL students need to acquire accuracy as well as fluency and to improve their language skills and become good communicators in English. Therefore, accuracy is not something that you can minimize in language learning, and by neglecting accuracy or grammatical elements the process approach does not serve the learners' purpose. (Onozawa, 2010, p. 158).

2.2 Dificuldades de escrita em EFL

Como já mencionado, a escrita é uma habilidade linguística de comunicação dialógica, que usa um sistema gráfico convencional, e pode potencializar a aquisição da proficiência da língua-alvo por parte do aprendiz. Entretanto, esta habilidade, por muitas vezes, ainda é subutilizada e subdesenvolvida, e somente empregada como suporte para a aprendizagem de outras habilidades linguísticas.

A escrita é um processo de esforço mental (Andriani *et al.* 2022) para expressar ideias e transmitir uma mensagem, que implica a escolha e seleção de palavras, enunciados, parágrafos, sintaxe e gênero textual adequados, estilo apropriado, entre outros fatores. Moses e Mohamad (2019) relatam que as dificuldades enfrentadas durante a aprendizagem da escrita variam muito entre os aprendizes. Entretanto, diversas dificuldades costumam ser pontos em comum para diferentes aprendizes de inglês, tais como: vocabulário, gramática, ortografia, falta de leitura e falta de motivação. Apesar de nem todo aprendiz necessariamente apresentar essas dificuldades simultaneamente, a constatação de apenas uma delas já pode ser o bastante para dificultar a progressão no processo da escrita.

O vocabulário deficiente dificulta a construção de enunciados coerentes, que podem impossibilitar a comunicação do texto escrito, ou seja, o aprendiz não se fez entender na língua-alvo por meio de seu pensamento e raciocínio (Abdullah, 2020). O problema pode se agravar dependendo do tipo de atividade de escrita proposta para o aprendiz, sendo que algumas demandarão maior uso de vocabulário específico a certa temática ou área de conhecimento.

A criatividade no processo de redigir textos se torna limitada por falta de vocabulário (Adas; Bakir, 2013; Ratnaningsih; Clara, 2021), limitando a transmissão da mensagem do escritor para o leitor. Assim se posiciona Anh e Thi (2019) ao afirmar em que aprendizes necessitam de vocabulário produtivo para se adequar a diferentes tipos de tarefas de escrita:

[e]m termos de vocabulário, os alunos precisam ter uma gama de vocabulário grande o suficiente para serem capazes de usá-los com flexibilidade para cada tópico de escrita, a fim de executar bem a tarefa. No entanto, eles muitas vezes têm dificuldade em escolher o vocabulário apropriado em contexto (Ahn, 2019, p. 76).

Hyland (2003) pontua que uma forma de mitigar problemas com vocabulário em tarefas de escrita como processo é utilizar efetivamente a fase de planejamento ou pré-escrita (*pre-writing*). O estímulo à leitura em sala de aula, integrada à tarefa de escrita, também é uma maneira de diminuir problemas relacionados ao vocabulário. Em outras palavras, a leitura é um potente meio na busca de construção de sentidos e de interferências subjetivas do leitor, para a aquisição de vocabulário e conhecimento da sintaxe, da morfologia da língua-alvo (Mulatu; Regassa, 2022).

Por outro lado, a gramática está diretamente relacionada à estrutura do texto, além da morfologia e sintaxe. A quantidade de erros em gramática pode estar relacionada a tópicos como: concordância verbal, pronomes, tempo verbal, artigos, classes de palavras, preposições, ordem de adjetivos, advérbios, orações subordinadas, formas substantivas de singular e plural, dentre vários outros tópicos (Fareed; Ashraf; Bilal, 2016). Para muitos alunos, a gramática do inglês é a parte mais difícil do processo de escrita (Farooq; Uzair-Ul-Hassan; Wahid, 2012; Febriani, 2022). A prática com exercícios sobre gramática, assim como análises de textos focando em pontos gramaticais, pode ajudar alunos a reduzir essas dificuldades (Moses; Mohamad, 2019). Na escrita como processo, como mencionado na subseção anterior desta dissertação, o uso excessivo de correções gramaticais deve ser evitado.

A ortografia é outro fator que pode dificultar o processo de escrita para alunos de *EFL*, devido à dissonância entre a pronúncia e a escrita, o que dificulta a percepção fonética da língua. Em outras palavras, a forma como os sons da língua inglesa são ouvidos e entendidos pelo ouvinte (Al-Khairy, 2013). Como bem coloca Evans (2017), o sistema ortográfico da língua inglesa é difícil de ser compreendido mesmo por alunos cuja primeira língua é o inglês.

Outra dificuldade relacionada à prática da escrita em inglês deve-se à falta de hábito de leitura, uma habilidade linguística comumente relacionada a outras habilidades em língua inglesa (Atayeva *et al.*, 2019). O hábito da leitura deveria ser estimulado em sala de aula e fora dela também, como uma forma de aquisição de vocabulário e do conhecimento de gramática, o que ajuda a prática de habilidades de produção escrita, por exemplo. Estudo realizado por Singh e Habibi (2015) concluiu que a leitura de tópicos de interesse dos alunos, além da utilização de estratégias como leitura crítica, ajudou-os a desenvolver a habilidade da escrita, de maneira consciente.

Por sua vez, a falta de motivação dos aprendizes também é um dos fatores que podem dificultar o processo de escrita em inglês, fator este que foi objeto de diversos estudos (Fareed; Ashraf; Bilal, 2016; Haider, 2012; Alfaqiri, 2018; Moses; Mohamad, 2019; Al-Gharabally, 2015; Solagha, 2013; Anh, 2019). A motivação para escrever pode ser uma das maiores influências não apenas da aprendizagem da língua como um todo, mas de habilidades específicas (Harmer, 2007). Em relação à escrita, a falta de motivação pode estar relacionada a atitudes do professor ou receios do aprendiz sobre sua escrita.

Com base nestes pressupostos, diversos estudos têm apontado para as dificuldades do processo de escrita de aprendizes de EFL, em vários contextos e em diferentes países. Como ilustrações, apresentamos alguns resultados de pesquisa. Primeiramente, um estudo realizado por Solagha (2013), de alunos de *EFL* da Suécia. De forma similar aos outros estudos aqui apresentados, este tinha como objetivo identificar as dificuldades de escrita em uma sala de aula de *EFL*, no contexto do ensino fundamental, além de identificar como os professores lidavam com as dificuldades dos alunos. Por meio de observações, o estudo apontou, principalmente, várias dificuldades com a escrita, de acordo com a percepção dos professores, quais sejam: falta de motivação por parte dos alunos; falta de confiança na própria escrita por parte de alunos, cuja proficiência na habilidade é menor; dificuldade com a produção de ideias e como iniciar o processo da escrita.

Um estudo de Fareed, Ashraf e Bilal (2016) identificou problemas relacionados às habilidades da escrita, por parte dos aprendizes de *EFL*. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com estes alunos e objetivou verificar os fatores que afetavam a escrita dos participantes da pesquisa, além de descobrir possíveis soluções para melhorar a escrita dos aprendizes. Neste estudo, textos de 30 participantes foram analisados para identificar os erros mais recorrentes no processo de escrita acadêmica em língua inglesa. Os erros estavam relacionados à gramática; à sintaxe; ao vocabulário; à ortografia; à pontuação; à forma e ordem de verbos; e a expressões idiomáticas. Como instrumento de pesquisa para a coleta dos dados, entrevistas foram realizadas com os participantes, que permitiram identificar: a falta de motivação no ambiente de sala de aula que estimule a escrita; falta de motivação e interesse partindo do próprio

estudante; falta de *feedback* por parte dos colegas de turma e professores; e críticas excessivas a diferentes erros, como fatores que dificultam o processo de escrita.

Ravichandran e colaboradores (2017) conduziram uma pesquisa com 15 alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades estudando nos Estados Unidos, que tinha como objetivo descobrir as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante seus processos de escrita. A pesquisa foi conduzida por entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas tentavam buscar profundidade e detalhes nas respostas por parte dos entrevistados. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos enfrentava problemas relacionados à semântica; apresentação de ideias de maneira lógica; e plágio.

Ainda em relação à pesquisa de Ravichandran e colaboradores (2017), no âmbito do uso da língua-alvo, alunos relataram problemas com a gramática, o vocabulário e o estilo de escrita acadêmica. Alguns participantes mencionaram também que o nível de exigência à produção escrita em seus países de origem; era menor, com maior exigência nos EUA. Também foram mencionadas na pesquisa problemas com a organização, a transmissão e o fluxo de ideias disponíveis no texto. Pensamento crítico para a produção das atividades, plágio e o tempo para escrever os textos também foram salientados como desafios para a produção escrita pelos alunos da pesquisa.

Por último, o estudo de Alfaqiri (2018) foi realizado com aprendizes da Arábia Saudita, na *Murray State University*, nos Estados Unidos. De forma similar, ao estudo de Fareed, Ashraf e Bilal (2016), o objetivo de Alfaqiri (2018) era descobrir as dificuldades e os desafios que alunos sauditas apresentavam ao escrever em inglês. As principais dificuldades apresentadas nos resultados foram a falta de prática constante para escrever e a frustração com a própria gramática em inglês durante o processo da escrita.

Os resultados dos estudos descritos anteriormente são apresentados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Resultados de pesquisa sobre dificuldades no processo de escrita.

AUTORES	DIFICULDADES NO NÍVEL DA LÍNGUA	DIFICULDADES PARA ESCREVER
Solagha (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não foi relatado pelo estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de motivação. ▪ Falta de confiança na própria escrita. ▪ Dificuldade para geração de ideias.

AUTORES	DIFICULDADES NO NÍVEL DA LÍNGUA	DIFICULDADES PARA ESCREVER
Fareed; Ashraf; Bilal (2016)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática: sintaxe, pontuação, forma e ordem de verbos, vocabulário, ortografia e expressões idiomáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de motivação na sala de aula. ▪ Falta de motivação pessoal. ▪ Falta de <i>feedback</i>. ▪ Críticas excessivas ao texto dos alunos.
Ravichadran et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática. ▪ Vocabulário. ▪ Estilo do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização de ideias. ▪ Pensamento crítico para elaboração textual. ▪ Plágio. ▪ Tempo para produção das atividades de escrita.
Alfagiri (2018)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não foi relatado pelo estudo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de prática constante. ▪ Frustração com limitações na própria gramática.

Fonte: elaborado pelo pesquisador(2024).

Os estudos apresentados no Quadro 1 revelam similaridade em relação às dificuldades apresentadas no processo de escrita por diferentes aprendizes de inglês, de diferentes países. É importante considerar estas dificuldades, ao elaborar atividades de escrita em inglês, para alunos brasileiros, por exemplo, pois são necessárias estratégias (desde a definição do tema e da reescrita do texto, até o uso apropriado da gramática e de elementos de coesão e coerência) para a execução consciente de diferentes etapas do processo, tanto pelo professor, quanto pelos alunos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa em tela teve como objetivo geral elaborar um conjunto de atividades que empregam a abordagem da escrita como processo, para auxiliar docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa da FALEM/UFPA a estimularem o desenvolvimento da habilidade da escrita em inglês dos discentes. Nesse sentido, para ajudar no seu alcance, escolhemos a abordagem qualitativa, visto que pretende “[...] explorar e entender o sentido que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. O processo da pesquisa envolve o surgimento de perguntas, procedimentos e dados tipicamente coletados no contexto dos participantes (Creswell; 2014, p. 51, tradução livre)¹³.

Em concordância com a visão interpretativa da pesquisa qualitativa, Creswell e Creswell (2021) reverberam que o resultado de uma pesquisa desta natureza precisa levar em consideração a voz dos participantes, a reflexão do pesquisador e as descrições e interpretações complexas do problema motivador, assim como contribuições e sugestões de mudança para um problema social.

Quanto aos objetivos, realizou-se uma pesquisa aplicada, uma vez que, além de descrever os fatos e fenômenos da realidade encontrada, buscamos também identificar os fatores que contribuíram para a ocorrência destes fenômenos para resolver uma situação problemática detectada, dentro de um contexto específico e delimitado.

No que tange aos procedimentos, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, documental e de uma aplicação de parte do produto em situação real de ensino-aprendizagem. Para a validação, utilizamos um procedimento de painel de especialistas (Pinheiro; Farias; Abe-Lima, 2013) e de entrevista semiestruturada (Albaret; Deas, 2023).

3.1 Contexto e participantes da pesquisa

Como já mencionado, o objeto de interesse da investigação partiu da vivência no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da FALEM, UFPA, *campus* Belém.

¹³ Tradução do original: Qualitative research is an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures [...]. (Creswell; Creswell, 2014, p. 51).

Neste sentido, o produto educacional *Write Up!* foi pensando para se tornar transversal à produção escrita como processo dos alunos da disciplina *Língua Inglesa I*, que ocorre no primeiro semestre letivo da graduação. A escolha pela disciplina se deu em função de ser, possivelmente, o primeiro contato formal dos alunos com a língua inglesa e por considerarmos importante conscientizar desde o início da graduação a importância da habilidade da escrita.

Conforme a ementa da referida disciplina (ver ANEXO 1), ao final do seu percurso, os alunos devem compreender e usar expressões familiares e cotidianas em enunciados simples, assim como serem capazes de perguntar e responder a respeito de aspectos pessoais e utilizar comunicação de modo simples.

Nesta direção, participaram da pesquisa oito professores de inglês com diferentes níveis de experiência para validar uma primeira versão do produto educacional, visando averiguar três atividades e seus passo-a-passos, além de outros elementos do produto, como textos adicionais a respeito da abordagem teórica e de ferramentas utilizadas na atividade. Participaram ainda 23 alunos do turno da noite da disciplina *Língua Inglesa I* do curso de Letras-Língua Inglesa da UFPA, juntamente com seu professor, de uma teste de uma atividade que compõem o produto em um ambiente real de ensino e aprendizagem.

3.2 Fases da pesquisa

O percurso metodológico da pesquisa (ver Figura 3) foi dividido em quatro grandes fases as quais, ainda que apresentadas de forma linear, diversas vezes andaram em paralelo, sobrepostas ou até mesmo foram revisitadas visto o dinamismo do trabalho e a necessidade de retorno ao percurso, após um período de afastamento.

Figura 3 - Fases do percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2024).

Nas próximas subseções, as diferentes fases serão detalhadas, com o propósito de elucidar a importância que cada uma teve para a elaboração da versão final do produto educacional *Write Up!*.

3.2.1 Planejamento

Na fase de planejamento, o foco foi tanto no levantamento do arcabouço teórico e conceitual que sustentasse a escolha da abordagem da escrita de inglês, como base para o produto educacional, quanto na pesquisa documental para auxiliar na delimitação do contexto.

A pesquisa bibliográfica (Machi; McEvoy, 2022) foi essencial para o desenvolver o planejamento da criação do produto educacional. Por meio deste método de pesquisa, apropriamo-nos e aprofundamos nos conhecimentos necessários a respeito da

abordagem da escrita como processo, das dificuldades em escrever em inglês como língua estrangeira, e em estudos a respeito destas dificuldades e formas de mitigá-las.

Para executar uma parte da pesquisa bibliográfica, foram utilizadas as seguintes plataformas: (i) Portal de Periódico Capes, com foco para pesquisas realizadas no âmbito brasileiro; e (ii) *ResearchGate* e *Google Scholar*, para balizar a busca por trabalhos estrangeiros. Além destas plataformas, outras pesquisas foram realizadas no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes e em diferentes sites de programas de Mestrados Profissionais do Brasil. Diferentes descritores foram empregados para auxiliar nas estratégias de busca.

Assim, a partir de pesquisas em bases de dados digitais qualificadas, assim como em bibliotecas físicas, foi possível ter acesso a autores clássicos (Bernett, 1989; Brown; 1994; Tribble, 1996; Harmer, 2007; Harmer, 2011) e mais atuais (Rhalmi, 2018; Davoodifard, 2022; Rashi, Hui, 2022; Figueredo, 2023), o que foi fundante para se aprofundar na temática e compor o referencial teórico do trabalho.

A pesquisa documental (Tight, 2019), por sua vez, possibilitou-nos estudar o PP-FALEM e a ementa da disciplina *Língua Inglesa I* para melhor entender o funcionamento do curso de Letras-Inglês da UFPA e de seu currículo, assim como também a importância do QECR e do livro didático *Touchstone 1* para desenvolvermos as atividades do produto.

3.2.2 Desenvolvimento, validação e materialização

Estas fases dizem respeito a todo o processo empreendido para se chegar à versão considerada final do conjunto de atividades *Write Up!*, desde seus esboços iniciais que foram pensados para o momento do Exame de Qualificação, passando por diferentes momentos de avaliação e refinamento (avaliações informais entre pesquisador e orientadores, painel de especialistas, testagem de uma atividade em sala de aula, avaliação da atividade por parte dos alunos envolvidos, entrevista com professor da disciplina). O próximo capítulo desta dissertação descreve em detalhes cada uma dessas etapas da pesquisa.

As avaliações informais consistiram em diversos momentos de reflexão e análise entre o pesquisador e os orientadores deste presente trabalho para decidir os rumos da pesquisa e desenvolvimento do produto, assim como da escrita da dissertação. O texto

passou por diversos ajustes e modificações após essas avaliações até chegar ao estado atual.

O painel de especialistas consiste no uso da visão de especialistas, ou seja, pessoas com saber e capacidade para contribuir com os objetivos de uma pesquisa sobre um determinado tema, baseado nos estudos de Pinheiro, Farias e Abe-Lima (2014). Esta técnica permite realizar uma coleta de informações variadas sob diferentes pontos de vista, ainda pertinentes ao tópico estudado. Este leque de respostas, recomendações e soluções deve ser considerado de forma crítica para, em sequência, serem aceitas ou não pelo criador do trabalho analisado.

Sendo assim, ao utilizar esta técnica na etapa de validação do *Write Up!*, esperávamos obter um *feedback* crítico e enriquecedor para futuras alterações das atividades e eventual testagem. Para pôr essa etapa em prática foi necessário, antes da escolha dos potenciais membros do painel, a criação de um instrumento de validação e um termo de consentimento livre e esclarecido que, posteriormente, seriam enviados para os participantes.

Em seguida, foi realizada uma aplicação de uma atividade que compõem o produto situação real de ensino-aprendizagem, com uma turma da disciplina de *Língua Inglesa I* da UFPA, assim como também uma entrevista semiestruturada com o professor da disciplina e uma avaliação por meio de formulário *online* com alguns dos alunos que participarem da testagem.

Por fim, a materialização do produto diz respeito à composição final das atividades que constituem o conjunto *Write Up!* além de textos adicionais que complementam as atividades e formam um material didático. Esse material final levou em consideração todas as formas de avaliação descritas.

4 O PRODUTO WRITE UP!

Trabalhar a escrita como um processo é ir além de se importar somente com o **que** os estudantes estão escrevendo, pois leva em consideração, também, **como** os estudantes estão escrevendo e **porque** escrevem. Segundo McCrimmon (1988), a abordagem da escrita como processo está diretamente ligada à ação de entender a escrita como uma forma de “conhecer” em vez de uma forma de somente “dizer”. Um bom resultado da escrita depende, portanto, de um processo efetivo de escrita.

Neste capítulo, detalhamos as características principais do produto educacional *Write Up!*, que incluem a abordagem da escrita como um processo como metodologia balizar, e a adequação das atividades aos temas vistos no livro *Touchstone* – que serve como base para sua estrutura – e aos descritores do nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). Além disso, destacamos o público-alvo ao qual o produto se destina.

