



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL**

**NARRATIVAS PESSOAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRODUÇÃO
ESCRITA EM ESPANHOL**

LÚCIA KOZOW

Maceió
2015

LÚCIA KOZOW

**NARRATIVAS PESSOAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRODUÇÃO
ESCRITA EM ESPANHOL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió
2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

K88n

Kozow, Lúcia.

Narrativas pessoais: uma proposta de ensino da produção escrita em espanhol / Lúcia Kozow. – 2015.
335 f. : il.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.
Maceió, 2015.



Bibliografia: f. 239-264.

Apêndices: f. 265-301.

Anexos: f. 302-335.

1. Espanhol – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Produção textual.
4. Narrativas pessoais. 5. Instrução implícita. Instrução explícita.
5. Conhecimento implícito e explícito. 6. Aprendizagem. I. Título.

CDU: 811.134.2

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

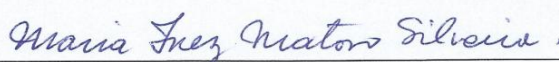
TERMO DE APROVAÇÃO

LÚCIA KOZOW

Título do trabalho: "NARRATIVAS PESSOAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

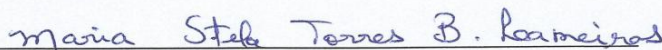


Prof. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

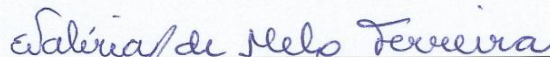
Examinadores:



Prof. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)



Prof. Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras (UFAL)



Prof. Dra. Waléria de Melo Ferreira (UNEAL)


Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola (UFPE)

Maceió, 6 de novembro de 2015.

A palavra

Prodigiosa é a energia criadora do pensamento. Sem a palavra, a ideia não se desenvolveria.

Providencial é a função da escola. Fora da palavra, a instrução seria impossível.

Admirável é o poder do livro. Sem a palavra ninguém comporia uma frase.

Exata é a força da lei. Fora da palavra, a ordem seria desconhecida.

Indiscutível é o progresso da indústria. Sem a palavra, o trabalho não passaria da ignorância.

A própria missão do Cristo não conseguiu articular-se sem a palavra, através da qual nos foi possível recolher a herança do Evangelho.

A palavra é instrumento mágico que Deus nos confia.

Expanda o vocabulário.

Selecione os recursos verbais.

Burle a frase.

Fale com o bem e para o bem.

Em resumo, aperfeiçoe a sua palavra nas relações com os outros e você encontrará, sem dificuldade, a sua escada de elevação.

André Luiz/ Waldo Vieira

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto (...) Me ha dado el sonido y el abecedario, con él las palabras que pienso y declaro (...) y el canto de ustedes que es el mismo canto, y el canto de todos, que es mi propio canto.
(Trecho da canção *Gracias a la vida*, de Violeta Parra)

Este trabalho só foi possível porque muitos contribuíram para que se efetivasse. Como diz a canção acima, o primeiro agradecimento se deve ao dom da vida, e, é claro, ao seu criador. Com esse pensamento, agradeço a todos que me auxiliaram pelos mais variados motivos, quais sejam: o apoio nos momentos difíceis, o incentivo, a postura desinteressada (humana) de servir e de colaborar com o meu crescimento intelectual. Esta tese é, assim, fruto de um trabalho polifônico, realizado por meio de muitas vozes: as das pessoas que me deram o seu apoio somadas às de todos os autores citados, muitos dos quais conhecemos apenas um nome e o fruto do trabalho, que nos é oferecido. Mencionamos, dessa forma, somente aqueles que se encontram mais próximos:

– De maneira muito especial, à minha professora e orientadora, Profa. Dra. **Maria Inez Matoso Silveira**, um verdadeiro Ser Humano, no sentido mais amplo que a expressão encerra, que soube me entender e me conduzir, sabiamente, por meio de sua competência, experiência e paciência em todos os momentos do caminho, na busca do conhecimento necessário à efetivação do presente trabalho. É difícil expor, em palavras, o reconhecimento que tenho e o exemplo que deixa para mim.

– À Profa. Dra. **Maria Stela Barros Lameiras** que, de maneira tão amável, o que lhe é peculiar, aceitou prontamente participar da minha banca de qualificação e apresentação final da tese, enriquecendo-a, ainda mais, com a análise realizada.

– À Profa. Dra. **Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima** que, quando solicitada, não mediu esforços em dar a sua contribuição, mostrando-me, já na qualificação, pontos passíveis de maior reflexão, encontrados no decorrer da leitura da tese. O resultado disso chama-se aprendizado.

– Ao Prof. Dr. **Alfredo Adolfo Cordiviola**, estudioso da língua espanhola, agradeço de maneira especial pela sua participação na banca de defesa da presente pesquisa. É uma grande honra ter um profissional da sua competência nesse momento importante.

– À Profa. Dra. **Waleria de Melo Ferreira**, profissional competente e dedicada ao ensino da língua(gem), que muito me honra com sua participação na banca de defesa final.

– A todos os componentes do colegiado 2012.1, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-UFAL), que ao aprovarem

minha transferência do Programa de doutorado da *Universidad de Salamanca* – Espanha para a UFAL me proporcionaram a oportunidade da presente qualificação acadêmica.

– A todos os professores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-UFAL), com os quais tive a grande alegria de conviver durante o período de realização das disciplinas, e que me acolheram, oferecendo-me um pouco do grande conhecimento que têm e da experiência que adquiriram durante toda a sua caminhada acadêmica.

– À Profa. Dra. **Rossana Gaia**, professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), por seu apoio na hora certa e que, pelo ser humano que é, soube fazer a diferença contribuindo, assim, de forma decisiva para a minha qualificação acadêmica.

- À Profa. Dra. **Lúcia de Fátima Santos**, de maneira especial, por seu apoio no início dessa trajetória. Nada perguntou, nem mediu esforços, podia ajudar e ajudou, deixando-me, com isso, um grande exemplo.

– A todos os amigos e companheiros de trabalho do IFAL, *campus* Marechal Deodoro, lugar em que atuo, pelo apoio, incondicional, agradeço na pessoa do professor **Éder Júnior Cruz de Souza**, diretor de ensino, que esteve sempre pronto a auxiliar-me nas necessidades do caminho.

– Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL), em especial à Pró-reitoria de pesquisa e inovação (PRPI), na pessoa do Prof. Dr. Carlos Henrique Alves, e ao Ilmo. Reitor Sérgio Teixeira pelo incentivo e os esforços realizados para assegurar o bom andamento e conclusão do curso de doutorado.

– A todos os alunos do 4º ano do curso técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo, do IFAL, *campus* MD, que deram seu apoio participando da experiência didática de ensino posta em prática.

– Às duas professoras de espanhol do IFAL, não identificadas por questões éticas, que atuaram como professoras-colaboradoras nas atividades da experiência de ensino realizada, pela disposição em seguir comigo e pelos comentários.

– Ao Luiz Gustavo Fortes Westin e ao Hélio Costa pelo auxílio na realização dos gráficos da pesquisa.

– À Larissa Kozow Westin, minha filha e a Luiz Carlos Costa, meu marido, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

– Por último, a todos aqueles que lerem este trabalho, reconstruindo-o a cada leitura realizada.

RESUMO

A prática da escrita significativa no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é sempre postergada e praticamente inexistente na educação básica. Neste trabalho, defende-se a tese de que o ensino da produção escrita significativa em espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino médio é possível e é viável. Assim sendo, esta tese apresenta o relato e os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa que teve como objetivo levar os alunos a desenvolverem a expressão escrita na língua espanhola por meio do uso consciente dos elementos constitutivos do gênero textual narrativa pessoal. Nessa perspectiva, foi elaborada, aplicada e analisada uma experiência didática com o uso de procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita. Trata-se de uma pesquisa-ação de tipo qualitativo e colaborativa, com caráter de intervenção didático-pedagógica, na medida em que teve como colaboradores, uma turma de alunos do 4º ano do curso técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) no *campus* Marechal Deodoro (MD) e uma professora-colaboradora. A metodologia utilizou questionários, diário de campo, entrevistas e análise de *corpus* que está composto pela produção textual escrita dos alunos-colaboradores. O referencial teórico baseou-se, principalmente, no modelo de análise de narrativas pessoais de Labov e Waletzky (1967), de Labov (1972) e dos estudos da narrativa de Pratt (1977), Polanyi (1979 e 1982), Prince (1983), Tannen (1982), Adam (1999, 1985) entre outros; na teoria de produção de textos de Raimes (1991 e 1983); na visão da escrita como processo (FLOWER e HAYES, 1981; CASSANY, 1997, 1998, 1999, 2008, 2009; ABARCA, 2009, entre outros); na perspectiva de produção de um gênero textual na concepção sociinteracionista (MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; KOCH, 2008, entre outros); e numa visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011) que percebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico. O estudo valeu-se, também, de procedimentos relativos à aprendizagem implícita e explícita (MATHEWS et al., 1989; ZIMMER, 2004, 2006 e 2008; ZIMMER, ALVES e SILVEIRA, 2006, entre outros), que abordam uma visão conexionista de ensino. Com base nos princípios da Linguística Textual (LT), foi dado um tratamento didático aos elementos característicos da microestrutura da narrativa, quais sejam: os tempos verbais no passado e os marcadores sequenciais da temporalidade. Na pesquisa-ação, a fase do ensino implícito serviu como imersão e exposição dos alunos a uma diversidade de gêneros narrativos, dentre eles a narrativa pessoal; e na fase do ensino explícito foram ensinados formalmente além dos elementos da macroestrutura da narrativa pessoal (LABOV, 1972), também os marcadores/conectores temporais, e os tempos verbais no passado característicos do gênero estudado. Os resultados da pesquisa-ação demonstraram que houve um despertar da consciência linguístico-discursiva dos aprendizes relacionada à produção escrita de um texto em ELE, além de um avanço significativo em sua forma de escrever e reescrever textos, configurando, assim, a consciência da escrita como um processo. Apontam, também, que no âmbito didático, é imprescindível o desenvolvimento de práticas de escrita em ELE que atendam as necessidades linguísticas e sociais dos aprendizes, contribuindo, assim, para a formação de produtores de textos mais eficientes na língua estrangeira estudada.