O desenvolvimento do *Write Up!* está alinhado à linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE) do PPGCIMES, que visa a concepção de metodologias e recursos inovadores para superar desafios educacionais. Sob essa perspectiva, o produto foi pensado como uma solução criativa para a prática da escrita em língua inglesa, integrando processos educacionais estruturados (como etapas de planejamento, revisão e reescrita) e inovação metodológica para um contexto específico, porém ainda com flexibilidade de aplicação, adaptável a diferentes contextos do Ensino Superior.

Além disso, seguindo o compromisso do PPGCIMES com a pesquisa aplicada, o *Write Up!* surge como um produto educacional concreto, desenvolvido para atender a uma necessidade identificada na formação de professores de língua inglesa: a carência de materiais que associam a escrita como processo a estratégias motivadoras e contextualizadas. O produto, assim como essa presente dissertação, estará disponível no *site* do Programa, no Repositório Institucional da UFPA, e no eduCAPES¹⁴, facilitando assim não só o seu acesso, como também sua replicação em outros contextos educacionais.

¹⁴ O portal eduCAPES é um repositório virtual de objetos educacionais para dar suporte a alunos e professores de diversos níveis de ensino.

4.1 Características gerais

Nesta seção, estão descritas as características básicas do *Write Up!* que permaneceram constantes ou passaram por poucas mudanças durante todo seu processo de desenvolvimento. São estas: a concepção básica do produto; o público a quem se destina; a influência do Quadro Comum Europeu de Referência (QEER); a influência do livro didático utilizado na disciplina Língua Inglesa I, a saber, o *Touchstone I*; e a abordagem da escrita como processo.

4.1.1 Finalidade

O *Write Up!* é um conjunto de atividades, para professores utilizarem a abordagem da escrita como processo para auxiliar graduandos a progredir na habilidade da escrita em inglês. Desenvolvido com um contexto específico em mente, o produto pretende auxiliar professores que queiram novas maneiras de trabalhar e expandir a produção escrita em sala de aula, ao utilizar a abordagem da escrita como processo.

Apesar de as atividades terem como objetivo auxiliar graduandos, mais especificamente aqueles que estejam cursando a disciplina de *Língua Inglesa I* no curso de Letras-Língua Inglesa da UFPA, o produto foi concebido como uma ferramenta auxiliar para professores de inglês que buscam caminhos para trabalhar a escrita em sala de aula. Ainda que o produto tenha sido concebido com um contexto particular em mente, as atividades podem ser utilizadas em diferentes contextos de ensino, tanto com alunos da graduação, como alunos de cursos de idiomas e da Educação Básica, por exemplo.

4.1.2 Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QEER) e o Livro *Touchstone*

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QEER) é uma diretriz de referência para aprendizes de línguas estrangeiras europeias e de outros países pelo mundo. Seu objetivo maior é prover um meio de avaliação à capacidade de aprendizagem em uma língua estrangeira por um aprendiz. O QEER foi concebido na década de 1990 pelo Conselho da Europa e, desde sua publicação em 2001, tem se

tornado cada vez mais um padrão para avaliação de competências¹⁵ em línguas estrangeiras ao redor do mundo (Little, 2006).

São seis os níveis de referência comum para aprendizagem de línguas definidos no QCER:

- A1/A2: Usuários básicos;
- B1/B2: Usuários independentes;
- C1/C2: Usuários proficientes.

Estes níveis são acompanhados de descritores extensos para diferentes competências necessárias por parte do aprendiz, tais como pragmática¹⁶, linguística¹⁷, e sociolinguística¹⁸, dentre outras. O próprio Conselho da Europa esclarece que os descritores de competências, isto é, os diferentes conhecimentos na língua, podem não ser precisos ou objetivos o bastante para produção de livros didáticos, currículos ou aulas, razão pela qual existem descritores¹⁹ de níveis de referência (*Reference Level Descriptors*) para cada língua, que são definidos como descritores suplementares.

Uma versão simplificada dos descritores de níveis de referência para a língua inglesa foi desenvolvida pelo *Equals* com o *British Council* e detalha que aspectos da língua correspondem para cada nível de referência do QECR. No caso do nível A1, que é o nível trabalhado na disciplina *Língua Inglesa I*, por exemplo, competências gramaticais incluem conhecimento de comparativos e superlativos, adjetivos comuns e demonstrativos, adjetivos possessivos, preposições comuns, tempos verbais como o *simple present e present continuous*, além de vários outros.

¹⁵ De acordo com Chomsky (1965, p.4), competência linguística é o conhecimento do falante/ouvinte em uma determinada língua.

¹⁶ Segundo Yule (1996), a pragmática é o estudo do uso da linguagem em contextos específicos, particularmente o modo como os falantes utilizam e interpretam enunciados para alcançar comunicação eficiente e apropriada.

¹⁷ De acordo com Fromkin, Rodman e Hyams (1993), a linguística é o estudo científico da linguagem, cujo objetivo é responder a questões fundamentais sobre sua natureza, estrutura e uso.

¹⁸ Peter Trudgill (1995) define a sociolinguística como o estudo da linguagem em relação à sociedade, investigando como fatores sociais influenciam o uso e a variação linguística.

¹⁹ Tais descritores são feitos por diferentes instituições da Europa e são focados no vocabulário e na gramática de dada língua, como, por exemplo, diferentes tipos verbais ou palavras relacionadas e uma temática em particular.

Os descritores para o nível A1, como apresentados na versão do *Eaquals*, são exibidos no Quadro 2 a seguir, que se encontra sem traduções dos termos originais, devido ser direcionado a descritores da língua inglesa.

Quadro 2 - Descritores para o nível A1.

FUNCTIONS	GRAMMAR	DISCOURSE MARKERS	VOCABULARY	TOPICS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Directions.</i> ▪ <i>Describing habits and routines.</i> ▪ <i>Giving personal information.</i> ▪ <i>Greetings.</i> ▪ <i>Telling the time.</i> ▪ <i>Understanding and using numbers.</i> ▪ <i>Understanding and using prices.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Adverbs of Frequency.</i> ▪ <i>Comparatives and superlatives Going to.</i> ▪ <i>How much/how many and very.</i> ▪ <i>Common uncountable nouns.</i> ▪ <i>I'd like.</i> ▪ <i>Imperatives (+/-).</i> ▪ <i>Intensifiers - very basic</i> ▪ <i>Modals: can/can't/could/couldn't.</i> ▪ <i>Past simple of "to be".</i> ▪ <i>Past Simple.</i> ▪ <i>Possessive adjectives.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Possessives.</i> ▪ <i>Prepositions, common.</i> ▪ <i>Prepositions of place.</i> ▪ <i>Prepositions of time, including in/on/at.</i> ▪ <i>Present continuous.</i> ▪ <i>Present simple.</i> ▪ <i>Pronouns: simple, personal.</i> ▪ <i>Questions.</i> ▪ <i>There is/are.</i> ▪ <i>To be, including question.</i> ▪ <i>/negatives.</i> ▪ <i>Verb + ing: like/hate/love.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Connecting words, and, but, because.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Food and drink.</i> ▪ <i>Nationalities and countries.</i> ▪ <i>Personal information.</i> ▪ <i>Things in the town, shops and shopping.</i> ▪ <i>Verbs - basic.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Family life.</i> ▪ <i>Hobbies and pastimes.</i> ▪ <i>Holidays.</i> ▪ <i>Leisure activities.</i> ▪ <i>Shopping.</i> ▪ <i>Work and jobs.</i>

Fonte: elaborado pelo autor com base em North, Ortega e Sheehan (2016).

O QCER serve como um mapa inicial para entender o que se deve esperar de um aluno em determinado nível, e a partir daí desenvolver atividades apropriadas. Em adição, diversos livros didáticos utilizam o CEFR como um referencial balizador para a forma que abordam conteúdos em diferentes níveis, ou livros de uma série. As disciplinas de Língua Inglesa I, II, III, IV e V da FALEM, UFPA, adotam como material didático a série de livros *Touchstone*, publicada pela *Cambridge University Press*²⁰.

Na disciplina *Língua Inglesa I* são ministradas as sete primeiras unidades do livro *Touchstone 1*, sendo que as atividades propostas pelo livro trabalham a escrita como um produto em vez de como processo. Cabe ao professor, em acordo com o seu plano de ensino, adequar ou não a abordagem com que as atividades da disciplina serão desenvolvidas. Como ex-aluno da graduação, por exemplo, observei que existe uma liberdade dada ao professor da disciplina em como ele pode seguir a ordem dos conteúdos do livro didático e, desta forma, direcionar os estudos da língua-alvo em sala de aula. Isso significa balancear o estudo de todas as habilidades do inglês.

4.1.3 Concepção das atividades

Atividades cujo foco é a escrita em inglês não são raras ou difíceis de encontrar nos materiais didáticos de ensino de línguas, como, por exemplo, o livro didático. Existem diversos bancos de dados e de recursos para professores na internet, tais como o site do *Crambridge Assesment English*, o site do *British Council*, ou o site do *TESOL International Association*. Além disso, o livro didático da disciplina tem seções de atividades de escrita. No entanto a natureza delas costuma ser de abordar a escrita como um produto.

A proposta do *Write Up!* é ir além das atividades convencionais, abordando a escrita como um processo por meio de práticas que oferecem contrapontos, estimulam habilidades linguísticas e promovem o desenvolvimento de conhecimentos, distanciando-se do senso comum presente nas atividades dos livros didáticos.

Para tal, as atividades funcionarão respeitando as etapas de planejamento, composição e revisão do texto do processo de escrita (Tribble, 1996). A produção escrita como produto tende a ignorar sugestões e possíveis melhorias nas primeiras

²⁰ A editora informa no link a seguir detalhes sobre seus livros didáticos que possuem correção com o QCER. Link: <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/touchstone/cefr>.

versões dos textos escritos pelos alunos, e se concentra, muitas vezes, em uma única versão inicial. No *Write Up!* as atividades observam a progressão das versões e a evolução da escrita dos alunos.

Para tanto, as atividades deverão estar divididas nas seguintes etapas:

- Planejamento: etapa de planejamento e produção de ideias. Estratégias como escrita livre e *brainstorming* podem ser utilizadas com o objetivo de estimular diferentes ideias sobre o tópico do texto;
- Esboçamento (escrita da primeira versão): aqui, ideias são conectadas entre si para formar a estrutura do texto. Em outras palavras, ideias se tornam frases, períodos e parágrafos. Neste momento, a preocupação com ortografia e outros aspectos formais é menor, uma vez que o ponto principal desta fase é conseguir materializar os pensamentos no papel, para que, futuramente, este texto seja revisado e, conseqüentemente, transformado em algo mais semelhante ao esperado no Produto Educacional Final em tela;
- Revisão: etapa que requer revisar e reorganizar o trabalho ao adicionar ou deletar elementos, assim como alterar estilo e conteúdo para ficar mais apropriado ao leitor. A revisão pode ser baseada em sugestões externas;
- Edição: etapa de identificação de erros e desvios de adequação a linguagem ensinada, assim como de clareza e estilo. Também pode ser baseado em *feedback* externo;
- Publicação: etapa em que o texto final é compartilhado com o público leitor.

O papel do professor, ao realizar as atividades propostas no *Write Up!*, é o de guiar o andamento do processo de escrita por parte dos alunos. Para tal, precisa explicar os comandos das atividades, a temática utilizada, a função do que está sendo escrito e as diferentes etapas do processo. Na revisão e edição, também é necessário dar sugestões para os textos produzidos durante a escrita da primeira versão. Cabe ainda ao professor, caso necessário, ser responsável por tirar dúvidas sobre gramática, vocabulário e mecanismos de produção textual. Além disso, os próprios alunos podem participar do processo de *feedback*, ajudando uns aos outros. Tudo isso com a finalidade de estimular habilidades da escrita em inglês.

A presença de *feedback* direcionado precisa estar presente em diferentes etapas do processo de escrita. Porém, diferentemente do *feedback* em textos desenvolvidos sob a perspectiva da escrita como produto, que tende a se concentrar somente em correção de erros (Barnett, 1989), a correção durante diferentes etapas da escrita como um processo tem que levar em consideração o objetivo de cada etapa. Isso acarreta em uma clareza na observação da evolução do processo de escrita por parte do aluno.

No *Write Up!*, o *feedback* ocorre durante as etapas de revisão e edição das produções escritas dos alunos em cada atividade. Tal ação é crucial para o andamento de tais etapas e pode ser executada de diferentes formas. Correção por pares ou autoavaliação podem servir para etapas como esboçamento, em que sugestões dos colegas estimulem diferentes ideias para as produções restantes. Atividades mais difíceis podem requerer maior participação do professor, para apontar correções de desvios linguísticos ou erros. A autoavaliação e avaliação por pares podem contribuir para olhares críticos por parte dos alunos sobre seus processos de escrita (Brown, 2001).

Apesar da precisão na escrita ser um objetivo claro, deve-se levar em consideração que, ao trabalhar com o nível A1, a comunicação toma o foco central, principalmente se os alunos tiveram pouco ou nenhum contato com a língua. O *feedback*, precisa, portanto, não focar excessivamente em erros, principalmente na fase de *drafting*, em que se pode focar mais em o que o estudante está tentando dizer, estimular o que foi acertado e sugerir melhorias necessárias.

O *feedback* da produção final, pode, na escrita como processo, focar na evolução da qualidade do primeiro esboço até a produção mais recente. Comentários nesta fase devem tanto focar em erros de linguagem, comunicativos, mas também buscar soluções para produções futuras por parte do estudante. É necessário estimular a ideia de atividades em que o estudante sinta que não está sendo somente julgado por erros, mas que seus acertos e evolução estão sendo levados em consideração, o que pode, possivelmente, estimular a vontade de melhorar e escrever mais.

4.2 Versões iniciais das atividades

Inicialmente, para o Exame de Qualificação, havia sido elaborada apenas uma atividade (ver APÊNDICE 1) com a expectativa de receber *feedback* da Comissão

Examinadora que nos permitisse criar, em seguida, uma atividade para cada unidade do livro didático *Touchstone Student's Book Level 1* empregado durante a disciplina *Língua Inglesa I*.

Entretanto, o foco foi alterado devido à percepção de que alguns capítulos do livro, principalmente os primeiros, não seriam suficientes para substanciar uma atividade de escrita como processo. A ideia, então, foi trocar para atividades relacionadas a tópicos específicos vistos no livro. No APÊNDICE 1, é possível verificar o exemplo da atividade *Hidden Gems* referente ao tópico visto no capítulo 3 do livro.

Nesta nova versão, no entanto, notamos demasiada similaridade entre as atividades, tanto no passo a passo, quanto em suas temáticas, fazendo com que estas não se destacassem, perdendo atratividade. Isto, em união ao tempo limitado para a elaboração de novas versões, nos convenceram a diminuir a quantidade de atividades de oito para três.

Posteriormente, foram criadas duas outras atividades e a já existente passou por algumas modificações. Esta versão do produto também possuía novas seções que permaneceriam até a versão final. Mais detalhes sobre esta versão são descritos no próximo subcapítulo.

4.3 Versão primeira do *Write Up!* enviada para validação por painel de especialistas

Após reuniões internas de orientação, várias mudanças foram sinalizadas, visando o envio de um protótipo do produto para validação com especialistas:

- Focar mais no detalhamento do passo a passo, para tornar maior a diferenciação entre as atividades;
- Mudar o contexto de duas atividades para execução presencial. Com isso, uma atividade permaneceria remota e duas presenciais, sendo que destas, uma utilizaria ferramentas digitais para sua execução, e outra seria inteiramente produzida tendo em mente o uso somente de recursos *offline*, tais como cadernos, canetas, o quadro branco e *post-its*;
- Adicionar caixas de detalhamento com informações diversas (estimativa de tempo total de execução da atividade; avisos e descrições certas

etapas do passo a passo; dicas para adaptações de determinadas partes das atividades;

- Adicionar textos complementares para dar suporte às atividades em um material didático completo, contemplando uma introdução que exponha o propósito e contexto de criação das atividades, além de conceitos teóricos básicos para o entendimento da abordagem da escrita como processo;
- Adicionar para apêndices com breves tutoriais das ferramentas tecnológicas utilizadas em cada atividade;
- Nesta nova versão, as atividades escolhidas para compor o material foram *Unsung Heroes*, *The Life of a Paraense* e *Hidden Gems*.

O Quadro 3 sistematiza as atividades que compunham essa versão do produto.

Quadro 3 – Descrição resumida das atividades do conjunto Write Up! inicial.

ATIVIDADE	UNIDADE DO LIVRO	TEMÁTICA	DESCRITORES	OBJETIVOS
Atividade 1: <i>Unsung Heroes</i>	Unidade 3	<i>Talk about people</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Touchstone: Gramática: <i>verb be with he/she.</i> ▪ QECR: Gramática: <i>Verb be</i> Tópicos: <i>Family life.</i> 	Escrever um texto sobre uma pessoa pouco conhecida ou ignorada pela sociedade.
Atividade 2: <i>The Life of a Paraense</i>	Unidade 4	<i>Routine</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Touchstone: Gramática: <i>Simple presente.</i> 	Escrever um texto a respeito de uma rotina diária.
Atividade 3: <i>Hiddem Gems</i>	Unidade 6	<i>Neighborhood</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Touchstone: Gramática: <i>There is / There are</i> Simple present; verb be; possessive 's; e outros. ▪ QECR: Gramática: <i>There is/are /</i> <i>Verb to be / Simple Present /</i> <i>Prepositions of place</i> Discourse markers: <i>Connecting words: and, but.</i> Vocabulário: <i>Things in town.</i> 	Escrever um texto sobre um local familiar para o aluno.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Essa versão do produto foi enviada para a avaliação pelo painel de especialistas para validação, que, de acordo com Cook e Hatala (2016), é uma coleta de evidências validadoras, e não deve ser vista como um ponto final, mas sim como um suporte para julgamentos críticos e análise do que deve ser melhorado. Por meio do QR-Code (Figura 4) esta versão do produto pode ser acessada.

Figura 4 - QR-Code para acesso à versão do produto enviada ao painel de especialistas.



Link para acesso:

<https://drive.google.com/file/d/17gr3bMJDZBO8eYpXjkY6DHly8Ms0bjzP/view?usp=drivesdk>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Os resultados da validação levaram a melhorias e modificações do Produto Educacional final, de acordo com reflexões e decisões por parte dos pesquisadores a respeito das considerações realizadas pelos avaliadores. A descrição deste momento de avaliação é feita no próximo subcapítulo.

4.4 Avaliação do painel de especialistas

O painel de especialistas, conforme já citado, foi o primeiro momento de avaliação formal pelo qual o produto passou, tendo ocorrido no mês de julho de 2022. Este momento de avaliação ocorreu antes do interrompimento desta pesquisa, como relatado na introdução desta dissertação.

Para compor o quadro de especialistas, foram escolhidos professores de inglês que trabalham em sala de aula em diferentes níveis de ensino, levando em consideração características que os tornam capazes de contribuir com os objetivos da pesquisa.

Pinheiro, Farias e Abe-Lima (2013) apontam que, além da “especialidade”, é necessário levar em consideração a disponibilidade e a compreensão dos objetivos do estudo. Portanto, apesar de vários possíveis membros terem sido levados em consideração devido as suas experiências com o processo de ensino de inglês, somente os que demonstraram disposição para avaliar o produto educacional e a disponibilidade para participação na avaliação foram selecionados.

Com isso, o painel foi composto por seis professores de inglês de diferentes titulações e anos de experiência em vários níveis de ensino, desde a educação básica até a superior. Dentre os integrantes, destacamos que dois foram alunos egressos do curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa da UFPA e cursaram a disciplina de Língua Inglesa I e outro ministrou a disciplina quando trabalhou como professor substituto na FALEM.

A diversidade de *background* profissional do grupo de avaliadores proporcionou uma gama de olhares mais enriquecedores sobre as atividades do *Write Up!*. Cada avaliador contribuiu de maneira única para identificar potencialidades e áreas de melhoria para a consolidação final do produto educacional em tela. Após aceitar participar da pesquisa, os avaliadores receberam um *e-mail* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) e o Instrumento de Validação do Produto Educacional (APÊNDICE 3).

O Instrumento de validação visava avaliar, além das três atividades e seus passo-a-passos, também os elementos textuais adicionais a respeito da abordagem teórica e de ferramentas utilizadas nelas. Todas as perguntas validadoras eram fechadas e possuíam três opções de resposta: sim; não; ou parcialmente. Também havia um espaço para comentários opcionais do avaliador a respeito da sua escolha de resposta ou alguma outra informação caso fosse necessário comentar.

Antes da seção de análise dos elementos adicionais do produto e das atividades de escrita como processo, o instrumento apresentava alguns avisos e direcionamentos. Os avisos faziam referência ao fato de que o produto educacional não está na sua versão final, com *design* gráfico e formatação completa.

A parte inicial do instrumento continha uma seção para preenchimento dos dados pessoais dos participantes, em que deveriam mencionar as seguintes informações: (i) nome; (ii) pseudônimo; (iii) titulação; (iv) área de atuação; (v) nível de

ensino onde atua ou já atuou; (vi) se teve experiência passada com a abordagem da escrita como processo; (vii) se conhece o livro *Touchstone Level 1 Student's Book*; e (viii) se conhece o Quadro Comum Europeu de Referência Para Línguas.

O Quadro 4 sistematiza o perfil dos avaliadores, com base nas respostas a essas perguntas. Embora tivesse sido solicitado aos participantes, por questões de anonimato, que sugerissem um pseudônimo, iremos nomeá-los por letras de A à F, visto que alguns participantes não colocaram pseudônimo, e sim seus nomes verdadeiros.

Quadro 4 – Perfil dos avaliadores do painel de especialistas.

PSEUDÔNIMO	TITULAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO ONDE ATUA/ ATUOU	EXPERIÊNCIA COM A ABORDAGEM	CONHECE O LIVRO TOUCHSTONE 1	CONHECE O CEFR
Professor A	Graduação	Educação	12 anos	Curso de Idiomas	Sim	Sim	Sim
Professor B	Graduação	Educação	10 anos	Básico/Médio	Sim	Não	Sim
Professor C	Especialização	Educação	8 anos	Básico/Superior	Sim	Sim	Sim
Professor D	Mestrado	Educação	6 anos	Básico / Curso de Idiomas	Sim	Sim	Sim
Professor E	Doutorado	Educação	14 anos	Básico/ Superior	Sim	Sim	Sim
Professor F	Doutorado	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais	19 anos	Superior	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

A seguir, são apresentadas as análises dos especialistas, começando pela seção dos elementos adicionais. Nos quadros das próximas seções, as respostas aparecem, respectivamente, escritas como: S para sim; N para não e P para parcialmente. Todas as perguntas foram respondidas pelos avaliadores, com exceção de três por parte do especialista Professor F, que discordou da terminologia utilizada nas perguntas G, F e F, respectivamente, das atividades *Unsung Heroes*, *The Life of a Paraense* e *Hidden Gems*. Porém, ao final do instrumento de validação, ele concordou que o produto atinge seu objetivo pretendido.

4.4.1 Elementos adicionais

No *Write Up!*, há duas seções de elementos adicionais. Tais elementos têm como objetivo servir de suporte para o entendimento das atividades. O primeiro elemento é uma seção dedicada a explicar, de forma breve, a abordagem da escrita como processo, com a finalidade de auxiliar professores não familiarizados com a abordagem. O segundo elemento, por sua vez, contempla diferentes apêndices, ao final, que descrevem como usar os recursos digitais indicados nas atividades.

As perguntas e respostas marcadas pelos especialistas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Avaliação dos elementos adicionais pelo painel de especialistas

QUESTÃO	AVALIADORES					
	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D	PROFESSOR E	PROFESSOR F
A) Na seção teórica, a abordagem da escrita como processo está descrita de forma eficiente?	S	S	S	S	P	P
B) Na seção teórica, é feita uma ligação efetiva entre as atividades do conjunto Write Up! e a abordagem da escrita como processo?	S	S	S	S	S	P
C) A partir da leitura da seção teórica, você consideraria possível um professor sem familiarização com a abordagem da escrita como processo ter entendimento o bastante para replicar as atividades do conjunto?	S	S	S	S	S	P
D) Os apêndices descrevem efetivamente as ferramentas utilizadas nas atividades?	S	S	S	P	P	S

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Conforme o Quadro 5, descrição da abordagem da escrita como processo, questionada na pergunta A, foi considerada por quatro especialistas como efetiva e por dois como parcialmente efetiva. O Professor E pontuou que a seção poderia ter mais discussões a respeito da abordagem, com a presença de mais autores. Por sua vez, O Professor F comentou que os autores mencionados são de livros e manuais antigos, sugerindo a inserção de publicações mais recentes.

Na pergunta B, com exceção de o Professor F, os demais especialistas concordaram que há uma ligação efetiva entre as atividades e a abordagem utilizada. O Professor F, ao justificar sua resposta, ressaltou a necessidade de incluir no texto desta seção a importância da reflexão por parte do aluno para o funcionamento da abordagem da escrita como processo.

A respeito da possibilidade de um professor sem familiarização com a abordagem conseguir replicar as atividades após ler a seção, ponto da pergunta C, somente o Professor F, outra vez, respondeu “parcialmente”. Sua sugestão foi de adicionar exemplos após a conceitualização das etapas do processo de escrita. Diante de alguns apontamentos do Professor F e Professor E, decidimos adicionar mais referências teóricas na versão final e focamos em utilizar fontes de publicações mais recentes.

Por fim, a seção dos apêndices, que foram o alvo da pergunta D, com exceção do Professor D e do Professor E, foi considerada efetiva pelos demais especialistas. O Professor E mencionou, em seu comentário, que os apêndices deveriam conter o texto base utilizado nas *handouts* das atividades. O Professor D, por sua parte, justificou sua resposta explicando que sentiu falta de mais imagens nos tutoriais de uso das plataformas. Na versão final do *Write Up!*, foram adicionadas mais imagens para os tutoriais dos recursos digitais e um texto exemplo para a *handout* das atividades *The Life of a Paraense* e *Hidden Gems*.

4.4.2 Atividade *Unsung Heroes*

A atividade *Unsung Heroes* é a primeira descrita no *Write Up!* e tem como objetivo escrever um texto sobre uma pessoa pouco conhecida que, de acordo com a opinião do escritor, deveria ter mais reconhecimento. Apesar de idealizada para um contexto de prática presencial, a atividade indica o uso de recursos digitais para sua execução. Ainda assim, há propostas alternativas para que a atividade possa ser realizada sem a

necessidade de utilizar ferramentas digitais. As perguntas a respeito desta atividade e as respostas dos especialistas são apresentadas no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Avaliação da atividade *Unsung Heroes* pelo painel de especialistas.

QUESTÃO	AVALIADORES					
	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D	PROFESSOR E	PROFESSOR F
A) O passo-a-passo está detalhado o bastante para facilitar a reprodução da atividade?	S	S	S	P	S	P
B) O uso da ferramenta <i>Quora</i> é compreensível e contribui para a efetividade da atividade?	S	S	P	S	S	P
C) A etapa de planejamento utilizando o <i>Google Jamboard</i> é útil para a geração de ideias para a produção textual?	S	S	P	P	S	P
D) Os critérios de revisão, seguidos pelo professor para fazer sugestões após a leitura das primeiras versões dos textos dos alunos, seriam efetivos em contribuir para a escrita de novas versões?	S	P	S	P	S	N
E) Os critérios de edição, seguidos pelo professor durante a correção dos textos, seriam efetivos e suficientes para contribuir para o processo de escrita?	S	S	S	P	S	P
F) A etapa de publicação é uma culminância suficiente para finalizar o processo de escrita do texto?	S	S	P	S	S	S
G) A temática da atividade e o objetivo de escrita são interessantes?	S	S	S	S	S	-
H) As caixas de detalhamento contribuem para entendimento do passo a passo?	S	S	S	S	S	S
I) As caixas de adaptações (indicadas pela cor roxa) fazem indicações úteis para modificar as atividades para diferentes contextos e situações?	S	S	S	P	S	S
J) A atividade atende e alcança seu objetivo geral e os objetivos específicos?	S	S	S	S	S	S

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

A atividade *Unsung Heroes*, no geral, foi bem avaliada pelos especialistas, porém foi a que recebeu mais respostas “parcialmente” para as perguntas do instrumento de avaliação, sendo 13 no total. Ainda assim, todos os avaliadores concordaram que a atividade alcança seus objetivos, e responderam positivamente à pergunta J. A atividade também foi considerada interessante em sua temática em todas as respostas à pergunta G.

Quanto à descrição do passo a passo, foco da pergunta A, os Professores D e F responderam que o detalhamento atende parcialmente à facilitação da reprodução da atividade. O Professor D apontou que o exemplo dado aos alunos para contextualizar o objetivo da atividade, utilizando uma pessoa histórica, pode gerar confusão, devido à atividade focar no *simple present* e não no passado. O Professor F, por sua vez, apontou para a inserção de exemplos de atividades realizadas após cada passo, para que o resultado fique mais claro para o leitor.

O Professor F retornou a sugestão da utilização de “modelos” de exemplos no comentário, justificando suas respostas às perguntas B e C. Em ambas as perguntas, apesar de os especialistas terem, no geral, concordado que o uso das ferramentas *Quora* e *Google Jamboard* são efetivos, o Professor C relatou que acharia mais interessante o uso de redes sociais populares, tais como o *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e o *Discord*. Na pergunta C, quanto ao uso do *Google Jamboard*, o Professor D disse que ficou confuso com a etapa.

Quanto ao comentário do Professor D na pergunta A, destacamos que a caixa de detalhamento da etapa expõe exemplos de pessoas vivas que podem ser consideradas “heróis desconhecidas”, além de um exemplo de uma pessoa já morta. Porém, concordamos com os comentários do Professor F a respeito de que exemplos, além do passo-a-passo, podem ajudar a sanar possíveis dúvidas. Portanto, decidimos adicionar modelos de exemplo nos apêndices das atividades do que se espera que os alunos realizem em certas etapas da atividade, para servir de apoio para a execução. Esperamos, assim, deixar mais claro algumas etapas, como a de exposição de um exemplo de “herói desconhecido” da atividade *Unsung Heroes*.

Quanto ao uso das ferramentas *Quora* e *Google Jamboard*, ponto de comentários dos avaliadores, Professores C e D, destacamos que o *Quora* foi escolhido tanto para

para evitar aplicativos e *sites* mais populares e, também, porque é uma ferramenta cujo foco majoritário é puramente a produção textual ao responder perguntas. Porém, a ferramenta *Google Jamboard* foi descontinuada em novembro de 2024, tornando sua utilização impossível. Decidimos, portanto, modificar esta etapa e sugerir várias possíveis ferramentas onde os alunos poderiam fazer o planejamento do texto.

Quanto aos critérios de revisão, apesar de três especialistas concordarem que seriam efetivos para contribuir com novas versões dos textos dos alunos, tanto o Professor B, quanto o Professor D, responderam que somente atendiam parcialmente a este objetivo, enquanto o Professor F respondeu que eles não atendiam. Os comentários dos especialistas estão expostos no Quadro 7.

Quadro 7 - Comentários adicionais sobre a atividade *Unsung Heroes* pelo painel de especialistas.

ESPECIALISTA	RESPOSTA	COMENTÁRIO
Professor B	P	“Antes de começar a escrever, os critérios devem ser mais bem reforçados pelo professor, como detalhes bibliográficos, porque é um ‘hero’, etc;”
Professor D	P	“Na explanação não ficou claro se o professor irá sentar com cada aluno para mostrar e explicar os erros e ajudar o aluno a compreender onde errou e como fazer para melhorar.”
Professor F	N	“As perguntas apresentadas devem ser mais específicas. Por exemplo, a pergunta “Os parágrafos apresentam ideias de forma ordenada, possuindo ligações lógicas e claras?” caberia a qualquer atividade, qualquer nível de língua e qualquer gênero textual. Sugiro reformular as perguntas de forma que reflitam os descritores do nível A1 no Quadro comum europeu, já que este foi o referencial indicado na seção teórica.”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Considerando as sugestões dos três especialistas, decidimos fazer modificações para a seção ser mais clara e direcionada. Nas caixas de detalhamento, adicionamos texto que informa ao professor a possível necessidade de reforçar aos alunos as informações que devem estar no texto, e que a revisão será feita pelo professor e devolvida aos alunos na forma de anotações.

Os critérios de revisão também foram levemente modificados para refletir para serem mais direcionados e fáceis de buscar nos textos dos alunos, ainda levando em consideração que a etapa da revisão é focada mais em conteúdo do que uso da língua,

ou seja, mais nas ideias presentes no texto do que a forma da escrita, que é o foco da edição.

O Professor F também sugeriu a adequação dos critérios de edição para ficarem mais específicos e próximos dos descritores do livro didático. Decidimos realizar mudanças para deixar os critérios mais detalhados, mostrando o que se espera que os alunos usem no texto, baseado na matéria que viram anteriormente no livro. Além disso, levando em consideração uma sugestão do Professor D, modificamos as instruções para deixar mais claro que as etapas a partir da escrita da nova versão do texto são todas feitas em sala, no segundo encontro com os alunos.

Referente à etapa de publicação, somente o Professor C indicou que a possibilidade de os alunos poderem comentar nos textos seria positiva para o engajamento geral da atividade. A plataforma *Quora* atende essa possibilidade e, portanto, não vimos a necessidade de implementar outra ação em que os alunos deveriam publicar os textos em algum outro aplicativo ou *site*.

Por fim, as respostas às perguntas H e I foram quase absolutamente positivas, em relação às caixas de detalhamento e de adaptação das atividades. Porém, baseado em comentários dos Professores D e B, expandimos algumas caixas de adaptações para levar em consideração algumas possíveis situações ou problemas que podem surgir durante a execução das atividades, como, por exemplo, alguns alunos não terem acesso a algum material necessário para a realização da atividade, tais como um computador ou *smartphone*.

4.4.3 Atividade *The Life of a Paraense*

A atividade *The Life of a Paraense* tem como objetivo a produção de um texto a respeito de uma rotina diária por meio do uso de períodos no tempo verbal presente simples em inglês. Os especialistas avaliaram que a atividade cumpre esse objetivo, porém os objetivos específicos foram considerados generalistas pelo especialista Professor F. Após a análise, concordamos que eles precisavam de ajustes e os reescrevemos. Também, quanto à temática principal do texto, baseado em sugestões do especialista-Professor E, reescrevemos partes do passo a passo para detalhar que o planejamento nessa atividade pode ser baseado nas experiências dos alunos.

O Quadro 8 a seguir expõe as respostas dos especialistas a todas as perguntas a respeito desta atividade.

Quadro 8 – Avaliação da Atividade *The Life of a Paraense* pelo painel de especialistas.

QUESTÃO	AVALIADORES					
	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D	PROFESSOR E	PROFESSOR F
A) O passo-a-passo está detalhado o bastante para facilitar a reprodução da atividade?	S	S	S	S	P	S
B) A etapa de planejamento contribuiria de maneira efetiva para a geração de ideias por parte dos alunos?	S	S	S	S	S	S
C) A etapa de revisão, feita pelos pares nesta atividade, contribuiria para a escrita de novas versões dos textos?	S	S	S	P	S	P
D) Os critérios de edição, seguidos pelo professor durante a correção dos textos, seriam efetivos e suficientes para contribuir para o processo de escrita?	S	S	S	P	S	P
E) A etapa de publicação é uma culminância suficiente para finalizar o processo de escrita do texto?	S	S	S	S	S	S
F) A temática da atividade e o objetivo de escrita são interessantes?	S	S	S	S	P	-
G) As caixas de detalhamento contribuem para entendimento do passo a passo?	S	S	S	S	S	S
H) As caixas de adaptações (indicadas pela cor roxa) fazem indicações úteis para modificar as atividades para diferentes contextos e situações?	S	S	S	S	S	S
I) A atividade atende e alcança seu objetivo geral e os objetivos específicos?	S	S	S	S	S	P

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Como visto anteriormente, as perguntas diferem pouco da atividade anterior. Começando pela pergunta a respeito do passo a passo, todos os especialistas responderam que o acharam eficiente, porém o Professor E sugeriu mais detalhamento em alguns aspectos. Fizemos mudanças para adicionar detalhes em partes do texto do passo a passo que pareciam estar vagas. As etapas de revisão e edição foram bem avaliadas, mas devido a comentários dos especialistas, passaram por algumas edições. O Quadro 9 expõe sugestões dos especialistas Professor B, Professor D e Professor F.

Quadro 9 – Comentários sobre a etapa de revisão da atividade *The Life of a Paraense* pelo painel de especialistas.

ESPECIALISTA	RESPOSTA	COMENTÁRIO
Professor B	S	“Sim, mas salientar que eles devem ser respeitos com os colegas, e as críticas devem ser fundamentadas. Também, os critérios devem ser muito bem explicados para os alunos - talvez simplificar a linguagem dos critérios.”
Professor D	P	“Acredito que seria melhor explicar que a turma será dividida em duplas para a etapa de revisão. Esta informação não ficou clara.”
Professor F	P	“Contribuiria e ficaram melhor que os critérios da atividade anterior. Entretanto, os critérios do <i>peer-review</i> poderia ser usado para qualquer texto, de qualquer nível. Sugiro criar critérios mais específicos para este grupo.”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quanto à etapa de edição e critérios, o Quadro 10 apresenta comentários dos especialistas Professor D e Professor F.

Quadro 10 – Comentários sobre a etapa de edição da atividade *The Life of a Paraense* pelo painel de especialistas.

ESPECIALISTA	RESPOSTA	COMENTÁRIO
Professor D	P	“Está última edição passará pela correção do professor ainda? Esta informação não ficou clara.”
Professor F	P	“Alguns critérios ainda estão muito gerais.”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Tal qual outras partes do passo a passo, os critérios de revisão e edição passaram por reescritas baseadas nos comentários dos avaliadores e na testagem desta atividade com uma turma da disciplina Língua Inglesa I. Como na atividade anterior, algumas adições foram feitas nos critérios para deixá-los mais próximos dos descritores do nível

A1 do QEER e ao *syllabus* do *Touchstone*. Também deixamos mais claro no texto informações relacionadas a realização dessas etapas, como a divisão dos alunos para a revisão por pares e, que após a edição, o texto final de cada aluno já pode estar pronto para a etapa da publicação, ou a etapa pode ser retomada se necessário e possível.

As caixas de detalhamento e adaptações foram recebidas positivamente por todos os avaliadores. A especialista, Professor B, sugeriu mais detalhes a respeito da revisão por pares, algo que levamos em consideração na versão final do produto. A atividade foi idealizada totalmente para um contexto presencial e, portanto, o instrumento de avaliação não possuiu perguntas direcionadas ao uso de ferramentas tecnológicas.