Palavras-chave: ensino da produção escrita. Ensino de espanhol. Ensino implícito/explicito. Narrativas pessoais.

ABSTRACT

The practice of the significant writing in the process of foreign language teaching and learning is always postponed and practically nonexistent in the high school. In this work, we defend the thesis that the teaching of significant writing in Spanish as a foreign language in the high school is possible and feasible. Therefore, this thesis presents the report and the results of a collaborative action research that aimed to take students to develop writing skills in Spanish through the conscious use of the constituent elements of textual genre personal narrative. From this perspective, a didactic experience with the use of teaching procedures of implicit and explicit nature was applied and analyzed. It is a qualitative collaborative action research, with characteristics of didactic and pedagogical intervention, since it had a teacher and a class of students from the 4th year of the technical professional course, at a high school level in Tourism Guide from the Federal Institute for Science and Technology of Alagoas, *campus* Marechal Deodoro as collaborators. As methodology we used questionnaires, diary, interviews and *corpus* analysis that was composed by the written text production of the students mentioned. The theoretical framework was mainly based on the analysis model of personal narratives by Labov and Waletzky (1967), Labov (1972) and the narrative studies by Pratt (1977), Polanyi (1979, 1982), Prince (1983), Tannen (1982), Adam (1999, 1985) among others; in the theory of text production by Rimes (1991, 1983); in the vision of written as a process (FLOWER and HAYES, 1981; CASSANY, 1997, 1998, 1999, 2008, 2009; ABARCA, 2009, among others); in the perspective of production of a textual genre in the sociointeractionist approach (MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY and DOLZ, 2004; KOCH, 2008, among others); and in a dialogic view of language (BAKHTIN, 2011) who conceives language as an interactive and dynamic phenomenon. The study has also used procedures related to the implicit and explicit learning (MATHEWS et al., 1989; ZIMMER, 2004, 2006, 2008; ZIMMER, ALVES and SILVEIRA, 2006, among others) that defend a connectionist view of teaching. Based on the principles of Textual Linguistic and a didactic treatment was given for the characteristic elements of the narrative microstructure, namely: the verbal tenses in the past and the sequential markers of temporality. In action research, the phase of the implicit teaching served as immersion and exposure of students to a variety of narrative genres, including the personal narrative; and during the explicit teaching phase besides the macro-structure of the elements of personal narrative (Labov, 1972), the temporal markers of sequentiality were also formally taught, including the verbal tenses in the past which are characteristics of the studied genre. The results of this action research showed that there was an awakening of the learners' linguistic-discursive consciousness related to the written production of a text in Spanish, as well as a significant breakthrough in his writing and rewriting texts, setting thus the writing awareness as a process. The results also indicate that, in the educational level, it is essential the development of writing practices in Spanish as a Foreign Language that meet the linguistic and social needs of learners, thus contributing to the formation of more efficient text producers in the foreign language studied.

Key words: writing teaching. Implicit and explicit teaching. Spanish language teaching. Personal narratives.

RESUMEN

La práctica de la escritura significativa en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es siempre postergada y prácticamente inexistente en la educación básica. En este trabajo se defiende la tesis de que la enseñanza de la producción escrita significativa en español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza media es posible y es viable. Así, esta tesis presenta el relato y los resultados de una investigación-acción que tuvo como objetivo llevar a los alumnos al desarrollo de la expresión escrita en lengua española a través del uso consciente de los elementos constitutivos del género textual narrativa personal. En esta perspectiva, fue elaborada, aplicada y analizada una experiencia didáctica con el uso de procedimientos de enseñanza de naturaleza implícita y explícita. Se trata de una investigación-acción de tipo cualitativo y colaborativa, con carácter de intervención didáctico-pedagógica, ya que tuvo como colaboradores a un grupo de alumnos del 4º año del curso técnico de nivel medio integrado en Guía de Turismo del Instituto Federal de Alagoas (IFAL) en el *campus* Marechal Deodoro (MD) y también a una profesora-colaboradora. La metodología utilizó cuestionarios, diario de campo, encuestas y análisis de *corpus* que está compuesto por la producción textual escrita de los alumnos-colaboradores. El modelo de análisis de narrativas personales de Labov e Waletzky (1967), y de Labov (1972) fue el principal referencial teórico utilizado, además de los estudios de la narrativa de Pratt (1977), Polanyi (1979 y 1982), Prince (1983), Tannen (1982), Adam (1999, 1985) entre otros; en la teoría de producción de textos de Raimes (1991 y 1983); en la visión de la escritura como proceso (FLOWER e HAYES, 1981; CASSANY, 1997, 1998, 1999, 2008, 2009; ABARCA, 2009, entre otros); en la perspectiva de producción de un género textual en la concepción sociointeraccionista (MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY y DOLZ, 2004; KOCH, 2008, entre otros); y en una visión dialógica del lenguaje (BAKHTIN, 2011) que ve a la lengua como un fenómeno interactivo y dinámico. El estudio se valió también de procedimientos relativos al aprendizaje implícito y explícito (MATHEWS et al., 1989; ZIMMER, 2004, 2006 e 2008; ZIMMER, ALVES e SILVEIRA, 2006, entre otros) que abordan una visión conexionista de enseñanza. Con base en los principios de la Lingüística Textual (LT), fue dado un tratamiento didáctico a los elementos característicos de la microestructura de la narrativa: los tiempos verbales en el pasado y los marcadores secuenciales de la temporalidad. En la investigación-acción, la fase de la enseñanza implícita sirvió como inmersión y exposición de los alumnos a una diversidad de géneros narrativos, entre ellos la narrativa personal; y en la fase de la enseñanza explícita fueron enseñados formalmente, además de los elementos de la macroestructura de la narrativa personal según el modelo de Labov (1972), también los marcadores/conectores temporales, y los tiempos verbales en el pasado característicos del género estudiado. Los resultados de la investigación-acción demostraron que hubo un despertar de la conciencia lingüístico-discursiva de los aprendices relacionada a la producción escrita de un texto en ELE, además de un avance significativo en su forma de escribir y de reescribir textos, configurando, así, la conciencia de la composición escrita como un proceso. Apuntan también, que en el ámbito didáctico, es imprescindible el desarrollo de prácticas de escritura en ELE, que atiendan las necesidades lingüísticas y sociales de los aprendices, contribuyendo, así, con la formación de productores de textos más eficientes en la lengua extranjera de estudio.

Palabras-clave: enseñanza de la producción escrita. Enseñanza del español. Enseñanza implícita/explicita. Narrativas personales.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Uso do tempo livre.....	129
Gráfico 2	Gosto pelo estudo.....	130
Gráfico 3	Disciplinas preferidas.....	132
Gráfico 4	Disciplinas de que menos gosta.....	133
Gráfico 5	Gosto pela leitura.....	137
Gráfico 6	Leitura nas horas de folga.....	138
Gráfico 7	Gênero textual que mais gosta de ler.....	139
Gráfico 8	Atividades diárias.....	143
Gráfico 9	Uso do computador em tarefas escolares.....	144
Gráfico 10	Preferência de leitura.....	144
Gráfico 11	Situações de escrita em espanhol.....	146
Gráfico 12	Atividades que ocorrem em sala de aula de espanhol.....	147
Gráfico 13	Dificuldades para produzir um texto em espanhol.....	167
Gráfico 14	Considerações sobre a superação de dificuldades.....	169
Gráfico 15	Auxílio na produção escrita.....	172
Gráfico 16	Estímulo à produção de textos narrativos em espanhol.....	175
Gráfico 17	Dificuldades nas etapas das aulas.....	176
Gráfico 18	Avaliação de aprendizagem da escrita por meio do gênero narrativa pessoal I...177	
Gráfico 19	Avaliação de aprendizagem da escrita por meio do gênero narrativa pessoal II...178	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Elementos da narrativa.....	110
Quadro 2	Gênero e idades.....	125
Quadro 3	Local de residência.....	126
Quadro 4	Acompanhantes.....	126
Quadro 5	Situação de estudo e/ou trabalho.....	127
Quadro 6	Escolarização dos pais ou responsáveis.....	128
Quadro 7	Justificativa pelo gosto de estudar.....	130
Quadro 8	Primeira vez cursando o 4º ano.....	131
Quadro 9	Justificativa do gosto por determinada matéria.....	132
Quadro 10	Justificativa sobre a matéria de que menos gosta.....	134
Quadro 11	Frequência e justificativa para o uso da biblioteca.....	135
Quadro 12	Conteúdos apreciados nas aulas de espanhol.....	136
Quadro 13	Recebimento diário de jornal.....	136
Quadro 14	Livros lidos na escola e justificativa da leitura.....	140
Quadro 15	Livro lido recentemente.....	141
Quadro 16	Livros lidos e considerados significativos.....	141
Quadro 17	Escrita: gosto e justificativa.....	145
Quadro 18	Avaliação sobre a atividade de escrita na primeira fase.....	164
Quadro 19	Dificuldades de produção escrita em espanhol.....	166
Quadro 20	Índice de superação de dificuldades na produção escrita.....	166
Quadro 21	Estruturas narrativas propostas por Propp, Greimas, Bremond e Todorov..	078
Quadro 22	Demonstrativo das fases da pesquisa.....	153
Quadro 23	Demonstrativo das produções textuais analisadas.....	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Planejamento da Sequência Didática (SD).....	151
Figura 2	Abreviações e regras de transcrição usadas nas entrevistas.....	162
Figura 3	Produção escrita da aluna Pilar ao término do ensino implícito.....	195
Figura 4	Produção escrita da aluna Cristina ao término do ensino implícito.....	204
Figura 5	Produção escrita do aluno Miguel ao término do ensino implícito.....	212
Figura 7	Narrativa pessoal da aluna Pilar ao término do ensino explícito.....	198
Figura 8	Narrativa pessoal da aluna Cristina ao término do ensino explícito.....	209
Figura 9	Narrativa pessoal do aluno Miguel ao término do ensino explícito.....	216
Figura 10	Escrita do texto do aluno Pablo no ensino implícito.....	221
Figura 11	Reescrita do texto do aluno Pablo no ensino implícito.....	222
Figura 12	Escrita do texto do aluno Pablo no ensino explícito.....	225
Figura 13	Reescrita do texto do aluno Pablo no ensino explícito.....	226