4.4.4 Atividade *Hidden Gems*

A última atividade que compõe a versão avaliada do produto tem por objetivo a escrita de um texto sobre um local familiar aos alunos, mas pouco conhecido pelo público em geral. A temática da atividade foi considerada interessante para todos os especialistas avaliadores. Suas respostas estão expostas no Quadro 11.

Quadro 11 – Avaliação da atividade *Hidden Gems* pelo painel de especialistas.

QUESTÃO	AVALIADORES					
	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D	PROFESSOR E	PROFESSOR F
A) O passo-a-passo está detalhado o bastante e facilitaria a reprodução da atividade?	S	S	S	S	S	P
B) A etapa de planejamento utilizando o <i>Padlet</i> contribuiria de maneira efetiva para a geração de ideias por parte dos alunos?	S	S	S	S	P	S
C) Os critérios de revisão, seguidos pelo professor para fazer sugestões após a leitura das primeiras versões dos textos dos alunos, seriam efetivos em contribuir para a escrita de novas versões?	S	P	S	S	S	N
D) A etapa de edição, feita pelos próprios alunos, poderia ser efetiva para o processo da escrita?	S	S	S	S	S	S
E) A etapa de publicação é uma culminância suficiente para finalizar o processo de escrita do texto?	S	S	P	S	S	S
F) A temática da atividade e o objetivo de escrita são interessantes?	S	S	S	S	S	-
G) As caixas de detalhamento contribuem para entendimento do passo a passo?	S	S	P	S	S	S
H) As caixas de adaptações (indicadas pela cor roxa) fazem indicações úteis para modificar as atividades para diferentes contextos e situações?	S	S	S	S	S	S
I) A atividade atende e alcança seu objetivo geral e os objetivos específicos?	S	S	S	S	S	P

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

A atividade utiliza a ferramenta virtual *Padlet* para toda sua execução, e somente o especialista, Professor C, sugeriu que o uso desta ferramenta poderia ser confuso para pessoas não familiarizadas. Entretanto, acreditamos que com a leitura do manual seja possível replicar a atividade de forma efetiva, mesmo se o professor não tiver familiarização com o *Padlet*. Apesar disso, decidimos inserir possíveis ferramentas alternativas para a execução, porém sem detalhar extensivamente como seria essa adaptação. Também, para todas as ferramentas virtuais utilizadas no produto, foram adicionados *links* de vídeos tutoriais sobre elas.

O passo a passo foi avaliado positivamente pelos especialistas, porém o Professor F sugeriu novamente a adequação dos objetivos específicos com as ações realizadas nas etapas e ações da atividade. Portanto, assim como nas outras atividades, analisamos os objetivos específicos e os alteramos para terem mais proximidade com os descritores do nível do QECR e o *syllabus* do livro *Touchstone 1*.

A etapa da revisão é feita pelo professor nesta atividade, mas, similarmente às atividades anteriores, o Professor F comentou que os critérios não refletiam o QECR ou o *syllabus* do *Touchstone 1*. Novamente, fizemos ajustes pontuais para esses critérios, devido à fase da revisão ser mais focada no conteúdo textual do que a forma. Ainda assim, esses foram editados para se aproximarem dos descritores do nível A1, principalmente, em relação ao vocabulário esperado no texto.

O Professor B comentou que sentiu falta de um modelo onde os alunos possam se espelhar, porém acreditamos que isso fugiria da proposta das atividades ao gerar um “manual” a ser seguido, desrespeitando a liberdade de criação por parte do aluno, de acordo com seu nível de proficiência. Já os critérios de edição, desta vez feita pelos próprios alunos, a partir de critérios estabelecidos pelo professor, foram unanimemente recebidos pelos especialistas e não houve comentários para possíveis mudanças.

Em relação à publicação dos textos dos alunos, somente o Professor C sugeriu utilizar outras ferramentas, como o *Youtube*, em que seria possível os alunos fazerem comentários nas publicações dos colegas. Dado que o *Padlet* possui a funcionalidade de comentários em publicações, não vimos necessidade de alterar essa etapa.

As perguntas a respeito das caixas de detalhamento e adaptação receberam respostas positivas de todos os avaliadores, mas, como mencionado anteriormente, o Professor C havia comentado que o funcionamento do *Padlet* (expandido em várias

caixas de detalhamento) poderia ser frustrante. Entretanto, acreditamos que, para a execução da atividade, o funcionamento da ferramenta não é complicado e pode ser utilizado mesmo por pessoas que nunca a utilizaram anteriormente. O detalhamento sobre a ferramenta está no final do produto, na seção de apêndices.

A *Hidden Gems* foi a atividade com respostas mais positivas no instrumento de validação. Os especialistas concluíram que a atividade alcança seus objetivos, com somente uma resposta não positiva a pergunta I, e todas as respostas positivas para a pergunta F, que trata da temática utilizada na atividade. Quanto aos objetivos específicos, as adaptações feitas por sugestão do especialista Professor F foram acatadas também.

4.4.5 Comentários finais

Após os quadros de perguntas a respeito das atividades e dos elementos adicionais, o instrumento de validação apresentava duas perguntas a respeito do produto e um espaço para comentários opcionais a respeito de informações que os avaliadores sentissem que não estavam presentes no instrumento. As perguntas eram:

- De forma geral, as atividades estão pertinentes a proposta de escrita como processo?
- De forma geral, o produto atende ao seu objetivo pretendido?

Ambas as perguntas foram respondidas positivamente por todos os avaliadores, e alguns deles fizeram comentários e sugestões extras. O especialista-Professor E falou a respeito da expansão do escopo do produto para também trabalhar a motivação por escrever. Por sua vez, o especialista-Professor F comentou a respeito dos objetivos específicos das atividades e a atualização de fontes teóricas utilizadas no produto.

4.5 Testagem da atividade *The Life of a Paraense* com alunos da graduação

A etapa de testagem representa um momento essencial para avaliar a aplicabilidade prática das atividades desenvolvidas no *Write Up!*. Por meio dessa etapa, foi possível observar a interação dos alunos com a proposta de escrita e abordagem

utilizada, assim como também identificar desafios no processo de execução e colher *insights* que pudessem contribuir para o aprimoramento do material. Este subcapítulo apresenta os detalhes da testagem da atividade *The Life of a Paraense*, desde a contextualização do público até as particularidades observadas durante sua realização.

4.5.1 Testagem

A testagem da atividade *The Life of a Paraense* buscou analisar sua aplicabilidade prática em sala de aula, considerando o contexto real e as interações dos alunos. A seguir, apresentamos o contexto de realização, incluindo as datas, o público e o local de aplicação.

Esta etapa ocorreu durante o mês de outubro de 2024, com a turma do primeiro semestre do turno da noite do curso de Letras-Inglês, *campus* Belém, em uma aula da disciplina *Língua Inglesa I* e uma da disciplina *Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos*, nos dias 7 e 10, respectivamente. A atividade escolhida foi a *The Life of a Paraense*, que tem por objetivo principal a escrita de um texto a respeito da rotina de uma pessoa, e foi idealizada para um contexto de aplicação totalmente presencial. Todos os alunos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 4).

Originalmente, o plano era utilizar o horário completo da aula da disciplina *Língua Inglesa I* para a prática da atividade, que em seu plano de execução também foi idealizada para ocorrer em somente um encontro com os alunos. Contudo, devido à necessidade do professor da disciplina em utilizar parte do horário para prosseguir com suas próprias tarefas com a turma, foi necessário encurtar o tempo de realização da atividade. Portanto, no dia 7 de outubro somente foi possível alcançar a etapa da revisão do processo de escrita. Posteriormente, foi-nos oferecido, por outro professor, um espaço de horário para a finalização da atividade no dia 10, porém durante a aula da disciplina, *Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos*.

No dia 7, o início da realização da atividade se deu junto com o começo do horário de aula, às 18h30. Apesar de somente uma parte dos alunos se encontrarem em sala, as ações prosseguiram devido à limitação do tempo. Contudo, vários alunos chegaram após a atividade já está em andamento e, por isso, foi necessário diversas vezes dar atenção para eles individualmente e explicar os comandos do início. Isto

posto, alguns alunos que chegaram demasiadamente atrasados não participaram da realização da atividade porque não teriam tempo hábil para alcançar o andamento. No total, 23 alunos participaram no dia 7 de outubro de 2024.

Antes do início das ações com os alunos, foi explicado a eles que a atividade utilizava a abordagem da escrita como processo, como alicerce balizador; portanto, isso significaria que haveria a reescrita de seus textos por diversas vezes. Também foi perguntado se eles já conheciam a abordagem, e alguns responderam positivamente. Após essa conversa inicial, a primeira ação foi entregar as *handouts* (vide APÊNDICE 5) contendo o texto “*Life in Roraima*” produzido antes da aula, cuja leitura serviria de inspiração inicial para o que seria escrito posteriormente. A leitura foi feita junto com os alunos presentes.

Os alunos possuíam diferentes níveis de experiência com a língua inglesa, com alguns tendo mais facilidade com a escrita do texto que outros. Alguns alunos, inclusive, tiveram muita dificuldade em estruturar frases simples, mas, após direcionamentos e suporte, conseguiram produzir um texto. A familiaridade de alguns alunos com a língua também fez com que não se limitassem aos comandos e escrevessem textos longos, o que consumiu mais tempo em certas etapas da atividade.

Finalizada a primeira parte da etapa do planejamento, os alunos receberam notas adesivas, pequenas folhas de papel com uma faixa adesiva em uma das extremidades, para a segunda parte da geração de ideias. Agora, foi-lhes pedido para que pensassem no vocabulário em inglês a respeito da temática da proposta de texto, a vida e rotina de uma pessoa nativa ou moradora de alguma parte do Pará, e escrevessem nas notas adesivas. No plano de procedimentos da atividade, durante este passo os alunos iriam grudar as notas no quadro branco da sala. Entretanto, devido à quantidade de alunos e à disposição de como a sala é arrumada, isso demandaria muito tempo, portanto, enquanto escreviam as palavras nas notas adesivas, foi pedido para que eles grudassem nas suas próprias mesas e falassem as palavras em voz alta para que elas fossem escritas no quadro pelo pesquisador.

Os alunos sugeriram várias palavras que remetiam a rotina de um paraense. As palavras que eles não sabiam em inglês, falavam em português e eram traduzidas por eles mesmos, pelo professor da disciplina ou por mim, pesquisador. As palavras “*açaí*”, “*calor*”, “*açaí*” “*ônibus cheio*”, e “*peixe frito*” foram algumas das destacadas pelos alunos

na língua materna. Em seguida, os alunos começaram a escrever a primeira versão de seus textos. Foram definidos critérios para essas ideias: texto não longo, com no máximo três parágrafos, sem muitos períodos. Estes critérios levam em consideração o nível de proficiência dos alunos e o tempo para produção dos textos. Contudo, como mencionado anteriormente, uma parte da turma teve dificuldade em alcançar até mesmo três parágrafos. No geral, os textos se adequaram ao tamanho sugerido, mesmo com alguns sendo menores e outros maiores que três parágrafos curtos, de no máximo cinco linhas de uma folha A4²¹ de papel com pauta.

A etapa de esboçamento consumiu a maior parte do tempo disponível para a realização da atividade. Alguns alunos primeiro estruturaram as ideias que colocariam nos parágrafos, para depois começar a escrita dos períodos diretamente em inglês, porém outros alunos necessitaram de mais tempo para conseguir transformar as ideias, vocabulário e frases em português para o inglês. Para auxiliar, expliquei que a função do texto desta atividade eram orações cujo sujeito estaria na terceira pessoa do singular, e que isso poderia ser o ponto de partida para a produção. Apesar de que seus textos poderiam ficar repetitivos por ter o mesmo sujeito para todas ou a maior parte das orações, os alunos poderiam focar nas ações, no caso os verbos, que dariam a ideia principal da rotina de um paraense estereotípico²².

Devido a grande quantidade de alunos produzindo a primeira versão de seus textos e do tempo limitado para a realização da atividade, não foi possível auxiliar todos de forma atenciosa e/ou aprofundada, mas alguns alunos de nível mais alto de proficiência ajudaram seus colegas com maiores dificuldades com a língua. Determinados alunos usaram dispositivos eletrônicos, como celular, para a tradução de frases inteiras para o inglês. Pedi para que não realizassem tal ação, e, se necessário, utilizassem o tradutor automático somente para a tradução de vocabulário pontual, e não de partes inteiras do texto. A Figura 5 mostra alunos trabalhando nos seus textos.

²¹ As dimensões de uma folha A4 são 210 mm x 297 mm. Folhas deste tipo foram fornecidas aos alunos para a realização da atividade.

²² O termo "esteretípico" foi utilizado aqui para se referir a características culturais ou comportamentais frequentemente associadas aos habitantes do Pará, sem a intenção de reduzir a diversidade ou complexidade das experiências individuais. Reconhecemos que a cultura paraense é rica e multifacetada, e o uso do termo visa apenas facilitar a construção de um contexto comum para a atividade de escrita.

Figura 5 - Fotografia de alunos escrevendo durante a testagem.



Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2024).

Enquanto alguns alunos terminavam de escrever a versão inicial de seus textos, expliquei que a próxima etapa seria a revisão por pares, na qual eles receberiam uma *handout* com critérios de revisão, junto com o texto de um colega da turma, para que analisassem e fizessem sugestões se necessário. Ao passo que dois alunos terminavam, trocavam seus textos entre si e começavam a leitura para sugestão e análise; e assim, subsequentemente, até quando a turma quase inteira terminou a escrita e revisão. Somente três textos não foram analisados nesta etapa, porque os alunos não conseguiram concluir a tempo hábil para que fossem lidos por outro colega. Ao fim desta etapa, o horário passava das 20h30, portanto as atividades do dia 7 foram finalizadas devido ao professor da disciplina precisar do restante do horário. As atividades foram retomadas no dia 10, quinta-feira.

Antes do próximo encontro com os alunos, ao ler as *handouts* de revisão devolvidas, pude notar que muitos alunos deram pouca ou nenhuma sugestão a respeito dos textos de seus colegas, não assinalando pontos para melhoria ou mudança. Isto já é previsto no passo a passo da atividade, que alerta sobre essa possibilidade durante a etapa. Como orientação, o material sugere que, se necessário, o professor faça uma revisão complementar durante a fase de edição e devolva o texto ao autor com comentários e sugestões específicas para aprimoramento.

No dia 10, a atividade foi retomada após as 19h 30, quando o professor da disciplina *Produção e Compreensão de Textos Acadêmicos* já havia finalizado suas ações com a turma. Dos 23 alunos que concluíram todas as etapas do processo realizadas no

encontro anterior, 15 continuaram seus textos até a finalização. Três alunos que não tiveram seus textos revisados anteriormente estavam presentes neste novo encontro e começaram a partir da etapa da revisão, para depois dar continuidade com o processo de escrita. O restante dos alunos retomou a escrita já a partir das sugestões da revisão feita pelos pares no dia 7. Para essa próxima versão do texto, foi necessário consideravelmente menos tempo do que para a primeira, apesar de que alguns alunos expandiram seus textos, mesmo que as *handouts* de sugestões não contivessem sugestões maiores.

Quando cada aluno terminava essa nova versão, o texto era recolhido por mim e lido para correção por meio de critérios de edição da atividade (ver APÊNDICE 6). Após cada correção, os textos foram devolvidos e individualmente eu conversava com os alunos mostrando as partes que foram marcadas para possíveis mudanças. No geral, essas segundas versões dos textos não apresentavam diversos pontos a serem destacados para correção por parte dos alunos, mesmo daqueles com nível de proficiência mais baixa. Isso parece demonstrar que o tempo gasto com os alunos dando suporte na escrita da primeira versão no encontro anterior ocasionou em maior adequação ao nível linguagem prevista para o texto, mesmo que na segunda versão alguns o tenham expandido.

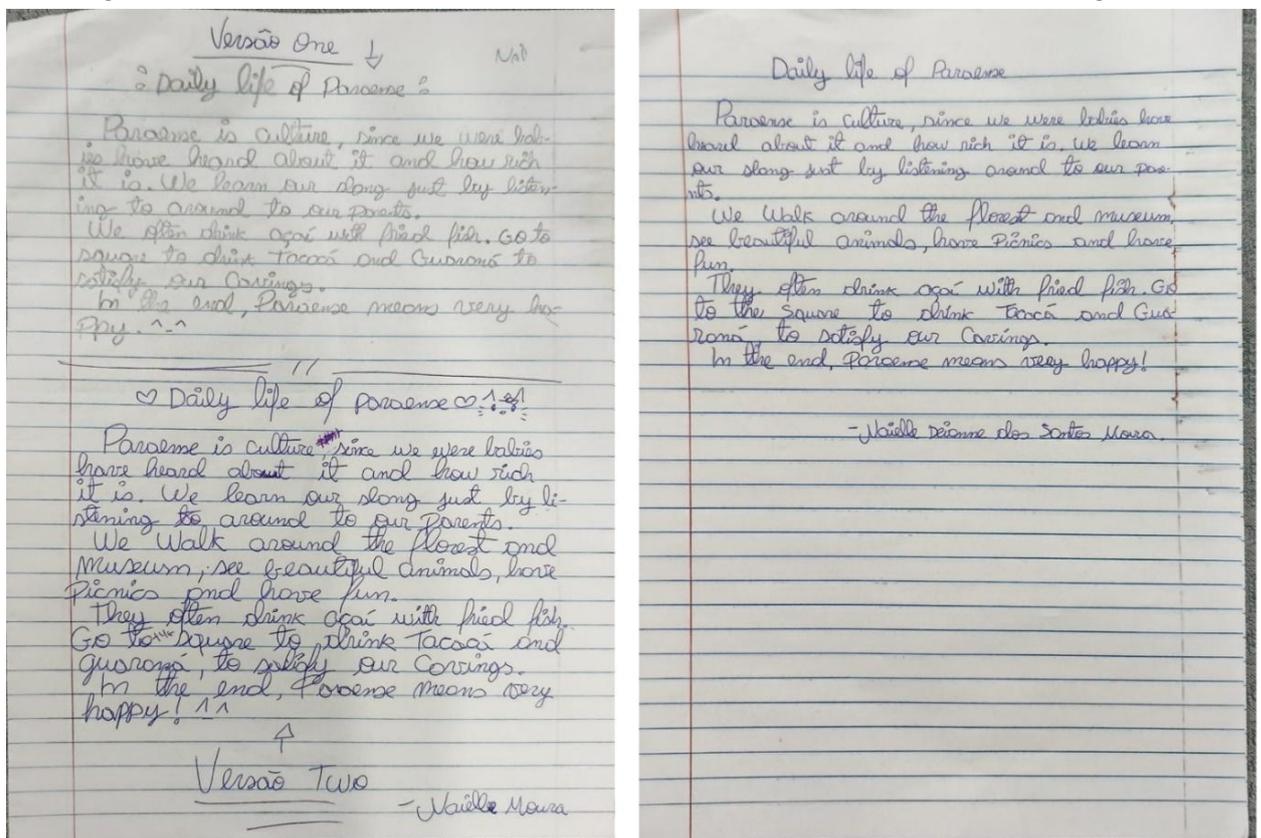
Após todos os alunos concluírem a escrita da versão final de seus textos, as folhas onde escreveram foram unidas junto com a capa da “revista” (ver APÊNDICE 7) que seria o resultado da atividade. No plano da atividade, nesta fase de publicação, esta “revista” deveria ser colocada em algum local da sala onde pudesse ser exposto e todos os alunos tivessem acesso aos textos de seus colegas para leitura, porém devido à natureza da testagem e necessidade de análise posterior, o material foi somente recolhido.

Ao analisar os textos finais dos alunos, é notável que dentre todas as etapas da escrita, foi dada mais atenção para o início, com o planejamento e a escrita da primeira versão no esboçamento. Apesar de todos os textos finais apresentarem mudanças em comparação com a versão inicial, poucos foram os que mudaram consideravelmente, principalmente durante a escrita da segunda versão. Isso provavelmente se deve como reflexo da revisão por pares, que não gerou *insights* e sugestões substanciais por parte dos alunos a respeito dos textos dos seus colegas.

Mesmo assim, deve-se ter em mente que não é um requisito da abordagem da escrita como processo fazer mudanças radicais ou extensas em um texto inicial, ainda mais se ele está satisfazendo a proposta da atividade e os critérios de revisão. Isto posto, para uma revisão por pares, os critérios de revisão devem ser objetivos ao máximo, para incentivar uma leitura mais minuciosa dos textos e, por consequência, sugestões que enriqueçam a escrita das novas versões.

Apesar de os avisos do passo a passo da atividade sugerirem a possibilidade de o professor fazer uma verificação e sugestões a respeito das ideias do texto durante a leitura na etapa da edição, isso não foi realizado durante esta testagem devido ao tempo para a realização. Nesta etapa durante a testagem, as sugestões ficaram limitadas aos critérios expostos no passo a passo. Como mencionado anteriormente, os textos não apresentavam muitos pontos a serem corrigidos, então, no geral, os textos finais, em comparação com as segundas versões, mudaram pouco. Um exemplo está exposto abaixo, em que a Figura 6 mostra a primeira e a segunda versão do texto de um aluno e, ao lado direito, a versão final.

Figura 6 - Exemplo de diferentes versões do texto de um aluno durante a testagem.



Já a Figura 7 expõe a segunda versão dos textos de dois alunos, e ao lado direito, a versão final de ambos.

Figura 7 - Exemplo de diferentes versões do texto de dois alunos durante a testagem.

Me as Paraense

First of all, we don't actually, like eat açai with cereals, condensed or powder milk or any kind of fruit. We actually eat açai with cassava flour or açai without anything, like a juice. We don't mix açai with those things. I quoted above cause, as we are taught, it's a "cultural crime" and, certainly would be your last meal if you do it, at least this is what we are told and what is transmitted generation by generation to us.

People from other parts of Brazil would never understand that without spending a lot of their time here in our land.

FELIPE AUGUSTO MELLO MORAES

Me as Paraense

First of all, we don't eat açai with cereals, condensed or powder milk or any other kind of fruit. We actually eat açai with cassava flour or with nothing else, like a juice. We don't mix açai with those things I quoted above because, as we are taught, it would be a cultural "crime" and certainly it would be our very last meal, at least this is what we are told and what's passed on generation to generation to us.

People from other parts of Brazil would never understand that without spending a lot of their time here in our land.

FELIPE AUGUSTO MELLO MORAES

Paraíba is a northernmost state of Brazil, it is ~~is~~ close ^{to} the Amazon forest. On January 12th, it completed 401 years of formation. And most people live in the city ^{of} Selém, the state capital. The daily life of paraenses has traditional customs ~~and~~ first of all, the monument ^{most} ~~most~~ ^{well known} ~~known~~ ^{is} ~~is~~ ^{the} ~~the~~ ^{Veró-a-Peso} market, there, people send everything ~~if~~ you can imagine like food, clothes, or make-up for women.

The people love or hated the quickly climate because in the morning is hot and the evening rain.

Nome de Fatima Moredos dos Santos

Paraíba is a northernmost state of Brazil, it is a close the Amazon forest. On January 12th, completed 401 years of formation. And most people live in the city Selém, the state capital. The daily life of paraenses has traditional customs a lot. First of all, the monument ^{most} ~~most~~ ^{well known} ~~known~~ ^{is} ~~is~~ ^{the} ~~the~~ ^{Veró-a-Peso} market, there people send everything as you can imagine like food, clothes or make-up for women.

The people love or hated the quickly climate because in the morning is hot and evening rain.

Maria

A testagem da atividade *The Life of a Paraense* forneceu dados empíricos que, junto com a avaliação dos alunos, do professor da disciplina *Língua Inglesa I* e a do painel de especialistas, auxiliou na reflexão a respeito de características cruciais das atividades do conjunto *Write Up!*, como o tempo de realização, os critérios de revisão e edição, o número de alunos participantes e seus níveis de proficiência com a língua inglesa, e o material utilizado (*handouts*). Na próxima seção, estão expostos a avaliação feita pelos alunos a respeito da testagem da atividade.

4.5.2 Avaliação dos alunos sobre a testagem da atividade

A avaliação da testagem por parte dos alunos foi feita por intermédio de um formulário *online* utilizando o *Google Forms* (ver APÊNDICE 8). O formulário foi enviado para o professor da disciplina *Língua Inglesa I* que depois o compartilhou com os alunos da turma. Apesar de o formulário poder ser respondido por todos os alunos que participaram da atividade em ambos os dias de realização, o foco era naqueles que haviam conseguido completar todas as etapas do processo. O formulário estava dividido em três eixos: o perfil do aluno; a abordagem da escrita como processo; e a realização da atividade. Oito alunos no total responderam o formulário, de um total de 15 alunos que terminaram todas as etapas da atividade presencialmente.

O primeiro eixo apresentava três perguntas, sendo a primeira a respeito do nome dos alunos, que nesta seção serão trocados por pseudônimos. A segunda perguntava a respeito da proficiência em inglês que os alunos consideram ter atualmente, e a terceira sobre há quantos anos eles estudam o idioma. As respostas para essas perguntas são apresentadas no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Perfil dos alunos que participaram da testagem da atividade *The Life of a Paraense*.

PSEUDÔNIMO	NÍVEL DE INGLÊS	ANOS ESTUDANDO INGLÊS
Aluno A	Intermediário	7 anos
Aluno B	Intermediário	7 anos
Aluno C	Iniciante	1 semestre
Aluno D	Intermediário	2 anos
Aluno E	Intermediário	9 anos
Aluno F	Básico	3 anos
Aluno G	Básico	5 anos
Aluno H	Básico	1 ano

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

As possíveis respostas para a pergunta sobre o nível de proficiência em inglês eram: iniciante, básico, intermediário e avançado. Metade dos respondentes considera seu nível de inglês intermediário, com outros três respondendo que consideram seu nível básico e somente um que considera seu nível iniciante. Nenhum aluno escolheu a resposta “avançado”. Os alunos que escolheram a resposta “intermediário” possuem uma ampla gama de anos de experiência estudando a língua, entre 2 e 9 anos, o que é similar aos que escolheram a resposta “básico”, entre 1 e 5 anos. Porém, o Aluno C, único a escolher a resposta “iniciante”, começou seus estudos de inglês no mesmo semestre da testagem da atividade.

O segundo eixo, que trata do uso da abordagem da escrita como processo na atividade, tem como primeira pergunta a seguinte questão: “Você já conhecia a abordagem da escrita como processo?”. Somente o Aluno F respondeu que sim, já conhecia a abordagem. Porém, todos responderam positivamente para a questão seguinte, que perguntava se eles haviam considerado a abordagem útil para a aprendizagem da habilidade da escrita. Em seguida, eles deveriam justificar suas respostas à segunda pergunta. As respostas estão expostas no Quadro 13:

Quadro 13 – Justificativas sobre a utilidade da abordagem da escrita como processo pelos alunos que participaram da testagem da atividade *The Life of a Paraense*.

PSEUDÔNIMO	CONHECIA A ABORDAGEM	JUSTIFICATIVA PARA ACHAR A ABORDAGEM ÚTIL
Aluno A	Não	“A escrita é muito importante é não tê-la como principal ensino em sala de aula considero uma participação maior para ter mais escrita em conjunto.”
Aluno B	Não	“Foi uma abordagem bem interessante por destrinchar a escrita em etapas, fazendo com que uma fosse a evolução da outra.”
Aluno C	Não	“Porque é importante saber falar, mas escrever é essencial, pois registra na memória o que se vê.”
Aluno D	Não	“Sim, bastante. É algo que deve ser mais abordado no aprendizado de línguas, pois é a dificuldade de muitos estudantes iniciantes na língua inglesa.”
Aluno E	Não	“Acredito que ajuda na criatividade e aprendizagem de novas palavras.”
Aluno F	Sim	“A escrita nos deixa livres e não pressionados no processo de aprendizado além de nos estimular a pesquisar palavras que não conhecemos contribuindo para o enriquecimento do vocabulário.”
Aluno G	Não	“Eu não tenho muita segurança na minha escrita. Ao escrever para a pesquisa, pude me autoavaliar.”

PSEUDÔNIMO	CONHECIA A ABORDAGEM	JUSTIFICATIVA PARA ACHAR A ABORDAGEM ÚTIL
Aluno H	Não	“Sim, pois pode pôr em prática o que está sendo estudado em sala de aula.”

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

As respostas dos alunos destacam diversas razões pelas quais consideraram a abordagem utilizada útil, apesar de que algumas respostas focaram na prática da habilidade em geral, não especificamente da abordagem, como as dos alunos A, C, D e F. A resposta do aluno E faz menção à utilidade da abordagem em ajudar na criatividade para a escrita e aprendizagem de vocabulário, algo também mencionado pelo Aluno F em sua resposta. O Aluno D apontou como a habilidade é algo visto como dificultoso por muitos estudantes iniciantes; e a resposta do Aluno H mencionou que o tópico da atividade foi uma forma de praticar assuntos vistos em outras aulas. As respostas dos alunos B e G evidenciam contribuições diretas da abordagem, tais como o trabalho em etapas e a possibilidade de autoavaliação ao reescrever sua produção textual.

A terceira pergunta do eixo era: “Você se sentiu motivado/engajado a escrever?”. Nesta, todos os alunos, com exceção de um, o Aluno B, responderam positivamente. Após a pergunta, eles deveriam justificar suas respostas, e estas estão expostas no Quadro 14.

Quadro 14 – Justificativas sobre motivação para escrever pelos alunos que participaram da testagem da atividade *The Life of a Paraense*.

PSEUDÔNIMO	SE SENTIU MOTIVADO A ESCREVER	JUSTIFICATIVA A RESPEITO DA MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER
Aluno A	Sim	“A escrita é a que menos utilizo. Me fez correr atrás do prejuízo enquanto há tempo.”
Aluno B	Não	“Não tenho tanto interesse na escrita quando não estou inspirado a fazê-la, ou quando não se trata de um assunto que me interessa.”
Aluno C	Sim	“Tenho mais facilidade na escrita, do que na fala.”
Aluno D	Sim	“Sim, por se falar de cultura local e da nossa vivência.”
Aluno E	Sim	“Sim. Conseguiu ver minha melhora na escrita”
Aluno F	Sim	“Escrever se torna um momento de descontração, aprendizado e de contribuição para o trabalho do colega.”
Aluno G	Sim	“Fazia muito tempo que não escrevia nada em inglês e essa pesquisa me motivou a treinar novamente”

PSEUDÔNIMO	SE SENTIU MOTIVADO A ESCREVER	JUSTIFICATIVA A RESPEITO DA MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER
Aluno H	Sim	“Sim, pois pode pôr em prática as o que está sendo estudado em sala de aula”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

As justificativas foram variadas, com algumas mencionando a utilização do tópico familiar como um ponto motivador para a escrita, e outros a oportunidade de pôr em prática a habilidade, que não utilizavam havia um tempo. Além disso, o Aluno F citou a contribuição ao texto dos colegas, feita na revisão por pares, como um momento de aprendizado e descontração. Entretanto, o Aluno B afirmou que não se sentiu motivado a escrever devido à falta de interesse pela habilidade quando não se encontra inspirado ou atraído pela temática, o que é um contraste com respostas de outros alunos, que demonstraram mais atração pelo tópico da proposta de escrita da atividade.

Por fim, a última questão deste eixo perguntava aos alunos se eles consideravam que seus textos, ao chegarem na última versão, estavam sendo melhorados. Unanimemente os alunos responderam de forma positiva a esta questão, e justificaram sua resposta em seguida. Tais justificativas estão expostas no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – Justificativa sobre melhorias nos textos dos alunos na testagem da atividade *The Life of a Paraense*.

PSEUDÔNIMO	ACHA QUE MELHOROU SEU TEXTO AO CHEGAR NA ÚLTIMA VERSÃO	JUSTIFICATIVA A RESPEITO DA MELHORIA DO TEXTO
Aluno A	Sim	“Sim, ainda mais com a atenção do professor, pude ver meus erros e melhorá-los.”
Aluno B	Sim	“Consegui perceber uma melhora significativa.”
Aluno C	Sim	“Conseguir conciliar as ideias melhor e ficou mais fácil de desenvolver depois do feedback do meu colega.”
Aluno D	Sim	“Ainda tenho muito para aprender e melhorar na escrita da língua inglesa, porém consegui escrever um bom texto.”
Aluno E	Sim	“Sim. Conseguiu ver a minha melhora na escrita.”
Aluno F	Sim	“No primeiro momento algumas ideias não são bem processadas, na última versão as ideias ficam mais organizadas.”
Aluno G	Sim	“Tenho muito o que melhorar, mas senti que minhas habilidades na escrita melhoraram significativamente desde a última vez.”

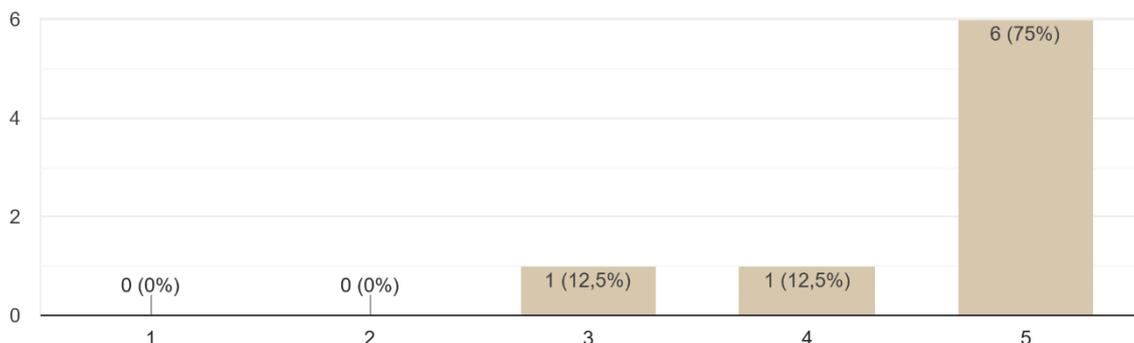
PSEUDÔNIMO	ACHA QUE MELHOROU SEU TEXTO AO CHEGAR NA ÚLTIMA VERSÃO	JUSTIFICATIVA A RESPEITO DA MELHORIA DO TEXTO
Aluno H	Sim	“A evolução” foi perceptível através de novas versões.”

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Todos os alunos destacaram que perceberam melhoras no seu texto ao prosseguir com a escrita das versões durante o processo da atividade. O Aluno C mencionou a ajuda que o *feedback* da revisão por pares proporcionou para a organização de suas ideias, enquanto o Aluno A mencionou a ajuda para perceber seus erros e corrigi-los durante a etapa da edição. Em concordância, o Aluno F citou a melhoria da organização das ideias com o passar das versões. Apesar de os Alunos D e G relatarem ainda sentir necessidade de melhorar sua habilidade de escrita, reconheceram ao final da atividade terem produzido um bom texto.

Por fim, as questões do último eixo do formulário tratavam sobre a realização da atividade, em relação aos comandos, o tempo, e o alcance do objetivo final. Nesta seção, as questões são afirmações que os alunos responderiam se concordavam ou não, por meio de uma escala linear entre 1 e 5, sendo a resposta 1 a opção “discordo totalmente” e a resposta 5 a opção “concordo totalmente.” No Gráfico 1 a seguir estão expostas as respostas dos alunos.

Gráfico 1 - Clareza dos comandos das atividades durante a testagem da atividade *The Life of a Paraense*.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Sobre os comandos, os alunos no geral concordaram totalmente que eles foram claros o bastante para a realização da atividade. Somente uma resposta foi marcada

no meio da escala, na resposta 3, o que reflete uma opinião neutra quanto aos comandos. Quanto ao objetivo da atividade *The Life of a Paraense*, afinal, os alunos concordaram que ele foi alcançado. Entretanto, a respeito do tempo de realização da atividade, somente dois alunos marcaram a resposta 5, enquanto três marcaram a resposta 3, o que demonstra uma opinião de que o tempo para a realização das etapas não foi totalmente suficiente. Considerando o que foi visto durante a realização da testagem, as opiniões sobre o tempo utilizado para as etapas foi um ponto importante de reflexão para as mudanças não só nesta atividade, mas em todas que compõem o produto *Write Up!*. Estas reflexões estão descritas em capítulo próprio desta dissertação.

4.5.3 Entrevista com o professor da disciplina *Língua Inglesa I*

Como última etapa referente à testagem da atividade, foi realizada uma entrevista com o professor da disciplina *Língua Inglesa I*, no dia 29 de outubro de 2024, de forma presencial. O professor assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE 9) para participação na pesquisa. Para descrição desta atividade, o professor será referido pelo pseudônimo “Docente”. Para conduzir esta entrevista, foi utilizado método de entrevista semiestruturada (Albaret; Deas, 2023), que tem como característica a troca interacional de diálogo baseada em tópicos contextualizados, mas que aceita respostas abertas e flexíveis (Edwards; Holland, 2013). Os tópicos para as perguntas da entrevista foram:

- O funcionamento da disciplina *Língua Inglesa I* e como a habilidade da escrita é ensinada nela;
- A opinião do Docente sobre a atividade *The Life of a Paraense*;
- Se seria possível usar a atividade durante a disciplina, e como isso seria feito.

Sobre a disciplina, o Docente confirmou que ele segue o livro *Touchstone 1*, o que é sugerido pela coordenação do Curso, sendo que é necessário trabalhar as unidades de 1 a 7. São realizadas três avaliações durante o semestre, todas com uma prova escrita, mas somente a primeira e a última com, também, uma prova oral. O

Docente afirmou que faz o máximo de atividades do livro possíveis, porém estas focam mais em compreensão e produção oral, e que as partes com foco destacado em compreensão e produção oral ficam no final das unidades, em que os alunos são expostos a uma leitura seguida de uma atividade de escrita. Na visão do Docente, a divisão entre as habilidades ficaria numa escala de 80% para compreensão e produção oral, e somente 20% para leitura e escrita. A gramática e o vocabulários são trabalhados, mas, na forma prevalentemente de tarefas de *listening* e *speaking*.

Quanto ao trabalho da escrita especificamente, antes da testagem da atividade *The Life of a Paraense*, o Docente afirmou que os alunos haviam feito duas atividades de escrita, nas quais tinham que escrever o texto em casa, para depois ser lido em sala, e discutido de forma mais detalhada. Estas atividades não necessitaram do tempo inteiro de uma aula. Em adição, aconteceram outros momentos em que a escrita foi ensinada em menor escala, em que recebiam *feedback* imediato. Desde a testagem até a data da entrevista, não houve tempo para realização de outra atividade com foco na escrita, somente sugestão para trabalhos em casa²³. Nas avaliações, sempre há uma seção dedicada para a prática da habilidade.

A respeito da visão do Docente sobre a atividade *The Life of a Paraense*, é importante lembrar que ele apenas acompanhou as etapas até a revisão do texto, o restante da atividade foi realizado na aula de outra disciplina, com outro professor. Por isso, durante esta parte da entrevista foi feito um resumo das ações que aconteceram fora da aula do Docente, para que ele entendesse o funcionamento completo da atividade. Baseado no que ele observou, o professor apontou que considera que todo trabalho de escrita necessita de uma leitura ou inspiração prévia, portanto julgou a etapa do planejamento adequada na atividade testada. Porém, o professor destacou que se aplicasse com sua turma, ele teria apresentado um texto inspirador menor e pediria uma produção textual menor, de no máximo um parágrafo. Sobre a revisão por pares, o Docente considerou seu uso uma boa estratégia.