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ELE – Espanhol língua estrangeira

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IL – interlíngua

LE ou **L2** – Língua estrangeira

LM ou **L1** – Língua materna

LT – Linguística Textual

MCP – Memória de curto prazo

MD – Marechal Deodoro

MLP – Memória de longo prazo

PPGLL – Programa de pós-graduação em Letras e Linguística

SD – Sequência didática

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1	O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL.....	23
1.1	A Língua Espanhola no Brasil.....	23
1.1.1	A Língua Espanhola no Ensino Médio: evolução histórica.....	26
1.2	Por que aprender a escrever em língua estrangeira.....	29
1.2.1	As diferentes concepções de escrita e ensino.....	30
1.2.2	A abordagem de processo e os modelos de produção escrita.....	32
1.2.3	Diferentes usos da escrita em língua estrangeira.....	39
1.2.4	O papel da língua materna no âmbito interlinguístico.....	45
1.2.5	Escrever: um olhar na perspectiva da compreensão e da interpretação.....	46
1.2.6	Espanhol ouportunhol.....	49
1.2.7	Escrever no contexto escolar de uma aula de língua estrangeira.....	51
1.3	O percurso e a contribuição da Linguística Textual (LT) nos estudos do texto – do texto para o discurso.....	53
1.4	Os gêneros textuais/discursivos.....	56
1.4.1	Gênero textual e tipo textual: noções imbricadas.....	59
1.4.2	Os gêneros textuais e sua contribuição para o ensino da língua escrita.....	61
1.4.2.1	Os gêneros textuais no ensino da escrita em espanhol.....	62
1.5	O ensino de línguas com procedimentos de natureza implícita e explícita.....	64
1.5.1	A aprendizagem implícita e explícita no ensino de uma L2.....	64
1.5.1.1	A aprendizagem da língua(gem) na visão conexionista.....	66
2	A NARRATIVA E SEUS GÊNEROS.....	70
2.1	Narrativa e narração: duas formas distintas.....	70
2.2	Pressupostos teóricos: a narrativa como gênero e como estrutura.....	74
2.2.1	Semelhanças estruturais entre as narrativas literárias e a narrativa pessoal.....	80
2.3	Elementos narrativos presentes no texto literário e não literário.....	83

2.4	A linguagem no texto narrativo.....	84
2.4.1	Narrar e relatar.....	85
2.4.2	Narrar e descrever.....	86
2.5	A leitura de gêneros literários narrativos.....	86
3	NARRATIVAS PESSOAIS COMO GÊNERO E SUA ESTRUTURA.....	92
3.1	O ato de narrar, as formas e as funções narrativas	92
3.2	As narrativas pessoais e sua caracterização como gênero textual.....	93
3.2.1	A narrativa pessoal como gênero textual na escola.....	96
3.3	As narrativas pessoais e sua estruturação linguístico-discursiva.....	98
3.3.1	A coesão e a coerência nas narrativas pessoais.....	99
3.3.2	Elementos de elocução na construção da narrativa.....	104
3.3.2.1	A descrição.....	104
3.3.2.2	O diálogo.....	106
3.3.2.3	A argumentação.....	106
3.4	Modelo de análise de narrativa de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972)..	107
3.4.1	A macroestrutura da narrativa.....	107
3.4.1.1	A importância da avaliação.....	111
3.4.1.1.1	Elementos que atuam na avaliação.....	115
3.4.2	A importância do modelo de Labov (1972).....	116
4	METODOLOGIA E COLETA DE DADOS.....	118
4.1	A pesquisa-ação de intervenção pedagógica.....	118
4.2	O contexto da pesquisa: a instituição acolhedora.....	120
4.2.1	O curso técnico de Guia de turismo e sua organização estrutural.....	122
4.2.2	Os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	124
4.2.2.1	Os alunos-colaboradores.....	124
4.2.2.2	A professora-colaboradora.....	148
4.3	A sequência didática (SD).....	151
4.3.1	As fases da pesquisa.....	153
4.3.2	Relato sucinto das aulas/oficina.....	156

4.4 Apresentação dos instrumentos da pesquisa.....	156
4.4.1 Questionários de perfil aplicados.....	157
4.4.2 Questionários de satisfação.....	157
4.4.2.1 Questionário de satisfação I.....	157
4.4.2.2 Questionário de satisfação II.....	158
4.4.3 A produção escrita dos alunos-colaboradores.....	158
4.4.4 As entrevistas.....	160
5 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES/ RESULTADOS DA PESQUISA.....	163
5.1 Análise dos questionários aplicados.....	163
5.1.1 Questionário de satisfação I.....	163
5.1.2 Questionário de satisfação II.....	174
5.2 Análise das entrevistas.....	179
5.2.1 Entrevista com os alunos-colaboradores.....	179
5.2.2 Entrevista com as professoras-colaboradoras.....	185
5.3 Análise das produções textuais dos alunos-colaboradores: fase do ensino implícito e explícito.....	188
5.3.1 Critérios de análise.....	189
5.3.2 O caminho da metacognição.....	194
5.3.3 O uso das estruturas e elementos narrativos nas produções textuais dos alunos-colaboradores.....	194
5.3.4 Cotejo entre a fase do ensino implícito e explícito nas produções textuais dos alunos-colaboradores.....	220
5.3.4.1 Cotejo dos procedimentos de escrita e de reescrita.....	228
CONCLUSÕES.....	230
REFERÊNCIAS.....	239
APÊNDICES.....	264
ANEXOS.....	301

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, não tem sido significativa a atenção dada pelos professores e pesquisadores ao ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE). Não há maior preocupação, no que diz respeito à forma como essa habilidade é trabalhada nas escolas de ensino médio. A língua reflete uma maneira de ser e de estar no mundo. Mais que apenas aprender formas e regras, espera-se que a escola proporcione aos seus estudantes um espaço de vivência, no qual se possa explorar seu potencial discursivo e desenvolver a sua cidadania.

A escola é, assim, um dos lugares em que, de maneira formal, acontece, ou deve acontecer, a formação social e cultural do cidadão. Contudo, algumas falas dos professores sobre os baixos índices de desempenho dos alunos em leitura e escrita nos chamam a atenção. Isso é evidenciado nas inúmeras situações de uso social da língua escrita, tanto na recepção, como na produção de texto. Entendemos que não se podem desvincular, como já aconteceu no passado, as práticas de leitura e de escrita dos seus componentes sociais, culturais e políticos.

De maneira geral, no ensino de línguas, principalmente no ensino de línguas estrangeiras, as atividades de produção escrita sempre foram relegadas a um segundo plano, e algumas vezes negligenciadas, dando lugar aos diálogos e aos exercícios gramaticais. Isso faz com que a escrita permaneça como mais um dos conteúdos escolares distantes da vida, em função de princípios metodológicos ultrapassados, mas tão arraigados nas práticas de sala de aula.

Assim, os motivos desse posicionamento da escrita são diversificados, como por exemplo, o ato de escrever ou a escrita propriamente dita, e todo o processo que a envolve, demandar um tempo que o professor não dispõe, devido ao conteúdo que deve cumprir conforme a carga horária proposta no programa, além do elevado número de alunos em sala de aula. A produção escrita é, normalmente, resumida a um exercício complementar que pode ser realizado como uma tarefa a ser feita em casa, e, deste modo, ela não é enfatizada em sala de aula.

Por certo, essa prática, que observamos no cotidiano da sala de aula de língua estrangeira, levou-nos a refletir sobre uma maneira de tornar o exercício da produção escrita mais eficiente. Para isso, precisamos também adotar uma visão de texto que não se reduza a um conjunto de palavras ou frases isoladas, mas como “um evento comunicativo

no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p.80). Desse modo, o entendimento do texto dentro de uma visão mais ampla, como um acontecimento interativo, conduzirá a uma perspectiva discursiva. Nesse sentido, a produção escrita recebe a devida atenção, mostrando que pode ser realizada como um trabalho compartilhado, em que o aluno se sinta motivado a escrever e o professor passe a interagir com o estudante, sendo mais partícipe da sua aprendizagem. Raimes (1983) esclarece que a escrita contribui para o processo de aprendizagem, pois o esforço da atividade de produção de um texto leva os alunos a conhecerem novas estruturas gramaticais, léxicas, expressões idiomáticas, além de algumas maneiras de desenvolver as ideias.