Por fim, foi perguntado ao professor se seria possível aplicar quatro atividades de escrita como processo durante o tempo de realização da disciplina Língua Inglesa I, tais como a *The Life of a Paraense* e outras similares que compõem o produto *Write Up!*.

²³ É válido destacar que esta turma passou por uma interrupção das aulas durante o semestre, seu primeiro no curso, devido a uma greve com duração de mais de três meses entre março de junho de 2024. Portanto, houve uma adequação do calendário de aulas.

O professor afirmou que seria possível, mas com alguns ajustes para adequação ao nível dos alunos e o tempo hábil para realização. Primeiro, as duas primeiras atividades deveriam focar na produção de textos pequenos, de no máximo seis linhas de tamanho, seguido de mais duas atividades com textos mais robustos, sendo que na última atividade ele poderia ter múltiplos parágrafos. Sobre o tempo, o professor confirmou que é factível a realização das quatro, mesmo que cada atividade consuma um encontro inteiro com os alunos.

Na próxima seção, expomos o que foi modificado, assim como a justificativa para tais alterações, ou a decisão de não alterar algo que foi apontado durante a avaliação do painel de especialistas e a testagem.

4.6 Versão final do conjunto de atividades *Write Up!*

A presente seção detalha a versão final do produto educacional *Write Up!* desenvolvida após as avaliações. Primeiro, são expostas as principais modificações que ocorreram no produto após as etapas de avaliação, incluindo a inserção de uma nova atividade que compõe o conjunto. Em seguida, são descritas em suas respectivas sessões a organização e a diagramação e projeto gráfico do produto educacional final.

4.6.1 Principais modificações na versão final do produto

O produto educacional final apresenta diversas modificações em comparação com suas versões anteriores, que foi testada em diferentes etapas. O Quadro 16 resume as principais modificações, embora outras alterações menores tenham sido implementadas – como ajustes pontuais de redação após revisão textual. Um exemplo é a atualização do título da atividade, originalmente *Life of a Paraense*, que foi alterado para *The Life of a Paraense* seguindo uma recomendação do avaliador especialista.

Quadro 16 – Modificações na versão final do produto educacional *Write Up!*.

SEÇÃO DO PRODUTO	MODIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVA	MOMENTO DE AVALIAÇÃO
Elementos adicionais – Textos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> • Adição de mais referências teóricas no texto introdutório, e de publicações mais recentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar professores com a abordagem utilizada na atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel de especialistas.
Elementos adicionais – Apêndices	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração da posição dos apêndices. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar os apêndices (tutoriais e <i>templates</i>) mais próximas das atividades em que são referenciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>.
Elementos adicionais – Apêndices: Tutoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Adição de mais imagens para os tutoriais dos recursos tecnológicos utilizados nas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar mais fácil a compreensão do funcionamento dos recursos tecnológicos utilizados nas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel de especialistas.
Todas as atividades – <i>Templates</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adição de <i>templates</i>, ou modelos prontos, para diferentes etapas das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a replicação das atividades através da utilização de modelos prontos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel de especialistas • Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>.
Atividade – <i>Unsung Heroes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração do tempo da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de levar em consideração o tamanho da turma e o nível de proficiência dos alunos para ajustar o tempo de realização de todas as etapas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel de especialistas. • Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição da ferramenta virtual <i>Google Jamboard</i> no passo a passo da atividade por diferentes alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>Jamboard</i> foi descontinuado pela <i>Google</i> em 31 de dezembro de 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel de especialistas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Modificação dos critérios de edição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar os critérios de edição mais próximos do conteúdo da atividade e dos descritores do nível A1 do QCER. 	<ul style="list-style-type: none"> • Painel de especialistas. • Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>.
Atividade – <i>The Life of a Paraense</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração do tempo da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o tempo necessário para a realização de todas as etapas caso a atividade seja executada com muitos alunos e/ou alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>.

SEÇÃO DO PRODUTO	MODIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVA	MOMENTO DE AVALIAÇÃO
		de diferentes níveis de proficiência.	
	<ul style="list-style-type: none"> Tornar o passo a passo mais detalhado. 	<ul style="list-style-type: none"> Tornar os direcionamentos menos vagos e mais claros do que deve ser feito em algumas etapas. 	<ul style="list-style-type: none"> Painel de especialistas. Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>. Entrevista com o professor da disciplina <i>Língua Inglesa I</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> Modificação dos critérios de revisão e dos critérios de edição. 	<ul style="list-style-type: none"> Tornar os critérios, tanto os de revisão quanto os de edição mais próximos do conteúdo da atividade e dos descritores do nível A1 do QCER. 	<ul style="list-style-type: none"> Painel de especialistas. Testagem da atividade <i>The Life of a Paraense</i>.
Atividade – <i>Hidden Gems</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sugestões de ferramentas tecnológicas alternativas para a realização da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o leque de opções para a replicação da atividade para professores que não desejarem usar o <i>Padlet</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Painel de especialistas.
	<ul style="list-style-type: none"> Modificação dos critérios de edição. 	<ul style="list-style-type: none"> Tornar os critérios de edição mais próximos do conteúdo da atividade e dos descritores do nível A1 do QCER. 	<ul style="list-style-type: none"> Painel de especialistas.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Um pequeno número de sugestões provindas da avaliação do painel de especialistas não resultou em modificações no produto, como por exemplo, a de mudar as ferramentas tecnológicas utilizadas em algumas atividades. Isso se deu devido ao fato de verificarmos que as ferramentas já se adequavam ao que estava sendo sugerido, não necessitando utilizar outra diferente.

Por fim, a última grande alteração ao produto *Write Up!* foi a inserção de uma nova atividade para compor o conjunto. Após a entrevista com o professor da disciplina *Lingua Inglesa I*, percebemos que a primeira atividade de escrita com os alunos necessita ser mais simples e rápida. Intitulada *All About Me*, a atividade foi pensada para ser realizada em somente um encontro de pelo menos uma hora com os alunos. Ela tem por objetivo a produção de um texto de menor tamanho, que utilize pontos de vocabulário e gramática vistos nas primeiras aulas.

Portanto, esta nova atividade, para alguém que objetive utilizar todas as do conjunto, serviria como uma introdução mais acessível tanto para a habilidade da escrita de textos como para o uso da abordagem da escrita como processo com os alunos de *Lingua Inglesa I*.

4.6.2 Organização do Produto Educacional

A estrutura central do produto manteve-se consistente em todas as versões, preservando como núcleo a descrição detalhada do passo a passo das atividades. Desde as primeiras versões, incorporaram-se seções adicionais que, gradualmente, foram ampliadas e integradas definitivamente ao formato final. Durante a transição da versão submetida à avaliação para a versão concluída, nenhuma seção foi removida ou acrescentada – apenas aprimoradas, conforme discutido no subcapítulo anterior. Para ilustrar a organização atual do *Write Up!*, o Quadro 17 apresenta as seções disponíveis e uma síntese do conteúdo abordado em cada uma delas.

Quadro 17 – Descrição das seções do produto educacional final.

SEÇÃO	DESCRIÇÃO
Sejam bem-vindos!	Texto introdutório com as boas-vindas ao leitor.
O <i>Write Up!</i> e a Escrita Como Processo	Descrição teórica da abordagem da escrita como processo.

SEÇÃO	DESCRIÇÃO
O livro de referência	Descrição do livro de referência, <i>Touchstone 1</i> e de descritores do QCER utilizados no livro e nas atividades do conjunto.
Conjunto de Atividades <i>Write Up!</i>	Nesta seção são descritas as atividades. Cada atividade possui um cabeçalho em que são apresentadas sua temática, contexto de aplicação, objetivo geral e específicos; e materiais necessários. Em seguida, o passo a passo, junto com as caixas de marcação a respeito de tempo de realização, alertas, critérios de revisão e edição e possíveis adaptações. Por último, após cada atividade, estão os apêndices com tutoriais e <i>templates</i> para facilitar a replicação.
Referências	Referências teóricas utilizadas nos textos do material.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

A organização das seções foi cuidadosamente planejada para ser funcional e fácil de seguir, tanto para professores quanto para alunos. Uma estrutura clara e objetiva permite que um leitor do material encontre rapidamente as informações que precisa, seja planejando e/ou gerenciando tarefas.

Ademais, também organizamos as informações para seguir um direcionamento lógico e respeitar as etapas do processo de ensino e aprendizagem contempladas pelo produto. Esse cuidado na organização textual está relacionado com a escolha do *design* gráfico e do *layout*, que visa melhorar a clareza e beleza do material. Esses aspectos são discutidos no próximo subcapítulo.

4.6.3 Diagramação e projeto gráfico

O projeto gráfico foi idealizado em conjunto com um profissional de *design* e arte gráfica. O conceito escolhido faz referência à progressão da história da escrita por seus milênios de desenvolvimento, sendo uma “linha do tempo” que passa pela pintura em cavernas, hieróglifos, escrita nos anos medievais, criação da imprensa, da datilografia, até a escrita moderna com computadores e outros dispositivos eletrônicos, como *smartphones*. A Figura 7 a seguir apresenta um exemplo de página do produto expondo este estilo de projeto gráfico.

Figura 8 – Exemplo de uma página do produto educacional *Write Up!*.

CONJUNTO DE ATIVIDADES WRITE UP!

Nesta seção você irá encontrar a descrição completa das atividades:

Objetivos (geral e específicos), materiais necessários, passo a passo para execução e o tempo necessário. Duas das atividades foram idealizadas para um contexto presencial, enquanto uma para o contexto remoto, ou online, em mente. Das atividades presenciais, uma utiliza recursos digitais, como computadores, celulares e internet, para sua execução, e a outra utiliza somente recursos físicos usualmente empregados em sala de aula, como papel, caderno e caneta. Porém, são dadas possíveis chaves e dicas para a adaptação da atividade que utiliza recursos digitais para um contexto que não disponha deles.

Como já mencionado, as atividades do **Write Up!** não são fechadas no sentido de que seguem uma ordem específica ou dependem uma da outra para serem executadas. Sinta-se livre para utilizar qual atividade do conjunto for mais útil para seu contexto, e também para fazer possíveis adaptações, além das sugeridas aqui, principalmente em referência ao tempo sugerido para execução das atividades. Algumas são divididas em diferentes encontros, mas caso você possua mais tempo disponível por aula, e um número reduzido de

alunos, talvez seja possível reduzi-las a somente uma execução em um encontro mais longo, por exemplo.

Por último, as atividades não foram criadas imaginando que o professor que as executa precisa falar inglês a todo momento com os alunos, em todas as etapas. Verifique a realidade da sua sala de aula e turma, assim como seu objetivo de aprendizagem para decidir o quanto utilizar de inglês ou português para executar as atividades.

Seja como for, esperamos que este conjunto de atividades seja útil para você professor ou professora, e que lhe auxilie a desenvolver a habilidade da escrita com seus aprendizes de língua inglesa!

10

Fonte: elaborado por *designer* (2025).

Esta “linha do tempo” se relaciona com as etapas da abordagem da escrita como processo. Por exemplo, a etapa do planejamento tem ícones e artes que remetem ao início da escrita humana, enquanto a etapa da publicação já está ligada a itens que remetem à escrita moderna. Apesar de ser possível voltar para diferentes etapas durante a escrita de um texto, e não ser necessário seguir linearmente a abordagem, a arte remete a uma viagem no tempo e no desenvolvimento da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal desenvolver um conjunto de atividades que empregam a abordagem da escrita como processo, para auxiliar docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa da UFPA a estimularem o desenvolvimento da habilidade da escrita em inglês dos discentes. Para alcançar esse objetivo, foi traçado um caminho que passou por planejamento e pesquisa teórica, prosseguido de desenvolvimento e posterior avaliação e testagem das atividades. Este processo de criação levou a diversas reflexões, discussões e análises que moldaram o produto educacional final *Write Up!*.

Como mencionado no capítulo introdutório desta dissertação, apesar da construção deste trabalho e pesquisa ter sido um esforço conjunto entre o pesquisador e os orientadores, as motivações e inquietações iniciais foram de natureza pessoal do pesquisador, portanto, a partir desta seção do texto, é retomada o uso da primeira do singular.

As dificuldades para escrever em uma língua estrangeira são diversas. Muitas delas têm origem na pouca prática de escrita na língua materna, problema que se agrava quando essa habilidade também não é desenvolvida durante o aprendizado do novo idioma. Mesmo na escrita desta dissertação, em minha língua materna, passei por momentos desafiadores para conseguir escrever poucas linhas, em que me faltou criatividade para iniciar a escrita, ou não conseguia completar ideias de forma adequada. Conforme visto nesta dissertação, em desafios como falta de prática e nível de proficiência com a língua estrangeira levam à insegurança e desmotivação para escrever.

Minha experiência como ex-aluno de graduação e ex-professor do programa IsF na UFPA, aliada a estudos (Farooq, 2012; Evans, 2017; Anh, 2019; Moses; Mohamad, 2019; Abdullah, 2020) realizados por outros pesquisadores sobre a habilidade de escrita em inglês, despertou em mim o interesse em desenvolver iniciativas voltadas para essa competência linguística, com os alunos do primeiro semestre do curso de Letras-Língua Inglesa da UFPA. Considerada, muitas vezes, negligenciada (Alwasilah, 2006; Ahn, 2019; Moses; Mohamad, 2019) em comparação com outras habilidades, como a fala, a compreensão oral e a leitura, a escrita precisa de uma atenção especial no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, foi escolhida a abordagem da escrita como processo como alicerce central das atividades devido a sua ênfase em trabalhar a escrita por etapas que podem ser revisitadas para melhoria do texto antes da sua versão final. As propostas de autores como Tribble (1996), Harmer (2015) e Zhang (2024) inspiraram a construção do produto. Entretanto, a proposta deste trabalho apresenta inovação para o contexto para o qual foi pensado, algo que foi evidenciado em etapas de validação como o questionário com os alunos que participaram da testagem e a entrevista com o professor da disciplina *Língua Inglesa I*.

As etapas da escrita como processo costumam ser o planejamento, o esboçamento, a revisão, a edição e a publicação do texto, já mencionadas e explicadas no capítulo de Aporte Teórico desta dissertação de mestrado, e não precisam ser seguidas de forma linear, sendo possível retomar alguma sempre que o escritor julgar necessário (Harmer, 2007). Em adição, também é possível trabalhar certas etapas de diferentes maneiras, como fazer a revisão ou a edição de forma autônoma, com ajuda dos pares ou do professor.

Seguindo os objetivos específicos desta pesquisa, foram identificadas as perspectivas teóricas que discutiam o emprego da abordagem da escrita como processo e das discussões sobre as principais dificuldades com a escrita em inglês. Posteriormente, para iniciar a criação das atividades, foram escolhidos os tópicos e descritores do nível A1²⁴ do QCER que elas trabalhariam. Esta fase de planejamento formou uma estrutura de pesquisa que levou a formação de uma primeira proposta de uma atividade *Write Up!*, que, posteriormente, possibilitou o desenvolvimento das demais atividades do material.

Na fase de desenvolvimento, as atividades passaram por diversas mudanças, principalmente quanto ao número que iria compor o conjunto. Finalmente, três atividades, além de seções informativas adicionais que apresentam a abordagem utilizada e o livro *Touchstone 1*, foram finalizadas e passaram pela primeira parte da fase de avaliação da pesquisa, que foi um painel de especialistas composto por seis professores de língua inglesa de diferentes graus de formação, e que trabalham em variados níveis de ensino.

²⁴ Ver Quadro 2 na página 46.

Esse momento de avaliação do Painel proveu diversas percepções valiosas por parte dos especialistas que contribuíram para modificações nas atividades e no restante do produto educacional final. E, em seguida, houve a testagem de uma das atividades desta versão do produto com uma turma da disciplina de *Língua Inglesa I* do turno da noite da UFPA, numa situação real de ensino-aprendizagem. A atividade escolhida para a realização foi a *The Life of a Paraense*.

A partir desta segunda fase de avaliação do produto, também foram feitos um questionário *online* para os alunos que participaram da realização e uma entrevista com o professor da disciplina. Os resultados destas ações resultaram em reflexões importantes sobre a atividade *The Life of a Paraense* e as outras que compõem o produto. Também, serviram para confirmar alguns levantamentos feitos anteriormente pelos especialistas.

Por meio das ponderações a respeito da testagem da atividade, foi possível verificar pontos fortes e limitações das atividades que utilizam a abordagem da escrita como processo. Dentre as limitações, o tempo para realização das atividades foi um destaque fundamental, sendo diretamente impactado pela quantidade de alunos na turma, e seus níveis de proficiência. Em adição, o atraso de alguns alunos da turma afetou o andamento inicial das etapas do processo. Estas importantes variantes, na primeira versão das atividades, não foram levadas em consideração, e a testagem gerou mudanças na versão final do produto. Também, a necessidade de tornar o passo a passo mais claro para os comandos possam ser bem explicados para os alunos, principalmente os com nível mais baixo de proficiência com a língua.

Os pontos fortes do produto foram reforçados pelo questionário *online* e a entrevista com o professor, após a realização da testagem. O uso da abordagem da escrita como processo na atividade se mostrou relevante e estimulante para os alunos, e o tópico principal foi considerado interessante. A progressão dos alunos pelas etapas do processo ocorreu sem grandes dificuldades, sendo que após minhas explicações eles conseguiram prosseguir sem necessitar de mais esclarecimentos. Após leitura de cada versão, pôde ser notada a evolução de seus textos, em menor ou maior escala. E, o professor da disciplina *Língua Inglesa I* afirmou que usaria atividades similares nas suas aulas.

Todas as contribuições obtidas nas diferentes etapas de avaliação do produto resultaram não apenas na criação de uma atividade final para integrar o conjunto *Write Up!*, mas também em modificações nas atividades já existentes e nas seções complementares que dão suporte ao material. Conforme mencionado anteriormente, esse recurso didático foi desenvolvido como um suporte para o ensino da escrita como processo, com foco em um contexto específico: a disciplina de *Língua Inglesa I* do curso de *Letras-Língua Inglesa* da FALEM/UFPA. No entanto, sua aplicação não se restringe a esse contexto, podendo ser adaptado e replicado em outras realidades de ensino.

Quanto a sua replicabilidade no contexto para onde foi pensado, houve a preocupação, durante a avaliação da pesquisa, da viabilidade do tempo para realização de todas as atividades durante as aulas em um semestre. Entretanto, o professor da disciplina relatou que o conjunto poderia ser utilizado em sua totalidade. Apesar disso, o produto final não foi pensado como algo fechado para ser utilizado por completo, sendo possível utilizar as atividades separadamente, a depender do critério e vontade do professor que as replicará.

Outro ponto destacado pela criação deste produto é a necessidade de reconhecer a escrita como uma habilidade fundamental no aprendizado do inglês. Durante a testagem das atividades, observei que os alunos demonstravam menos segurança na produção escrita em comparação a outras competências linguísticas, como compreensão oral ou leitura. O *Write Up!* busca não apenas desenvolver a escrita em língua inglesa, mas também conscientizar os estudantes sobre a importância de uma prática autêntica, ou seja, uma escrita que reflita sua própria evolução e domínio do idioma, sem dependência de tradutores automáticos, corretores de texto ou ferramentas similares. Essa prática de escrita autônoma (sem recursos externos) pode, inclusive, fortalecer outras áreas do aprendizado, como o uso adequado de estruturas gramaticais e a ampliação do vocabulário.