Essas considerações serviram como uma forma de reflexão sobre em que medida os gêneros e tipos textuais poderiam contribuir para um despertar das atividades de escrita em sala de aula. Se as atividades orais, aparentemente, eram, ou são ainda, privilegiadas em detrimento das atividades de escrita, as narrativas pessoais orais, tomadas como um gênero textual muito frequente em nossas interações cotidianas apresentam alguns elementos, em sua estrutura interna, que são, em geral, incorporados pela escrita (LABOV e WALETZKY, 1967). Ao narrar, o ser humano organiza a sua própria experiência e pode se dar conta da amplitude da experiência humana. Este fato possibilita que as narrativas pessoais venham a ser usadas como um bom instrumento para observação e análise da produção escrita dos alunos, em sala de aula, realizando assim um *continuum*, da oralidade para a escrita conforme preconizam Koch e Elias (2009) e Marcuschi (2007).

Nas escolas, o texto oral ou escrito, enquanto objeto de estudo ou uma unidade básica de investigação, é digno de reflexão (KOCH, 2006 e 2006a). Através dele podemos conhecer como se dá o funcionamento e o uso da linguagem seja em língua materna ou em língua estrangeira. Segundo Koch (2006), ao fazermos uso da linguagem, desde que nascemos, estamos sempre nos comunicando por meio de gêneros textuais/ discursivos. Os estudantes, mediante ensino formal proporcionado pela escola, devem também ser expostos aos diferentes gêneros textuais de uso frequente no cotidiano, como uma forma de avançar nos seus conhecimentos linguístico-discursivos, vindo a produzir textos considerados como de boa qualidade.

Nessa perspectiva, na presente pesquisa utilizamos as narrativas pessoais como uma estratégia de ensino da produção textual escrita, em espanhol, envolvendo uma situação de aprendizagem que visa ajudar o aluno a ter consciência do processo de desenvolvimento da sua própria forma de escrever na língua estrangeira estudada. Além

disso, usamos na pesquisa a noção de gênero textual como um componente eficaz no ensino da escrita. Desse modo, o gênero textual narrativa pessoal foi trabalhado por meio de procedimentos de natureza implícita (informal) e explícita (formal) tentando responder a seguinte interrogativa: em que medida a instrução explícita dos elementos constitutivos de um determinado gênero textual, no caso, as narrativas pessoais, pode levar os alunos a escrever textos mais consistentes, desenvolvendo a consciência dos processos e procedimentos da produção escrita na língua espanhola?

Para atender aos nossos propósitos, utilizamos-nos dos subsídios da Linguística Textual (LT) como fundamentação teórica (ADAM, 2008, 1999, 1990; BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997; BERNÁRDEZ, 1995, 1987, 1982; FÁVERO e KOCH, 2005; KOCH, 2004; MARCUSCHI, 1983, dentre outros); igualmente dos trabalhos relacionados à análise das teorias da narrativa (LABOV e WALETZKY, 1967; LABOV, 1972, 1997, 2001 e 2004; PRATT, 1977; POLANYI, 1979 e 1982; PRINCE, 1983; TANNEN, 1982; ADAM, 1999 e 1985, dentre outros); as teorias de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BAKHTIN, 2011; KOCH, 2006, dentre outros); e às teorias de aprendizagem por procedimento de natureza implícita e explícita (ZIMMER, ALVES e SILVEIRA, 2006 e 2006a; HULSTIJN, 2005; PREUSS e FINGER, 2008, dentre outros). Alguns autores, estudiosos da expressão escrita, e que corroboram a ideia de que o texto deve ser trabalhado dentro de uma visão de processo, como por exemplo, Cassany (2009, 2006, 2005, 1999, 1998, 1997, 1995, 1993, 1990), Raimes (1983, 1991 e 1987), Flower e Hayes (1981, 1994, 2014), Flower (2000) dentre outros, foram também consultados.

Assim, para lograr nosso objetivo que trata de: levar os alunos ao desenvolvimento da expressão escrita, em espanhol, por meio do uso consciente dos elementos constitutivos do gênero textual narrativa pessoal, elaborando, aplicando e analisando uma experiência didática¹ com o uso de procedimentos de natureza implícita e explícita, organizamos e colocamos em prática uma sequência didática (SD).

Essa sequência didática foi realizada com alunos do 4º ano do curso técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Marechal Deodoro, e foi colocada em prática no ano de 2013. O objetivo dessa experiência foi, por meio de procedimento de ensino de natureza implícita e explícita, levar

¹ Atualmente, os termos experiência didática e unidade didática vêm sendo substituídos por sequência didática (SD), termo difundido por Schneuwly e Dolz (2004).

os alunos a escreverem textos empregando de maneira consciente e consistente os elementos e a estrutura do gênero textual narrativa pessoal.

Do ponto de vista da ação didática, a fase de ensino implícito serviu como uma imersão e exposição, dos alunos-colaboradores, a uma diversificação de gêneros textuais, incluindo os gêneros narrativos, além do gênero narrativa pessoal. Já na fase do ensino explícito foram ensinados os elementos da macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), os tempos verbais de passado característicos da narrativa, e os marcadores/conectores discursivos que regularmente aparecem numa narrativa.

No tocante às produções textuais escritas dos alunos-colaboradores, estas foram analisadas de acordo com os elementos constituintes da macroestrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), além dos seus aspectos linguístico-discursivos. A teoria desses autores, por considerar a narrativa sob os pontos de vista formal e funcional, mostrou-se útil na medida em que podemos ver nela, uma forma de articulação dos elementos usados na composição da textualidade, como a coesão e a coerência, por exemplo, do texto escrito em ELE.

A relevância da experiência didática proposta tem como suporte argumentativo, o fato de que a escrita/escritura² é uma habilidade pouco exercitada na escola básica, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Muitos são os problemas alegados pelos professores para explicar a ausência da prática da escrita em sala de aula, como alguns mencionados anteriormente. Entretanto, há de se considerar que, além dessas razões, um trabalho com o processo de escrita requer planejamento, e o uso de uma abordagem que preveja atividades específicas de escrita, quais sejam: a motivação para escrever, e para rever, refazer ou reescrever os textos produzidos sempre que necessário. Evidentemente, esta ainda não é uma prática consolidada na escola.

Assim, o presente trabalho se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, e a metodologia adotada para essa abordagem contou com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa (THIOLLENT, 2000; MILLS, 2003; PIMENTA, 2005, dentre outros). A experiência didática em questão foi, também, pensada num duplo sentido: contribuir para que os alunos se sentissem mais confiantes e capazes de produzir, conscientemente, bons textos em espanhol, e que pudesse ser aproveitada, pelo

² Ao considerar a escrita como um processo, muitos autores preferem denominá-la de escritura, como ocorre com a leitura, que pode ser vista também como um processo.

professor, como uma técnica ou procedimento de ensino eficaz para o desenvolvimento da escrita em sala de aula.

Diante do exposto, no **primeiro capítulo**, situamos a escrita em espanhol como nosso objeto de estudo e sua abordagem no ensino médio; discorremos a respeito das diferentes concepções de escrita e ensino; a abordagem de processo e os modelos de produção escrita; os diferentes usos da escrita em LE; o papel que representa a língua materna na aprendizagem da LE; a contribuição da LT para os estudos do texto; as concepções de gênero textual e de tipo textual; e os pressupostos teórico-metodológicos do ensino implícito e explícito.

No **segundo capítulo**, apresentamos a distinção entre narrativa e narração; discorremos a respeito de algumas teorias que contribuíram para o estudo da estrutura dos gêneros da narrativa; abordamos as semelhanças existentes entre as narrativas literárias e as narrativas pessoais; e mostramos a importância da leitura e do conhecimento da linguagem dos gêneros narrativos literários.

No **terceiro capítulo**, situamos a narrativa pessoal como gênero textual escrito e de uso didático; abordamos a macroestrutura da narrativa com base nas teorias de Labov e Waletzky (1967), e de Labov (1972), tratando, em separado, do elemento avaliação.

No **quarto capítulo**, trazemos a metodologia empregada, mostrando os pressupostos metodológicos utilizados, que inclui a fundamentação teórica e os instrumentos empregados na coleta de dados; e apresentamos a experiência de ensino realizada com a aplicação da sequência didática, por meio da exposição do seu planejamento e execução prática. Ainda neste capítulo, expomos a análise dos dados obtidos por meio do questionário sociocultural aplicado aos alunos-colaboradores e à professora-colaboradora.

No **quinto capítulo**, apresentamos os resultados da pesquisa, obtidos por meio da análise dos dados, proporcionados pelos instrumentos de coleta utilizados, quais sejam: os questionários de satisfação e as entrevistas; trazemos também a análise de algumas das produções textuais dos alunos-colaboradores, fazendo, ao final, um cotejo entre as fases de ensino implícito e explícito, mostrando os procedimentos de escrita e reescrita, evidenciando, assim, o processo da escrita em língua espanhola.

Finalmente, apresentamos as **conclusões** com vistas à importância da experiência de ensino realizada; o que proporcionou aos colaboradores; e as contribuições teóricas relacionadas ao desenvolvimento de práticas de escrita que atendam tanto às necessidades linguísticas quanto às necessidades sociais dos aprendizes.

1 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL

Neste capítulo, situamos a questão da escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE) como nosso objeto de estudo. Iniciamos com um esboço do ensino da língua espanhola no contexto brasileiro e abordamos a respeito da sua situação como prática no ensino médio. Além disso, discorreremos a respeito das concepções, abordagens, usos, funcionalidade, e o papel da escrita no contexto do ensino de línguas; também, sobre a contribuição da Linguística Textual (LT) para o estudo do texto; as concepções de gêneros textuais e de tipos textuais doados ao entendimento da produção escrita; e, por último, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do ensino por meio de procedimentos de natureza implícita e explícita.

1.1 A língua espanhola no Brasil

O ensino da língua espanhola no sistema educativo do Brasil passou por uma série de transformações³. Para alguns pesquisadores (SEDYCIAS, 2005, p.11; FERNÁNDEZ, 2005, p.18; KULIKOWSKI, 2005, p.51), a situação atual do ensino da língua espanhola é de progresso e de prestígio crescentes, na medida em que o idioma de Cervantes é uma das línguas mais procuradas pelos estudantes. Isso se comprova, segundo Fernández (2005), pela demanda pelos cursos no idioma em diferentes níveis.

No caso do Brasil, a adoção de uma língua estrangeira⁴ sempre esteve condicionada a fatores geográficos, políticos, sociais, técnicos, econômicos e principalmente culturais (OLIVEIRA 2013, p. 11). Para Fernández (2005, p.19), três fatos importantes contribuíram para que o espanhol apresente, atualmente, um crescimento exponencial: o primeiro é a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que se deu no ano de 1991; em seguida, o aparecimento de empresas espanholas a partir do ano de 1996; e como terceiro, o peso da própria cultura hispânica, de maneira geral. No caso do MERCOSUL, o domínio da língua espanhola, visto como um idioma de uso comum seria e é de fundamental importância. Para Kulikowski (2005, p.47), a percepção da língua espanhola como uma

³ Para um estudo detalhado e uma visão diacrônica dessas transformações pode-se consultar: Fernández (2005), Targino e Neyra (2006), Daher (2006), Moraes (2010), Celada e González (2000), Becker (1959), Domínguez (1992) dentre outros.

⁴ Independente das divergências terminológicas existentes, usamos as denominações: segunda língua, língua estrangeira e L2 indistintamente, em todo o desenvolvimento do presente trabalho.

necessidade de mercado é que fez surgir os projetos de inclusão, desse idioma, na rede pública de ensino.

Segundo Paraquett (2009, p.125), tem-se como um consenso, que o início do ensino da língua espanhola no Brasil se deu no ano de 1919, com a institucionalização da disciplina espanhol, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Neste estado, aconteceu, também, algum tempo depois, já no ano de 1941, com a criação do curso de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a entrada da língua espanhola, pela primeira vez, como disciplina num curso de formação de professores.

A partir do ano de 1979, começam a aparecer os centros de línguas estrangeiras modernas, em várias partes do Brasil, e então o espanhol começa a aparecer como uma nova modalidade de ensino. Surgem, também, as associações de professores de espanhol⁵, as quais tentam, ainda hoje, resolver ou ajudar a resolver um problema que as escolas públicas de ensino regular não dão conta. Trata-se do compromisso que essas Instituições de Ensino (IE) devem ter quanto ao ensino da língua espanhola, não apenas com relação à sua oferta na grade curricular, mas, sobretudo, com o que envolve esse ensino, como por exemplo, a contratação suficiente de professores para suprir a demanda existente, aliada, também, à capacitação desses profissionais, de modo a proporcionar-lhes as condições necessárias para que possam atuar, passando a contribuir para que a IE possa oferecer, aos alunos, um ensino de qualidade.

A Associação de Professores de Espanhol de Alagoas (APEEAL) foi uma das primeiras a ser fundada, no Brasil. A sua fundação data do ano de 1991. Essa associação, por iniciativa de sua diretoria e dos professores de espanhol associados, busca promover ações que visam à capacitação dos profissionais da língua espanhola em geral, em forma de parcerias e convênios entre o Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a UFAL por intermédio do setor de língua espanhola da faculdade de Letras, e a Embaixada da Espanha no Brasil, por meio da *Consejería de Educación*, representada pelos adidos culturais.

Tanto os centros de línguas quanto as associações de professores funcionam como uma espécie de substituição ao que deveria estar sendo realizado, na prática, nas escolas públicas de ensino regular, e representam um papel fundamental, na medida em que os profissionais começaram a encontrar-se através de seminários e congressos por todo o Brasil e até mesmo no exterior, acontecendo, com isso, um intercâmbio de informações.

⁵ Segundo Kulikowski (2005, p.47), as associações de professores de espanhol tiveram “um importante papel na implantação do espanhol na rede pública de ensino, algumas vezes em nível estadual, outras municipal”.

Principalmente os congressos serviram e vêm servindo, até hoje, para definir questões de ordem política e científica de grande importância.

Em Alagoas, a Universidade Federal (UFAL) tem um Espaço Cultural, em que nele funciona o Centro de Cultura Latino-americana, que proporciona o ensino da língua espanhola para alunos da comunidade em geral⁶. Existe, também, um Instituto de línguas⁷ localizado num dos maiores complexos escolares do estado, onde funcionam 11 (onze) escolas de ensino regular que oferecem desde o ensino fundamental até o ensino médio, além de outros anexos e núcleos educacionais. Esse centro de línguas funciona no sentido de proporcionar, principalmente, aos alunos que estudam nesse complexo educacional, um ensino de qualidade. Uma vez mais, suprimindo ou tentando suprir o que as escolas regulares não conseguem dar conta, como mencionado anteriormente. Para Fernández (2005, p.25), o ensino do espanhol no sistema público brasileiro é claramente insuficiente, e essa precariedade obriga o brasileiro a buscar alternativa optando pelo sistema de ensino privado.

Com relação ao Instituto Federal de Alagoas, de maneira geral, a língua espanhola faz parte da grade curricular de apenas alguns cursos oferecidos por essa Instituição de Ensino (IE)⁸. A existência (ou não) da matéria no curso depende sempre das características próprias de cada um desses cursos. No *campus* Marechal Deodoro (MD), atualmente, o espanhol faz parte de todas as matrizes curriculares dos cursos oferecidos em nível de ensino médio, mas se percebe uma necessidade de ampliação da carga horária para benefício dos alunos. Nesse sentido, já se cogita também a implementação de um centro de idiomas.

Além de todo um processo histórico que envolve o ensino da língua espanhola no Brasil e a situação atual desse ensino, a chegada da lei 11.161, de 2005 (Anexo L), que foi popularmente chamada de “Lei do Espanhol”⁹, torna obrigatória a oferta desse idioma em escolas do Ensino Médio. Essa lei apregoa que até o mês de agosto do ano de 2010 todas

⁶ Pode-se obter mais informações a respeito das atividades desenvolvidas e relacionadas à língua espanhola por meio de: <http://www.ufal.edu.br/extensao/equipamentos-culturais/espaco-cultural>. Acesso em: 06/07/2015.

⁷ Para outras informações, pode-se consultar <http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/noticias/2014/janeiro/pre-matricula-para-instituto-de-linguas-do-cepa-sera-online>. Acesso em: 06/07/2015.

⁸ Para informações a respeito dos vários cursos (denominações, estrutura curricular, etc.) que são oferecidos nos diversos campi do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), na modalidade de ensino médio, pode-se consultar www.ifal.edu.br.

⁹ Para maiores conhecimentos ou informações a respeito dos desdobramentos causados pela lei 11.161 ou a Lei do Espanhol como é chamada, pode-se consultar os autores, Camargo (2004), Gonzáles (2008), Amaral e Mazzaro (2007), Reatto e Bissaco (2007), dentre outros.

as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, deveriam ofertar o idioma espanhol em sua matriz curricular. Discorremos, a seguir (1.1.1), um pouco mais a respeito dessa lei que representou um avanço no ensino da língua espanhola nas escolas de ensino médio.

1.1.1 A língua espanhola no Ensino Médio: evolução histórica

Apresentado, acima, um panorama a respeito de como se encontra a língua espanhola de maneira geral no Brasil, passamos a discorrer sobre a sua situação no ensino médio. Iniciamos com alguns dados históricos, elencando aspectos especificamente relacionados ao ensino e aprendizagem desse idioma como língua estrangeira.

Segundo Paraquett (2009, p. 125), no ano de 1942 é assinado o decreto lei n. 4244 que reconhece o ensino da língua espanhola como uma das línguas a serem ensinadas no ensino médio. E em 1958, surge o novo projeto de lei n. 4.606/58 que altera esse decreto lei tornando obrigatório o ensino da língua espanhola, nas escolas, nas mesmas bases do ensino do inglês. Anos depois, a porta aberta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, colocava o espanhol, em algumas escolas, como uma segunda língua a ser estudada, ou em alguns casos como caráter opcional, de acordo com as possibilidades da Instituição de Ensino.

O prestígio da língua espanhola começa, a partir do ano de 2010, quando ela passa a ser obrigatória em todas as escolas, públicas e/ou privadas, do país que oferecem o ensino médio. A obrigatoriedade é determinada pela lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, tendo o prazo de cinco anos para sua implantação.