Isto não significa que a abordagem da escrita como processo seja a única solução para as dificuldades dos alunos, uma vez que, em certos contextos, atividades de escrita como produto ainda são necessárias. Por exemplo, em situações de avaliação formal (como provas com produção textual única) ou em exercícios de livros didáticos que priorizam o resultado final, a escrita como produto se mostra inevitável. No entanto, é possível integrar ambas as abordagens — processo e produto — para combater a visão

da escrita como habilidade secundária, frequentemente relegada a tarefas isoladas no fim de capítulos ou unidades. Essa integração é especialmente relevante na formação de futuros professores de língua inglesa, público-alvo do *Write Up!*. O material contribui não apenas para superar desafios imediatos na graduação, mas também para evitar práticas pedagógicas reducionistas em sua futura atuação profissional.

Este conjunto de atividades poderia ser expandido para trabalhar tópicos de outros níveis do QCER, do A2 ao C2, os capítulos restantes do *Touchstone I* ou mesmo os outros livros da série, que são utilizados nas disciplinas *Língua Inglesa II a V* da FALEM. Seria então, uma expansão que continuaria o trabalho da escrita como processo do primeiro até o quinto semestre com os alunos do curso, culminando na disciplina de *Produção Escrita em Inglês* no sexto semestre, em que os alunos devem produzir um artigo acadêmico.

Embora a abordagem da escrita como processo já possa ser utilizada por docentes do curso de Letras-Língua Inglesa, inclusive nas disciplinas de *Língua Inglesa*, o *Write Up!* foi desenvolvido com elementos inovadores que o diferenciam de materiais convencionais. Dentre esses aspectos, destacam-se: o uso de ferramentas tecnológicas atrativas, que estimulam o engajamento dos alunos; tópicos de escrita criativos, capazes de despertar a reflexão crítica e a originalidade tanto de estudantes quanto de professores; estrutura baseada na escrita como processo, com ênfase em etapas como planejamento, revisão e reescrita; e novidade na apresentação das atividades, rompendo com formatos tradicionais de exercícios de livro didático. Além disso, baseado em minhas experiências pessoais e nas etapas desta pesquisa, acredito que o *Write Up!* pode ser um material de apoio inovador não apenas para docentes da UFPA, mas também para outros contextos de ensino de língua inglesa que busquem trabalhar a escrita de forma dinâmica ou diferenciada.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira necessita levar diferentes fatores em consideração, e não é uma tarefa simples manter equilíbrio entre todas as habilidades linguísticas, que precisam ser trabalhadas, principalmente, se o número de alunos for alto, havendo variedade e diferentes ritmos na forma que eles aprendem o conteúdo. Existem várias estratégias e materiais para dar suporte para professores passando por esses caminhos, e o *Write Up!* é uma nova forma de contribuir com o trabalho destes profissionais.

A escrita como processo não é uma abordagem recente ou desconhecida. Estudada há décadas, ela já possui ampla literatura que discute suas vantagens e desafios. No entanto, ensinar e aprender uma língua estrangeira exige equilibrar múltiplos fatores: desde o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta) até a gestão de turmas numerosas, com alunos em diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, materiais didáticos inovadores tornam-se aliados essenciais para os professores.

Portanto, o *Write Up!* se destaca: ao oferecer atividades estruturadas em etapas distintas (planejamento, rascunho, revisão e reescrita), o material não apenas facilita a implementação da escrita como processo, mas também reduz a carga do docente ao propor temas e recursos tecnológicos prontos para uso, e promove a autonomia na escrita pelos alunos, ao incentivar a reflexão crítica sobre a própria produção textual. Dessa forma, o *Write Up!* surge como uma ferramenta prática e flexível, capaz de adaptar-se tanto a contextos acadêmicos como turmas grandes e heterogêneas quanto a realidades pedagógicas diversas, fortalecendo, dessa forma, o ensino da escrita em inglês como um processo contínuo e significativo.

REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, Noori. An investigation of undergraduate English major students' difficulties in academic writing. **Journal of Foreign Language Teaching and Learning**, v. 5, n. 2, 2020.
- ADAS, D.; BAKIR, A. Writing Difficulties and New Solutions: Blended Learning as an Approach to Improve Writing Abilities. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 3, n. 9, 2013, p. 254-266.
- AKKI, Fouad; LAROUZ, Mohammed. A comparative study of English-Arabic-English translation constraints among EFL students. **International Journal of Linguistics and Translation Studies**, v. 2, n. 3, p. 33-45, 2021.
- AKRAM A; MALIK A. Integration of Language Learning Skills in Second Language Acquisition. **International Journal of Arts and Sciences**, v. 3, n. 14, 2010, p. 231240.
- ALBARET, M.; DEAS, J. Semistructured Interviews. In: BADACHE, F.; KIMBER, L. R.; MAERTENS, L. (Ed.). **International Organizations and Research Methods: An Introduction**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2023. p. 82-89.
- ALFAQIRI, M. English Second Language Writing Difficulties and Challenges Among Saudi Arabian Language Learners. **Journal for the Study of English Linguistics**, v. 6, n. 1, 2018, p. 24-36.
- AL-GHARABALLY, M. The Writing Difficulties Faced By L2 Learners And How To Minimize Them. **International Journal of English Language and Linguistics Research** v. 3, n. 5, 2015, p. 42-49.
- AL-KHAIRY, M. English as a foreign language learning demotivation factors as perceived by Saudi undergraduates. **European Scientific Journal**, v. 9, p. 365-379, 2013.
- AL-KHASAWNEH, F. Writing for Academic Purposes: Problems Faced by Arab Postgraduate Students of the College of Business. **ESP World**, v. 1, n.9, 2010, p. 123.
- ALWASILAH, A. Chaedar. From Local To Global: Reinventing Local Literature Through English Writing Classes. **TEFLIN Journal**, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2006.
- ANDRIANI, Lati *et al.* The role of writing process components and cognitive components in improving the quality of narrative. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 21, n. 12, p. 88-106, dez. 2022.
- ANH, Dang; THI; Ngoc. EFL Student's Writing Skills: Challenges and Remedies. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, v. 9, n. 6, p. 74-84, 2019.
- AREFI, Marzieh. **The relationship between first and second language writing skills for Iranian students in Sydney: an application of the interdependence hypothesis**. 1997.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculty of Education, University of Western Sydney Nepean, 1997.

ARTINI, L. Is Speaking Easier than Writing?: Exploring the Complexity of Spoken Language. **Journal Ilmu Pendidikan**, v. 5, n. 1. 2016, p. 35-48.

AYDOGAN, H; AKBARO, A. The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. **Mediterranea Journal Of Social Sciences**, v. 5, n. 9, 2014, p. 672–680.

ATAYEVA, M. et al. Impact of Reading on Students' Writing Ability. In: **INTERNATIONAL PRACTICAL INTERNET CONFERENCE CHALLENGES OF SCIENCE**, 2019, Indonésia. *Materials...* Indonésia, 2019. p. 5-13.

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso: Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARNETT, M. Writing As A Process. **The French Review**, v. 63, n. 1, 1989, p. 3144.

BOONYARATTANASOONTORN, P. An investigation of Thai students' English language writing difficulties and their use of writing strategies. **Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities**, v. 2, n. 2, 2017, p 111118.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mestrado Profissional: o que é?**. [Brasília]: Ministério da Educação, 03 jul. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching**. 3ª ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, H. **Teaching By Principles Na Interactive Approach To Language Pedagogy**. White Plains: LONGMAN, 2001.

CHOKWE, Jack M. Factors impacting academic writing skills of English second language students. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, v. 4, n. 14, p. 377-383, nov. 2013.

COOK, David A.; HATALA, Rose. Validation of educational assessments: a primer for simulation and beyond. **Advances in Simulation**, v. 1, p. 1-12, 2016.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Penso, 2021. Ebook. ISBN 9786581334192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192>. Acesso em: 9 de Oct 2024.

DANTAS-LUNN, M. **English writing in graduation courses: difficulties, convergences and divergences in students' and professors' perceptions**. 2018. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAVOODIFARD, Mahshad. An overview of writing process research: Towards a better understanding of L2 writing process. **Studies in Applied Linguistics & TESOL at Teachers College, Columbia University**, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2022.

DOYLE, P.; GOH, C. How Do Speaking and Writing Support Each other? In SILVER, R.; LWIN, S. **Language in Education; Social Implications**. Londres: Bloomsbury Academic Editors, 2014. p.105-124.

ECKSTEIN, Grant; FERRIS, Dana. Comparing L1 and L2 texts and writers in first-year composition. **TESOL Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 137-162, mar. 2018.

EDWARDS, Rosalind; HOLLAND, Janet. **What is qualitative interviewing?**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

ESSBERGER, Josef. The Pen Is Mightier Than The Spoken Word, Or Is It? *EnglishClub*, 2011. Disponível em: <https://www.englishclub.com/esl-articles/200108.php>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

EVANS, V. Why English Is Such a Difficult Language to Learn. **Psychology Today**. Georgetown, WA: **Psychology Today**. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/language-in-the-mind/201702/why-english-is-such-difficult-language-learn>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FAJRINA, Dian *et al.* How do Indonesian EFL students' writing strategies and writing process differ from English L1 students? **Studies in English Language and Education**, v. 10, n. 2, p. 907-925, 2023.

FAREED, M.; ASHRAF, A.; BILAL, M. ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. **Journal of Education and Social Sciences**, v. 4, n. 1, 2016, p. 81– 92.

FAROOQ, S. U. UZAIR-UL-HASSAN, M.; WAHID, S. Opinion of Second Language Learners about Writing Difficulties in English Language. **South Asian Studies**, v. 27, n. 1, 2012, p. 183-194.

FEBRIANI, Tri Nurilah. "Writing is challenging": factors contributing to undergraduate students' difficulties in writing English essays. **Erudita: Journal of English Language Teaching**, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2022.

FERREIRA, M.; LOUSADA, E. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, 2016, p. 125-140.

FERREIRA, Z. **O Ensino Da Escrita Em Inglês Como Língua Estrangeira: Abordagens De Processo E De Gêneros Discursivos**. 2002. 77 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FIGUEREDO, J. **Correção Com Os Pares: Os Efeitos Do Processo Da Correção Dialogada Na Aprendizagem Da Escrita Em Língua Inglesa**. 2001. 340 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

FRIEDLANDER, A. **Second Language Writing: Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

GEZMIŞ, Nejla. Difficulties faced by the undergraduate students in the process writing approach. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 16, n. 2, p. 565-579, 2020.

HAIDER, G. An Insight Into Difficulties Faced By Pakistani Student Writers: Implications for Teaching of Writing. **Journal of Educational and Social Research**, v. 2, n. 3, set. 2012, p. 17-27.

HARMER, J. **How To Teach English**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

HARMER, J. **The Practice Of English Language Teaching**. Harlow: Person Longmam, 2011.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 5. ed. Harlow: Pearson Education, 2015.

HINKEL, E. Current Perspectives on Teaching the Four Skills. **TESOL Quarterly**, v, 40, n. 1, 2006, p.109-131.

HYLAND, K. **Second Language Writing**. Cambridge: Cambridge Language Education, 2003.

JAHANGARD, Ali; HOLDERREAD, Shari. Translation from L1 to L2 vs. direct writing: A new assessment model. **Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts**, v. 3, n. 2, p. 210-228, jun. 2017.

JING, W. Integrating Skills for Teaching EFL—Activity Design for the Communicative Classroom. **Sino-US English Teaching**, v. 3, n. 12, p. 1-5, 2006.

KERN, Richard. **Literacy and language teaching**. Oxford: OUP Oxford, 2000.

KORTH, Byran B. *et al.* Practices and challenges of writing instruction in K-2

classrooms: A case study of five primary grade teachers. **Early Childhood Education Journal**, v. 45, p. 237-249, 2017.

KUSRINI, Nurul Azizah Ria; AMALIA, Eka Rizki. The influence of integration of four skills to the performance of undergraduate students on TOEFL sample test.

SCHOLASTICA: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan, v. 3, n. 1, p. 61-74, 2021.

LALLY, C. First Language Influences in Second Language Composition: The Effect of Pre-Writing. **Foreign Language Annals**, v. 33, n. 4, 2000, p. 428-432.

MACHI, Lawrence A.; MCEVOY, Brenda T. **The literature review: Six steps to success**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2022.

MALIP, Nurul Kamilah; AZIZ, Azlina Abdul. The influence of L1 in ESL learners' writing. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v. 12, n. 7, p. 1823-1839, 2022.

MARTÍNEZ, Jesús; LÓPEZ-DÍAZ, Alexander; PÉREZ, Elica. Using process writing in the teaching of English as a foreign language. **Revista Caribeña de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 49-59, 2020.

MCCRIMMON, J. M. **Writing with a purpose**. Boston: Houghton Mifflin, 1988.

MOON, Jayne. L2 children and writing: a neglected skill?. **ELT Journal**, v. 62, n. 4, p. 398-400, out. 2008.

MOSES, R.; MOHAMMAD, M. Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. **Creative Education**, v. 10, n. 13, 2019, p. 3385-3391.

MULATU, Ermias; REGASSA, Taye. Teaching Reading Skills in EFL Classes: Practice and Procedures Teachers Use to Help Learners with Low Reading Skills. **Cogent Education**, London, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2022.

NONDABULA, Nikiwe; NOMLOMO, Vuyokazi. Learners' experiences of creative writing in English First Additional Language: Pedagogical implications. **Journal for Language Teaching**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 2023.

NORTH, B.; ORTEGA, A.; SHEEHAN, S. **Core Inventory for General English A Core Inventory for General English**. Reino Unido: British Council, 2010.

ÖCEL, Gizem Ergün. The impact of speaking activities on writing skills in English as a foreign language (EFL). **MALTEPE UNIVERSITY Journal of English Language**, v. 1, n. 1, p. 14-24, 2023.

ONozAWA, C. A Study of the Process Writing Approach. **Research Note**, v. 7, n. 10, 2010, p. 153-163.

PINHEIRO, J; FARIAS, T.; ABE-LIMA, J. Painel de Especialistas e Estratégia Multimétodos: Reflexões, Exemplos, Perspectivas. **Psico**, v. 44, n. 2, abr./jun. 2013, p. 184-192.

PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS, 2010.

RATNANINGSIH, Paskalina Widiastuti; CLARA, Catharina. The effect of vocabulary towards writing skill with reading skill as moderating effect. **JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)**, v. 6, n. 2, p. 228-245, ago. 2021.

RAVICHANDRAN, S. *et al.* Strategies to Address English Language Writing Challenges Faced by International Graduate Students in the US. **Journal of International Students**, v. 7, n. 3, 2017, p. 764-785.

REDEKER, G. On differences between spoken and written language. **Discourse Processes**, v. 7, n. 1, 1984, p. 43-55.

RHALMI, M. How To Teach Writing Skills To ESL And EFL Students. *My English Pages*, 2018. Disponível em: <https://www.myenglishpages.com/how-to-teach-writing/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

RASHID, Harun; HUI, Wang. Analyse the issues and challenges in teaching writing among English teachers. **The International Journal of Applied Language Studies and Culture**, v. 4, n. 2, p. 19-24, jan. 2022.

SANTOS, C. **Ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento: uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos**. 2011. 199 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SEBBA, Maria Aparecida Yasbec; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. Produção escrita. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 83-100.

SEOW, A. The writing process and process writing. In RICHARD, J.; & RENANDYA, W. (org.), **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 315-320.

SHORAKA, Zahra Baradaran. *On the differences between speaking and writing*. 2025. Preprint. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/387796667> *On the Differences Between Speaking and Writing*. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Omar dos Anjos. **AS DIFICULDADES NO ENSINO BILINGUE PORTUGUÊS – INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais do VII CONEDU: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Campina Grande: Editora Realize, 2020.

SILVA, T. Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. **TESOL Quarterly**, v. 27, n.4 , 1993, p. 657-677.

SINGH, M.; HABIBI, A. The effect of reading on improving the writing of EFL students. **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities**, v. 23, n. 4, 2014, p. 1115-1138.

SOKOLOVA, I. Teaching Writing To Students Of Economics. Teaching Writing to Students of Economics. **XVIII TESOL-Ukrainian Conference Book of Papers**, v.1, n.1, 2013, p. 310-311.

SOLAGHA, Z. **Writing Difficulties in the Swedish ESL-Classroom: How teachers of English deal with students' writing difficulties**. Suécia: Dept. of Language, 2013.

SOMMERS, N. Revision Strategies Of Student Writers And Experience. **Adult Writers College Composition And Communication**, v. 31, n. 4, p. 378-388.

THE NATIONAL COMMISSION ON WRITING IN AMERICA'S SCHOOLS AND COLLEGES. The Neglected "R": **The Need for a Writing Revolution**. Estados Unidos: The College Board, 2003.

TIGHT, Malcolm. **Documentary research in the social sciences**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2019.

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

VIEIRA, Charla. **The Writing Process: Revising, Editing, and Proofreading**. AJE, 2024. Disponível em: <https://www.aje.com/arc/the-writing-process-revising-editing-and-proofreading/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VILLAS BOAS, Isabela de Freitas. Process writing in a product-oriented context: challenges and possibilities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, jun. 2014.

WOLFERSBERGER, Mark. L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. **TESL-EJ**, v. 7, n. 2, set. 2003.

ANEXO 1 – EMENTA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA I

Disciplina: Língua Inglesa I		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês		
Pré-requisitos desejáveis: Nenhum.		
Carga horária teórica: 51	Carga horária prática: 51	
<p>Ementa:</p> <p>Compreensão e uso de expressões familiares e cotidianas em enunciados simples. Capacidade de perguntar e responder a respeito de aspectos pessoais. Comunicação de modo simples.</p>		
<p>Referências:</p> <p>Dicionários.</p> <p>Gramáticas.</p> <p>Livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira.</p> <p>CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação</i>. Porto: Asa Editores, 2001.</p>		

Fonte: Site da FALEM.