Importante destacar que com a chegada da lei 11.161, em 2005, houve uma movimentação, por todo o Brasil, por parte de algumas universidades, e também pelas associações de professores de espanhol, pois se cogitava que não havia professores suficientes para atender a demanda pelo ensino do idioma, no tocante ao ensino fundamental e ensino médio nas escolas, e se questionava a formação dos profissionais que estariam sendo chamados a atendê-la¹⁰. Na verdade, havia se instaurado uma espécie de “confusão” com relação aos papéis atribuídos às instituições de ensino, em que algumas delas tomavam para si a função de formar professores de espanhol, quando esta pertence às universidades, sejam públicas ou privadas.

¹⁰ Como foge do escopo do presente trabalho levantar toda a problemática que envolveu esse assunto, remetemos a uma consulta aos autores González (2008), Kulikowski e González (1999), Kulikowski (2005), Bordas (1991), Celada e Rodrigues (2005), Del Valle e Villa (2005), dentre outros.

Foram, também, criados mais polos do Instituto Cervantes que antes eram apenas dois localizados em São Paulo e Rio de Janeiro, no sentido de promover a formação de mais profissionais para atuar na área, deixando “implícita” uma hegemonia linguístico-cultural europeia, apesar de que, como registra Kulikowski (2005, p.48), a chegada de professores de diversos países latino-americanos, por meio da sua cultura, acabaram colaborando com a quebra do tal “modelo homogêneo”.

González (2008) chama a atenção para um fato curioso, a língua espanhola que foi e tem sido defendida com forte ênfase devido o seu papel no MERCOSUL, em função das necessidades de integração com as nações vizinhas, na verdade, tem seu ensino estimulado pela Espanha, por meio da criação de assessorias linguísticas, de mais polos do Instituto Cervantes, pela distribuição de bolsas de estudo a professores, entre outras formas de difusão da língua e cultura espanholas. Entretanto, acompanhado de aspectos positivos como esses, esse país deixa transparecer um discurso, nas palavras dessa autora, triunfalista e ao mesmo tempo alarmista, no que se refere ao ensino do espanhol no Brasil, quando deixa implícito, por exemplo, através dos meios de comunicação, a desconfiança quanto à formação dos professores de espanhol pelas instituições brasileiras, os quais serão necessários para suprir a demanda exigida, para a implantação do ensino da língua espanhola em todo o país.

Segundo Celada e Rodrigues (2005), a partir do ano de 1961, se inicia no Brasil uma nova etapa, no que se refere ao ensino de língua estrangeira no ensino médio, em que se valorizam cada vez mais as línguas que se apresentam como veiculares. Posteriormente, com o tratado do MERCOSUL, no ano de 1991, e, principalmente com o advento da lei 11.161, de 2005, a língua espanhola passa a ser vista não apenas como uma língua referencial, mas como uma língua veicular (Orientações Curriculares do Ensino Médio de 2006), adquirindo, assim, uma melhor posição ao lado da língua inglesa que sempre foi vista como língua de relações internacionais ou de negócios.

Segundo Almeida Filho (1995, p.45), “todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, reconhecem o valor multidimensional de aprender uma nova língua”. Com base nessa afirmativa, refletir a respeito da aprendizagem da língua espanhola no Brasil, hoje, é uma tarefa que demanda uma série de considerações, principalmente, se para que o seu ensino se realize com boa qualidade, for atribuída à seriedade que merece. Nesta perspectiva, pensar o estudo desse idioma no ensino médio representa, certamente, tomar o ensino dentro de uma visão mais ampla, reconhecendo o seu valor, fazendo uma espécie de rastreamento sobre a evolução desse ensino como língua

estrangeira, desde o *Manual de español* do professor Idel Becker (1959), que marcou com sua presença, a prática do ensino do espanhol no Brasil, até os nossos dias.

Estando o Brasil cercado de países onde se fala o espanhol, e que mais do que nunca se acha mantendo relações constantes, seja de ordem política ou comercial, por exemplo, com esses países, e, pensando especialmente em uma cultura plural, não se faz mais necessário, justificar o porquê da importância de que se amplifiquem ações, que possam por em prática o ensino do idioma, em todas as séries do ensino médio.

Fernández (2005a, p.97) asseverou, há alguns anos, que a tendência do ensino do espanhol era de se expandir nas próximas décadas, e a experiência que tínhamos com o ensino do inglês, obrigaria-nos a pensar a respeito dos paradigmas que iriam reger, também, o ensino do espanhol. As palavras da autora demonstravam, inicialmente, uma incerteza sobre em que bases o ensino do espanhol estaria assentado, no futuro. Ao mesmo tempo, afirmou que era preciso conhecer bem o contexto no qual se daria o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, nos próximos anos. Esta representa, também, uma preocupação dos Institutos Federais de educação que buscam atualizar-se, procurando oferecer aos seus estudantes um ensino de qualidade no que se refere ao ensino de língua estrangeira, de maneira geral, e de maneira específica, do ensino da língua espanhola, nas diferentes modalidades de cursos oferecidos, os quais possuem características diferenciadas, na medida em que aliam o pedagógico ao profissional.

A modalidade de ensino médio, integrado à educação profissional técnica de nível médio, foi instituída pelo Decreto nº 5.154/04.¹¹ Tem como desafio, assegurar melhores condições de ascensão profissional para os milhares de jovens egressos do ensino fundamental, contribuindo de maneira a oferecer uma melhoria na qualidade da etapa final da educação básica. Reúne conteúdos do ensino médio com os da formação profissional de maneira integrada, proporcionando um diálogo entre a teoria e a prática. Isso propicia ao aluno, além da conclusão do ensino médio, também, adquirir uma formação para o exercício da cidadania, e a oportunidade de inclusão imediata ao mundo do trabalho.

Além disso, há uma preocupação premente de que é preciso que esses jovens estejam preparados, pois o sistema produtivo requer desses novos profissionais, entre outras coisas, a capacidade de comunicar-se corretamente, com domínio dos códigos e linguagens, em que se inclui além da língua materna (LM), também, o domínio da língua

¹¹ Para um aprofundamento sobre a modalidade de ensino que integra o pedagógico ao profissional, sugerimos a consulta aos seguintes autores: Frigotto e Ciavatta (2004), Ciavatta (2005), Kuenzer (2005 e 2001), dentre outros.

estrangeira (LE), para que possam enfrentar novas situações, não só no que se refere ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, como cidadãos com uma formação integral, e que sejam capazes de viver em sociedade. Essa é uma concepção mais ampla de educação, na medida em que objetiva a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, e que possibilita a escola elaborar a sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Nesta perspectiva, as práticas de leitura e escrita, tanto em LM quanto em LE, são imprescindíveis para a boa formação educacional e, também, profissional. Eres Fernández et al (2012, p.10), referindo-se ao ensino de ELE, afirmam que no contexto educativo “a escrita assume outras funções, além da prática em si mesma”, como, por exemplo, a escrita para reforço de ensino-aprendizagem. As autoras evidenciam que a habilidade da escrita não é desvinculada das demais atividades de linguagem vivenciadas pelos estudantes.

1.2 Por que aprender a escrever em língua estrangeira

O curso técnico de nível médio em Guia de Turismo, parte integrante do estudo no presente trabalho, de acordo com suas especificações (Cap. 4, tópico 4.2.1), almeja um perfil profissional de conclusão que contemple uma formação integral. Esta deve permitir aos concluintes, como já mencionamos, além de uma formação para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho. Para isso, encontram-se, entre os objetivos do curso, muitas atividades envolvendo o ensino da língua estrangeira, tais como, por exemplo: a elaboração de roteiros de viagens; elaborar e executar cronogramas de viagens; e o atendimento e acompanhamento de turistas de nacionalidades diversas.

Para que o futuro profissional possa atuar no meio turístico, a aprendizagem de uma língua estrangeira é de fundamental importância. Como o Estado de Alagoas recebe turistas dos países vizinhos, os quais têm o espanhol como língua materna, faz-se necessária, a aprendizagem da língua espanhola. Bazerman (2007, p.110) afirma que “o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas”. Com base nesta visão, o acesso tanto à leitura quanto a escrita, em língua espanhola, propiciará ao novo profissional desenvolver-se com mais propriedade junto ao seu entorno, relacionando-se com os falantes do novo idioma aprendido, e posicionando-se frente às tarefas inerentes a nova profissão.

No tocante a escrita em espanhol, além de servir para o aprendiz como um instrumento de fixação do conhecimento, sobre ou da língua, é por certo uma forma de apreender o mundo, o qual vem representado pela língua, por meio da aprendizagem sociocultural, por exemplo. Tudo isso significa, também, o conhecimento de si mesmo e um meio para desenvolver o próprio pensamento.

Outra forma bastante atual de uso da língua, que também contribui para o desenvolvimento do saber, veio com o uso da internet e das novas tecnologias, que oferece o acesso a um número muito grande de informações, nas mais diversas áreas do conhecimento e em vários idiomas, dentre eles o espanhol. O intercâmbio de informações com pessoas de diferentes países, algumas vezes, em tempo real, enviando ou recebendo mensagens (por ex: *e.mail*, *chat*, redes sociais, etc.), é mais um motivo para que se aprenda a comunicar-se por escrito na língua estrangeira estudada.

Além disso, como afirmam os autores Cassany (1999, p.47) e Sánchez (2009, p.2), no que se refere à escrita, a possibilidade de desenvolvimento do intelecto, e de ser um poderoso instrumento de reflexão, constitui-se num dos seus traços mais relevantes. A troca de informações, nesse sentido, oferece uma contribuição significativa na forma de pensar de todo ser humano, na medida em que possibilita aprender sobre si mesmo, sobre o seu próprio mundo, e transmitir esses conhecimentos aos outros. Em situação de ensino-aprendizagem, surgiram várias concepções de compreensão da escrita que mostram dentro de uma visão diacrônica, o percurso percorrido por essa habilidade.

1.2.1 As diferentes concepções de escrita e ensino

Ao considerarmos que a linguagem está presente, de maneira geral, em toda a nossa vida, e que é nela e através dela que nos constituímos como sujeitos, o fato nos leva a refletir sobre as diferentes concepções que nortearam e norteiam, ainda hoje, o ensino. Um trabalho voltado para a escrita em LE tem como objeto de estudo justamente a linguagem. Nisso se inclui as suas mais variadas formas e possibilidades de manifestação. Os estudos linguísticos trazem várias concepções: a visão tradicional, a visão estrutural, a concepção cognitivista, e a mais atual, a concepção sócio-interacionista.

Numa concepção tradicional, os alunos eram ensinados ou “instruídos” pelo professor, o qual transmitia os conteúdos para que fossem assimilados. É um ensino cuja preocupação encontra-se posta na quantidade de noções/conceitos/informações que foram

adquiridos, mas não se preocupa com a formação do pensamento reflexivo. Segundo Silveira (1999, p.46), essa concepção “via o estudo da gramática como disciplina mental, normativa, considerada como extremamente necessária para se aprender uma língua.” O caráter dinâmico e mutável da língua era desconsiderado. Percebe-se que essa visão é estática e restringe o ensino da língua, mas apesar do avanço nos estudos linguísticos a encontramos, ainda hoje, adotada, algumas vezes, em sua amplitude, na prática de sala de aula de línguas materna e/ou estrangeira.

A concepção estrutural traz características semelhantes à anterior, na medida em que enfatiza o uso da gramática. No entanto, o estruturalismo¹², legitimado por Saussure, procura analisar a estrutura profunda. Por exemplo, em um conto de fadas, não interessa para o estruturalista saber quais foram às intenções de quem o escreveu, mas como a estrutura da história foi criada. No tocante a escrita, segundo Dubois et al (1993, p.248), o texto era considerado como um produto acabado, havia o menosprezo pela criatividade da linguagem, e também a negação em considerar as condições de produção. O linguista estava limitado ao estudo dos enunciados, tentando definir sua estrutura. Os componentes da enunciação, como o sujeito e a situação, por exemplo, foram deixados de lado. Praticar a estrutura é útil para automatizá-la, mas não leva o aluno à proficiência no idioma, objetivo maior do seu ensino. Assim, exercícios tão somente estruturais vêm a prejudicar a produção espontânea do aluno, na língua estudada.

A chegada da concepção cognitivista leva a uma nova concepção de texto. Ocorre a tomada de consciência da existência dos processos de ordem cognitiva, em que todo o fazer, ou toda a ação, precisa dispor de modelos e tipos mentais de operações. Isso representou um avanço na aprendizagem da escrita, na medida em que a tornou mais valorizada. Nessa concepção, segundo Koch (2009, p.21), “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais”. Postula-se que, na organização do processamento textual, são utilizados os conhecimentos: linguístico, enciclopédico ou de mundo, interacional, e o referente aos modelos textuais globais (gênero textual e tipo textual). Nessa perspectiva, o aprendiz passa a ser visto como responsável por sua aprendizagem, e o professor passa a ter uma nova função, a de orientá-lo e fazê-lo sentir-se partícipe no processo.

¹² O estruturalismo tem uma longa história de teorias e nomes importantes. Muitas das correntes teóricas se extinguíram ou deram lugar a novas tendências na linguística moderna. Ressaltamos que, embora a hora e a vez dessa corrente tenham passado, seus ensinamentos e pressupostos continuam importantes, e marcando o ensino de línguas. Para maior aprofundamento, algumas obras podem ser consultadas como: Saussure (1987), Lopes (1995), Ducrot (1968), Muñoz (2000), Ilari (2004), dentre outros.

A concepção mais recente na Linguística é a sociocognitivo-interacionista. É uma visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo, baseando-se no fato de que os “processos cognitivos acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos” (KOCH, 2009, p.30), e fora da linguagem, não há possibilidades de pensamento, de domínios cognitivos ou de processos interativos humanos. Essa concepção, ao adotar uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011, p. 262-ss), a qual foi também adotada pelo texto, é vista como uma atividade voltada para as interações sociais. Koch (2007, p.7) assevera que “as teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir o texto”.

Nesse sentido, a escrita é concebida como atividade linguística e discursiva em construção. Os estudos atuais mostram que a produção textual escrita deve ser uma atividade organizada, e baseada nas seguintes operações: o planejamento, e alguns fatores da textualidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997) principalmente os básicos que são a coesão e a coerência. O processo inclui, também, as operações da revisão e da refacção ou reescrita.

1.2.2 A abordagem de processo e os modelos de produção escrita

Ao longo dos anos, as abordagens básicas utilizadas no ensino da escrita em língua estrangeira se referem à escrita como produto e a escrita como processo. A primeira abordagem, com suporte nas teorias mais formalistas de ensino e aprendizagem, tinha como foco principal o texto como produto. Para esta abordagem, a produção textual final deveria estar livre de erros gramaticais, os quais seriam corrigidos, e posteriormente seria atribuído uma nota ou conceito.

Assim sendo, na abordagem do texto como produto, o modelo seguido é linear e envolve alguns passos simples: primeiro, o professor faz um planejamento, depois explica a tarefa, e então solicita que se produza um texto. Quase nenhum *feedback* é dado ao aluno. A avaliação final tem como base o conteúdo gramatical, e os fatores como adequação, relevância, propósitos comunicativos, não são, normalmente, levados em consideração. A competência linguística, que envolve o conhecimento léxico-sistêmico está na base da abordagem, e é a principal preocupação.

Os outros componentes da competência comunicativa do estudante de língua estrangeira, a qual tem um caráter interdisciplinar (IRAGUI, 2008, p.449), são relegados a um segundo plano. O propósito, ou a intenção comunicativa, o para quê, ou o para quem o texto está sendo produzido, não é levado em consideração, ou não representa uma preocupação para a abordagem do texto como produto.

A noção de escrita na perspectiva de produto faz com que o aluno tenha uma visão limitada a respeito do próprio ato de escrever. A produção textual escrita não será revisada ou reescrita. Neste caso, o professor se coloca como uma autoridade que vai corrigir o que foi escrito e proferir a sentença. Isso não acontece numa abordagem da escrita como processo.

Para a abordagem processual, a escrita é uma construção que se processa na interação. O professor se torna partícipe da produção textual do aluno. O foco principal não é o texto como produto final, mas o texto realizado num processo, em que quem escreve deve ter clareza dos seus objetivos. A escrita é vista numa perspectiva global. Para se alcançar o sucesso nas produções textuais escritas são importantes os seguintes estágios: a geração de ideias, o planejamento, a confecção de vários rascunhos (conforme a necessidade), múltiplas reescritas e edição final.

Além disso, nesta abordagem, é importante que haja várias opções de *feedback* por parte do professor, dos colegas de sala, de algum amigo, ou de alguma outra pessoa. A produção textual escrita realizada também pode ser aperfeiçoada ao longo do processo através de discussões, por meio de reflexões, pelo uso dos artifícios característicos da escrita, como por exemplo, os recursos gráficos, incluindo, também, as características próprias do gênero textual utilizado, o qual exerce influência direta sobre o texto escrito.

A abordagem do texto como um processo surgiu da necessidade de fazer com que o aluno entendesse o processo de criação do seu próprio texto, e assim, começasse a avançar na sua forma de produzir. Cassany (1997, p.65), por exemplo, afirma que o aprendiz iniciante de uma língua, que necessita dominar as características do código, as quais se resumem em um extraordinário, vasto e variado conjunto de conhecimentos, para vir a tornar-se um escritor competente, pode encontrar todos os conhecimentos que necessita através dos textos já escritos por outros escritores.

Neste sentido, para se escrever uma carta, por exemplo, nada melhor que apropriar-se de outra já escrita. Cassany (1997, p.65) considera que “somente em uma instância autêntica se pode encontrar a estrutura, o registro, e as palavras adequadas para escrever outra”. Esta estratégia vale para todo e qualquer gênero textual que se necessite

aprender. E não significa que haja uma dependência de um modelo para que se possa produzir um texto escrito, mas que, na prática, o uso de materiais autênticos favorece o processo de criação e produção do aprendiz.

Com o passar do tempo, os professores de línguas, que haviam recebido instrução a partir de métodos tradicionais, os quais consideravam o texto como produto final, que consistia numa produção coerente e sem erros, foram se dando conta que era preciso mudar e avançar. Desse modo, novas estratégias seguem sendo testadas. Entretanto, algumas resistências ainda persistem, já que a concepção do texto como um processo, na prática, traz consigo muitas exigências, e demanda conscientização e esforço, tanto dos aprendizes quanto dos professores de línguas.