APÊNDICE 1 – PRIMEIRA VERSÃO DA ATIVIDADE *HIDDEN GEMS*

Atividade: Hidden Gems in Belém		Avaliação	Duração
Descrição	Atividade de nível de dificuldade A1 cuja temática é <i>Neighborhood</i> , relacionada ao conteúdo da unidade 6 do livro <i>Touchstone 1</i> .		
Objetivo Geral	Produzir um texto no gênero photo caption para descrever um local em seu bairro ou algum outro local.	X	X
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a Gramática do Touchstone: There is / There are / pontos gramaticais vistos em unidades anteriores, como <i>simple present; verb be; possessive 's</i>; e outros. Trabalhar os seguintes descritores do QEQR: Grammar: There is/are / Verb to be / Simple Present / Prepositions of place - Discourse markers: Connecting words: and, but - Vocabulary: Things in town 	X	X
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Padlet</i> (versão paga) • Computador ou dispositivo móvel como notebook, smartphone, tablet • Conexão com a internet 	X	X
Procedimento	PRIMEIRO ENCONTRO		

	<ul style="list-style-type: none"> •No <i>Padlet</i>, os alunos são apresentados à um mural contendo imagens imitando o mural do Instagram contendo fotos de diferentes pontos famosos em diferentes bairros em Belém com pequenos textos, ou, <i>photo captions</i>, falando sobre os locais. Junto a isso, o mural tem seguinte comando: <i>There are many famous places in Belém. But there are also some "hidden gems": Places that are nice but not famous. Write a short text to present a picture in Instagram about a "hidden gem" in your neighborhood or in Belém.</i> <p>O comando pode ser explicado oralmente aos alunos de forma a sanar possíveis dúvidas, por exemplo: Explicar que o local pode ser desde um ponto turístico até um local curioso, como um mural de grafite; uma residência abandonada e conhecida na região; uma obra inacabada; um prédio histórico; e vários outros tipos de locais. Os alunos devem ser estimulados a não escolher locais muito conhecidos ou famosos.</p>		5 min
	<ul style="list-style-type: none"> •O professor deve, então, pedir aos alunos para que criem caixas de texto no <i>Padlet</i> e comecem a escrever possíveis palavras em inglês relacionadas ao vocabulário de <i>Things in town / Neighborhood places</i>. <i>Exemplo: Restaurant; house; Building; park; Square; road; bus stop</i>; dentre outros. Este vocabulário servirá como suporte para o primeiro esboço. (5 minutos) 		5 min
	<ul style="list-style-type: none"> •O professor deve pedir então para que os alunos comecem a ter ideias para a produção do texto, começando por escolher o local sobre o qual falarão, e, 		15 min

	<p>em seguida, começar a produção do esboço. (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ao fim da escrita do esboço, o professor deve pedir aos alunos que encontrem uma foto do local que escolheram para ser colocada no mural no próximo encontro para a finalização da atividade. Após isso, o primeiro encontro se encerrará. <p style="text-align: center;">SEGUNDO ENCONTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> •O professor apresentará um novo mural, em branco, onde os alunos devem postar as imagens sobre os locais que estão escrevendo. •Os alunos devem revisar seus textos baseado em sugestões e comentários feitos para seus esboços no primeiro mural. •Os alunos devem escrever a nova versão de seus textos no segundo mural. •Por último, os alunos devem escolher o texto de um colega e sugerir possíveis edições para erros gramaticais, se esses existirem. <p>Durante essa etapa, o professor também deve ler todos os textos em busca de possíveis <i>errors</i> ou <i>mistakes</i> que os alunos não consigam identificar, e sugerir edição, se necessário.</p>		5 min
	<ul style="list-style-type: none"> •Para finalizar a atividade, o professor irá ler cada um dos textos em voz alta e dar feedback incentivador para cada aluno. 	<p style="text-align: center;"><i>Feedback pelo professor através de comentários para os textos</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Correção por pares</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Correção pelo professor</i></p>	5 min 5 min 15 min 5 min

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DOS MEMBROS DO PAINEL DE ESPECIALISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado para participar da validação do conteúdo da primeira versão do produto educacional “*Write Up!*: Conjunto De Atividades Para a Escrita Em Língua Inglesa”. Este conjunto de atividades utiliza a abordagem da escrita como processo como fundamento teórico norteador e foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com a formação de docentes do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal do Pará. Este trabalho está sendo desenvolvido pelo discente Daniel Carmo Santos no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação da Prof^a. Dra. Marianne Kogut Eliasquecivi.

As características desse termo de consentimento são:

A quem se destina: docentes de língua inglesa com experiência no Ensino Superior ou Básico, que tenham trabalhado com o ensino da habilidade de escrita em inglês.

Confidencialidade: ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis.

Disseminação dos resultados: os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. Entretanto, em qualquer tipo de publicação, a identidade dos participantes da pesquisa será preservada.

Direito de se retirar: a participação é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento.

Você concorda com esses termos?

*Ao preencher e enviar o documento de validação do produto *Write Up!*, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de colaboração neste trabalho, como mencionadas acima.

Pesquisador responsável

Daniel Carmo Santos
CPF: 925.448.352-49
E-mail: danielcarmoo@hotmail.com
Celular: (91) 98717-917

Assinatura

Assinatura do Colaborador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) sob o número de CPF _____ e RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acima referida e declaro que sou maior de 18 anos, que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado(a) pela equipe da pesquisa sobre os objetivos, sobre os procedimentos que serão utilizados e sobre a confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo, ainda, que sejam tiradas fotos e captação de áudio e vídeo para uso e divulgação, quando necessário, assim como a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e o pesquisador. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo serão divulgados em apresentações e publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados sem meu consentimento expresso.

Belém-Pará-Brasil, ____ de _____ de _____.

ASSINATURA: _____

APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PAINEL DE ESPECIALISTAS

INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

“WRITE UP!: CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA A ESCRITA EM LINGUA INGLESA”

DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Pseudônimo:	
Titulação:	
Área de atuação:	
Tempo de atuação:	
Nível de ensino onde atua ou já atuou	
Trabalha ou já trabalhou com a abordagem da escrita como processo?	
Conhece o livro <i>Touchstone Level 1 Student's Book</i> ?	
Conhece o Quadro Comum Europeu de Referências Para Línguas?	

- Este instrumento de avaliação é referente a um produto que ainda não está em sua forma final, com design gráfico e formatação completa.
- O instrumento visa avaliação do conteúdo presente na atual versão do produto, que são as atividades e seu passo-a-passo além de elementos adicionais como a discussão teórica sobre a abordagem, e a descrição das ferramentas utilizadas nas atividades.
- Todas as perguntas são fechadas e possuem três opções de resposta: S – Sim | N – Não | P – Parcialmente.
- A última coluna de cada tabela é reservada a comentários opcionais.

ELEMENTOS ADICIONAIS	Além da descrição das atividades, o <i>Write Up!</i> possui uma seção dedicada a explicar os principais pontos teóricos a respeito da abordagem da escrita como processo, necessários para melhor entender o funcionamento das atividades. Ao final do produto, diferentes apêndices também descrevem o uso das ferramentas utilizadas nas atividades.			
	S	N	P	COMENTÁRIO
A) Na seção teórica, a abordagem da escrita como processo está descrita de forma eficiente?				
B) Na seção teórica, é feita uma ligação efetiva entre as atividades do conjunto <i>Write Up!</i> e a abordagem da escrita como processo?				
C) A partir da leitura da seção teórica, você consideraria possível um professor sem familiarização com a abordagem da escrita como processo ter entendimento o bastante para replicar as atividades do conjunto?				
D) Os apêndices descrevem efetivamente as ferramentas utilizadas nas atividades?				

ATIVIDADE: UNSUNG HEROES	Atividade cujo objetivo é a escrita de um texto a respeito de uma pessoa pouco conhecida ou ignorada pela sociedade			COMENTÁRIO
	S	N	P	
A) O passo-a-passo está detalhado o bastante para facilitar a reprodução da atividade?				
B) O uso da ferramenta <i>Quora</i> é compreensível e contribui para a efetividade da atividade?				
C) A etapa de planejamento utilizando o <i>Google Jamboard</i> é útil para a geração de ideias para a produção textual?				
D) Os critérios de revisão, seguidos pelo professor para fazer sugestões após a leitura das primeiras versões dos textos dos alunos, seriam efetivos em contribuir para a escrita de novas versões?				
E) Os critérios de edição, seguidos pelo professor durante a correção dos textos, seriam efetivos e suficientes para contribuir para o processo de escrita?				
F) A etapa de publicação é uma culminância suficiente para finalizar o processo de escrita do texto?				
G) A temática da atividade e o objetivo de escrita são interessantes?				
H) As caixas de detalhamento contribuem para entendimento do passo a passo?				
I) As caixas de adaptações (indicadas pela cor roxa) fazem indicações úteis para modificar as atividades para diferentes contextos e situações?				
J) A atividade atende e alcança seu objetivo geral e os objetivos específicos?				

ATIVIDADE: <i>LIFE OF A PARAENSE</i>	Atividade cujo objetivo é a escrita de um texto a respeito da rotina e hábitos de um paraense.			
	S	N	P	COMENTÁRIO
A) O passo-a-passo está detalhado o bastante para facilitar a reprodução da atividade?				
B) O uso da ferramenta <i>Padlet</i> é compreensível e contribui para a efetividade da atividade?				
C) A etapa de planejamento contribuiria de maneira efetiva para a geração de ideias por parte dos alunos?				
D) A etapa de revisão, feita pelos pares nesta atividade, contribuiria para a escrita de novas versões dos textos?				
E) Os critérios de edição, seguidos pelo professor durante a correção dos textos, seriam efetivos e suficientes para contribuir para o processo de escrita?				
F) A etapa de publicação é uma culminância suficiente para finalizar o processo de escrita do texto?				
G) A temática da atividade e o objetivo de escrita são interessantes?				
H) As caixas de detalhamento contribuem para entendimento do passo a passo?				
I) As caixas de adaptações (indicadas pela cor roxa) fazem indicações úteis para modificar as atividades para diferentes contextos e situações?				
J) A atividade atende e alcança seu objetivo geral e os objetivos específicos?				

ATIVIDADE: <i>HIDDEN GEMS</i>	Atividade cujo objetivo é a escrita de um texto a respeito de um local pouco conhecido.			COMENTÁRIO
	S	N	P	
A) O passo-a-passo está detalhado o bastante e facilitaria a reprodução da atividade?				
B) A etapa de planejamento utilizando <i>handouts</i> , <i>post-its</i> contribuiria de maneira efetiva para a geração de ideias por parte dos alunos?				
C) Os critérios de revisão, seguidos pelo professor para fazer sugestões após a leitura das primeiras versões dos textos dos alunos, seriam efetivos em contribuir para a escrita de novas versões?				
D) A etapa de edição, feita pelos próprios alunos, poderia ser efetiva para o processo da escrita?				
F) A etapa de publicação é uma culminância suficiente para finalizar o processo de escrita do texto?				
G) A temática da atividade e o objetivo de escrita são interessantes?				
H) As caixas de detalhamento contribuem para entendimento do passo a passo?				
I) As caixas de adaptações (indicadas pela cor roxa) fazem indicações úteis para modificar as atividades para diferentes contextos e situações?				
J) A atividade atende e alcança seu objetivo geral e os objetivos específicos?				

De forma geral, as atividades estão pertinentes a proposta de escrita como processo?

De forma geral, o produto atende ao seu objetivo pretendido?

Caso você queira registrar outras informações que não estejam presentes nesse instrumento, utilize o espaço abaixo para isso.

Mais uma vez agradecemos a disponibilidade e participação na validação da proposta aqui apresentada. Sua análise e contribuições certamente enriquecerão a construção do trabalho!

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DOS ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, da pesquisa de mestrado intitulada “*WRITE UP!:* CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA A ESCRITA COMO PROCESSO EM LÍNGUA INGLESA”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici e coorientação do prof. Dr. Marcus de Souza Araújo.

Este conjunto de atividades utiliza a abordagem da escrita como processo como fundamento teórico norteador e foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com a formação de docentes do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Pará. Você poderá colaborar com esse estudo como ALUNO(A) nesta testagem de uma atividade que compõe o conjunto, sendo sua participação de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador responsável ou com a Universidade Federal do Pará. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes em tipos e gradações variados. Por este estudo ter como temática a aprendizagem de uma língua estrangeira, você poderá ser requerido a colaborar com temáticas que podem parecer sensíveis, relacionadas a hábitos costumeiros da vida pessoal, como por exemplo: sua rotina, suas relações pessoais e suas vivências passadas. Por se tratar de informações pessoais e delicadas, você poderá sentir desconforto ou constrangimento durante a coleta de dados; cansaço ou aborrecimento em participar da pesquisa; constrangimento com as análises que serão realizadas com os dados coletados. Outro risco inerente à pesquisa, é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional.

Com a intenção de dissipar tais riscos, a forma com que as dinâmicas de coleta de dados serão trabalhadas deverá evitar qualquer tipo de exposição ou constrangimento de seus participantes e no caso de você apresentar algum desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa, será prontamente acolhido(a) pela pesquisadora e terá total liberdade em continuar (ou não) no trabalho.

Ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis. Os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. Entretanto, em qualquer tipo de publicação, a identidade dos participantes da pesquisa será preservada.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável DANIEL CARMO SANTOS a qualquer tempo para informação adicional no endereço:

Passagem Acatauassú Nunes nº 59, telefone móvel: (091) 98717-9179 e e-mail: danielcarmoo@gmail.com.

Por fim, registra-se que você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e endereço do pesquisador responsável pelo estudo *WRITE UP!: CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA A ESCRITA COMO PROCESSO EM LÍNGUA INGLESA*”, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Pesquisador Responsável

Pesquisador responsável: DANIEL CARMO SANTOS

CPF: 925.448.352-49

Endereço: Passagem Acatauassú Nunes, 59

Telefones: (091) 98717-9179

E-mail: danielcarmoo@gmail.com

APÊNDICE 5 - HANDOUT DA ATIVIDADE THE LIFE OF A PARAENSE USADO NA TESTAGEM



LIFE IN RORAIMA

The northernmost state of Brazil, Roraima is the least populous and has the lowest population density of all states. Most of its people live in the city of Boa Vista, the state capital. The climate is heavily affected by the altitude of the region, which is higher if compared to other states in the Amazon rainforest. On October 5th, 2024, Roraima completed 36 years of formation, but the region is inhabited by indigenous peoples for centuries.

The indigenous impact in the *Roraimense* (Roraiman) identity is clear. Many indigenous groups, such as the *Yanomami*, *Wapichana* and *Macuxi*, continue to maintain their traditional customs, including communal living and a deep respect for nature. The food, music, celebrations and myths all have great influence coming from indigenous roots.

A *Roraimense* usually eats some *banana paçoca* (peanut candy), *buriti* (morange palm) and *açai* palm. For drinking, *Tubaína* is frequently used as a refreshment in the constant hot days. Cassava flour and a great range of fishes complete a typical *Roraimense* menu. *Tambaqui* is specially a well-regarded fish for Sunday lunches and for dessert the cashew and *jambo* fruits are a popular choice.

The proximity of Roraima to many other countries such as Venezuela and Guyana make international travel a common occurrence in a *Roraimense* life. The city of *Lethen* in Guyana is generally a good place for cheap shopping sprees. And for tourism, the natural parks of *Roraima* and the surrounding countries offer a variety of sightseeing opportunities, in particular Mount Roraima, where the state takes its name from.

The daily life of a *Roraimense* shares many similarities with that of people from other parts of the northern region of Brazil, who celebrate their connection to Amazonian culture. A *Roraimense* takes great pride in their land and culture, no matter how small or distant the state may seem from the outside.

APÊNDICE 6 - HANDOUT COM CRITÉRIOS DE REVISÃO POR PARES DA TESTAGEM DA ATIVIDADE THE LIFE OF A PARAENSE

Revisão por pares do texto *The Life of a Paraense*

Verifique no texto do(a) seu(ua) colega e marque se:

As ideias do texto não estão claras.	
Há “pulos” de lógica entre as ideias, e parece estar faltando pedaços para completar.	
Um novo vocabulário poderia ser usado para reescrever um período, oração ou frase.	
Há informação demais em alguma parte do texto, que poderia ser omitida ou reorganizada.	
O texto não parece completo o suficiente e necessita de mais informações ou partes.	
A ligação entre as diferentes ideias, parágrafos ou períodos do texto não está efetiva.	

Considerando o que foi marcado, escreva sugestões para modificar partes do texto em que você verificou esses problemas.

APÊNDICE 7 - CAPA DA REVISTA USADA NA TESTAGEM DA
ATIVIDADE THE LIFE OF A PARAENSE



APÊNDICE 8 – FORMULÁRIO ONLINE PARA AVALIAÇÃO DA TESTAGEM DA ATIVIDADE *THE LIFE OF A PARAENSE*

FORMULÁRIO DE *FEEDBACK* - TESTAGEM *WRITE UP!*

Agradecemos pela sua participação na testagem da atividade *The Life of a Paraense* do conjunto de atividades *Write Up!*. Nesse questionário você encontrará algumas perguntas sobre sua visão a respeito da realização da atividade e da abordagem utilizada. Por fim, há um espaço para sugestões.

E-mail: _____

1 PERFIL DO(A) ESTUDANTE

1.1 Qual o seu nome? _____

1.2 Que nível de inglês você considera possuir atualmente?

- () Iniciante
- () Básico
- () Intermediário
- () Avançado

1.3 Há quantos anos você estuda inglês? _____

2 ABORDAGEM DA ESCRITA COMO PROCESSO

2.1 Você já conhecia a abordagem da escrita como processo?

- () Sim
- () Não

2.2 Você considerou a abordagem utilizada útil para a aprendizagem da habilidade da escrita?

- () Sim
- () Não
- () Outro: _____

Justifique a resposta da pergunta anterior.

2.3 Você se sentiu motivado/engajado a escrever?

- () Sim
- () Não

Justifique a resposta da pergunta anterior.

2.4 Ao chegar na última versão, você sentiu que estava melhorando seu texto?

() Sim

() Não

Justifique a resposta da pergunta anterior.

3 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

3.1 Os comandos da atividade são claros permitindo a sua realização.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---------------------

3.2 O tempo de realização da atividade e suas etapas foi o suficiente.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---------------------

3.3 O objetivo da atividade foi alcançado.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	Concordo totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---------------------

4 SUGESTÕES ADICIONAIS (Opcional)

4.1 Escreva sugestões, comentários e opiniões a respeito da atividade, sua temática, a realização e a abordagem utilizada que podem auxiliar na melhoria para a versão final.

APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO PROFESSOR DA DISCIPLINA *LÍNGUA INGLESA I*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, da pesquisa de mestrado intitulada “*WRITE UPI: CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA A ESCRITA COMO PROCESSO EM LÍNGUA INGLESA*”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici e coorientação do prof. Dr. Marcus de Souza Araújo.

Este conjunto de atividades utiliza a abordagem da escrita como processo como fundamento teórico norteador e foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com a formação de docentes do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal do Pará. Você poderá colaborar com esse estudo como PROFESSOR numa entrevista a respeito testagem de uma atividade que compõe o conjunto, sendo sua participação de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador responsável ou com a Universidade Federal do Pará. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes em tipos e gradações variados. Por este estudo ter como temática a aprendizagem de uma língua estrangeira, você poderá ser requerido a colaborar com temáticas que podem parecer sensíveis, relacionadas a hábitos costumeiros da vida pessoal, como por exemplo: sua rotina, suas relações pessoais e suas vivências passadas. Por se tratar de informações pessoais e delicadas, você poderá sentir desconforto ou constrangimento durante a coleta de dados; cansaço ou aborrecimento em participar da pesquisa; constrangimento com as análises que serão realizadas com os dados coletados. Outro risco inerente à pesquisa, é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional.

Com a intenção de dissipar tais riscos, a forma com que as dinâmicas de coleta de dados serão trabalhadas deverá evitar qualquer tipo de exposição ou constrangimento de seus participantes e no caso de você apresentar algum desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa, será prontamente acolhido(a) pela pesquisadora e terá total liberdade em continuar (ou não) no trabalho.

Ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis. Os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. Entretanto, em qualquer tipo de publicação, a identidade dos participantes da pesquisa será preservada.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável DANIEL CARMO SANTOS a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Passagem Acatauassú Nunes nº 59, telefone móvel: (091) 98717-9179 e *e-mail*: danielcarmoo@gmail.com.

Por fim, registra-se que você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e endereço do pesquisador responsável pelo estudo *WRITE UP! CONJUNTO DE ATIVIDADES PARA A ESCRITA COMO PROCESSO EM LÍNGUA INGLESA*”, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Pesquisador Responsável

Pesquisador responsável: DANIEL CARMO SANTOS

CPF: 925.448.352-49

Endereço: Passagem Acatauassú Nunes, 59

Telefones: (091) 98717-9179

E-mail: danielcarmoo@gmail.com