A escrita como processo também tem sido explicada através dos modelos cognitivos contemporâneos da escrita (ROHMAN, 1965; FLOWER e HAYES, 1981; VAN DIJK, 1983 e 1988, dentre outros). Estes modelos se ocupam das operações mentais, as quais ocorrem nos processos de produção textual. Por certo, esse envolvimento de operações mentais é um dos motivos pelos quais se diz que escrever é um ato complexo (CASSANY, 1997, p.64). Quando uma pessoa se determina a produzir um texto escrito, tem que buscar conteúdos, gerar novas ideias, decidir sobre como organizar o texto, pensar a quem vai ser dirigido (audiência), ter clareza quanto aos objetivos, e manejar a linguagem de forma a conseguir o efeito desejado. E nesse manejo da linguagem, terá que selecionar vocabulário, observar a pontuação, a ortografia, usar corretamente a sintaxe, tomar decisões sobre o estilo, prestar atenção na coerência e lógica do texto, dentre outras observações que vão permitir a produção de um texto considerado como de boa qualidade.

Todas essas operações, como se pode ver, são de natureza complexa. A mente humana não consegue abordar todas as informações simultaneamente (IZQUIERDO, 2002). Nossa memória de curto prazo (MCP) tem limitações, e nossa memória de longo prazo (MLP), nem sempre nos permite acessá-la com facilidade. Os modelos cognitivos vieram contribuir, de maneira significativa, trazendo a compreensão de que a escrita necessita, entre outras coisas, de planejamento. No entanto, é preciso que se compreenda adequadamente o que isso significa, pois na ação de planejar (GERALDI, 1997 p.160; KOCH, 2009, p.36, dentre outros) é preciso considerar o que se vai dizer (assunto/tema), como se vai dizer (conteúdo), para que (motivo) e a quem vai ser dirigido o que se escreveu (audiência).

Assim sendo, durante os últimos anos, as investigações sobre o processo de produção escrita têm orientado a elaboração de propostas didáticas para o ensino da escrita.

Isso tem servido como suportes significativos para as práticas de ensino em sala de aula. Um modelo influente foi o de Flower e Hayes (1981), que tornou possível trazer para a escola uma concepção de escrita distinta da tradicional. A escrita de textos deixou de ser vista como um produto passando a ser entendida como um processo. Nos anos posteriores, a proposta foi revisada, e também, outras foram surgindo.

A proposta de Rohman (1965), denominada como modelo de etapas, foi uma das primeiras que surgiram, e propõe dividir o processo de produção em três etapas: pré-escrever, escrever e reescrever. Pré-escrever engloba tudo o que acontece desde que o escritor pensa em escrever algo até que tenha uma ideia geral sobre o que vai escrever. Nela, há a elaboração do pensamento. Escrever e reescrever constituem as etapas de produção, propriamente ditas, e vai desde o momento em que se escrevem as primeiras ideias até que se corrija a última versão. Para o autor, a partir do que se descobre na pré-escrita determinará o êxito da comunicação e produção escrita. O modelo desse autor veio a ser criticado, mais tarde, por Flower e Hayes (1981), por considerarem, entre outras razões, que o processo mental que a pessoa desenvolve ao elaborar o texto carece de melhor descrição.

Camps (1990, p. 3) considera que Rohman entende o processo de escrita como linear. Assim, o modelo de etapas se centra no processo de crescimento do texto como produto, sem levar em conta os processos internos do escritor. Para a autora, o processo não é linear, e essa opinião é compartilhada por muitos outros autores (DAHLET, 1994; CABRAL, 1994; DÍAZ e AYMERICH, 2003, dentre outros), pois o escritor faz e refaz constantemente, (re) planeja, reescreve, corrige. E esses processos não seguem, dessa forma, uma série de etapas discretas, mas subprocessos que interagem uns com os outros. Essa é também uma consideração feita pelos autores Flower e Hayes (1981), e que os modelos cognitivos, de maneira geral, buscam explicar. Esta explicação se baseia no fato de que não são simplesmente etapas que se tem que seguir uma após a outra, mas operações que devem ser realizadas e que, com frequência, se aplicam recursivamente.

Um modelo também considerado importante foi o desenvolvido por Van Dijk (1983, p.54-ss e 1988, p.195-ss), estudioso da LT, que formula um modelo geral de processamento de textos, o qual inclui tanto a compreensão escrita quanto a produção escrita, de textos orais e escritos. Esse autor parte de alguns conceitos da LT (como por exemplo: macroestrutura, coerência, regras, etc.), e segue um enfoque desenvolvido pela psicologia cognitiva. A preocupação reside nas operações mentais com as quais um indivíduo pode tratar os textos. Por exemplo, para compreender um texto, a pessoa pode

utilizar-se de regras (operações mentais), extrair o sentido global, eliminar informações irrelevantes, entre outras. E, para produzir um texto, pode desenvolver ideias gerais e abstratas, e buscar exemplos concretos de outros textos.

O interessante desse modelo de Van Dijk é que mostra que as ideias que contêm um texto não surgem do nada: são geradas a partir de um ato criativo num momento de inspiração, mas que é, basicamente, o produto da reelaboração de informações antigas procedentes de outros textos. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, e podemos completar, de outros textos. Tudo isso não invalida o papel desempenhado pela criatividade na produção de um texto escrito. Afinal, a principal fonte de informação de quem escreve é o seu conhecimento de mundo, a sua memória, e os diferentes textos aos quais teve acesso.

Assim, um dos conceitos básicos da teoria de Van Dijk é o de macroestrutura, que é o conjunto das informações que o indivíduo elabora para processar um texto. Para elaborar e desenvolver as macroestruturas, utiliza-se das macrorregras linguísticas (núcleo do modelo) de compreensão e de produção. Mais tarde, este modelo psicológico de elaboração do texto é reformulado em alguns pontos. Um deles é a substituição do conceito básico de regras para o de estratégias. Dessa forma, o autor se aproxima mais às colocações de Rohman e de Flower e Hayes, na medida em que há a compreensão de que o processo de produção escrita exige do produtor o uso de vários tipos de estratégias: ler, reler, fazer esquemas, rascunhos, correções, revisões, entre outros.

Entre as teorias e modelos, acima expostos, os autores Flower e Hayes (1980 e 1981), ao se interessarem pelos processos cognitivos que intervêm na produção de um texto, elaboram um modelo teórico mais detalhado. Este modelo explica tanto as estratégias utilizadas para redigir: planejar, reler, revisar, fixar-se no conteúdo e depois na forma, dentre outras, quanto às operações intelectuais que conduzem a produção escrita, como, por exemplo: a MCP, a MLP, os objetivos e a criatividade. A teoria desses autores consta de três elementos essenciais, que se refletem nas três unidades do modelo, quais sejam: o ambiente de trabalho (*task environment*), que inclui além de dois elementos fundamentais que são o problema retórico e o texto escrito, todos os elementos externos ao escritor: a audiência, o canal de comunicação, o propósito do emissor, dentre outros; Quanto à MLP é onde o escritor armazena o conhecimento; e o terceiro elemento são os processos de escrita, especificamente os processos básicos de planejar, redigir e analisar, que são verificados mediante um controle (um monitor).

No presente trabalho de pesquisa, discorreremos com maior propriedade sobre como se organiza o modelo teórico construído pelos autores Flower e Hayes (1980 e 1981), enfatizando a terceira unidade, que trata a respeito dos processos de escrita, por mais que as unidades anteriores se encontrem de alguma forma implícitas nesta última. O processo de escrever (processo recursivo) tem, basicamente, os seguintes passos: planejar a estrutura, construir um primeiro rascunho, incluir ideias novas, reformular a estrutura, construir um segundo rascunho, incluir mais ideias novas, reformular novamente a estrutura, construir um terceiro rascunho e assim por diante, tantos rascunhos quantos se fizerem necessários para que o texto adquira a forma desejada.

Uma boa parte do processo de composição de um texto se processa no cérebro do escritor, é interno, não se pode observá-lo. Por isso, na visão da psicologia cognitiva, há o uso de entrevistas, de gravações, comparações de rascunhos, de produções, entre outros métodos que se fazem necessários, em consonância com os objetivos do pesquisador. Dois deles consistem, o primeiro numa análise introspectiva, e o segundo numa análise de protocolo (gravações), este usado por Flower e Hayes.

Na análise introspectiva, pede-se aos escritores que escrevam um determinado texto, e depois de concluído, que expliquem tudo o que fizeram desde o momento em que começaram a produção. Os dados obtidos por meio desse tipo de análise não são objetivos, já que dependem da visão de escrita que tenha o escritor. Na análise de protocolo, os escritores verbalizam enquanto encontram-se produzindo, mas não analisam nem julgam o que escrevem. Assim, o processo de verbalização pode apresentar detalhes importantes que, provavelmente, não apareceriam em outro tipo de análise. Os autores Flower e Hayes consideram a análise protocolar como mais rica e objetiva. Na presente pesquisa com alunos de ensino médio representa, também, em nossa opinião, uma forma eficaz e produtiva de coleta de dados, independente da estratégia protocolar utilizada (Cap. 5).

A teoria do processo cognitivo elaborado por Flower e Hayes (1981, p. 365), encontra-se, assim, pautada em quatro pontos-chave:

1. O processo de escrita é mais bem entendido como um lugar de processos de pensamentos distintos que os produtores orquestram ou organizam durante o ato de produção;
2. Esses processos têm uma hierarquia, altamente embutida na organização em que algum processo dado pode ser embutido no interior de algum outro;
3. A ação de produção, em si mesma, é um processo de pensamento orientado a uma finalidade, conduzido por uma rede de objetivos cada vez maiores, e próprios do produtor;
4. Produtores criam seus próprios fins de duas maneiras: propondo objetivos de alto nível, e respaldando objetivos subordinados que dão vida ao sentido de

propósito que se vai desenvolvendo no produtor, e então, às vezes, mudando os principais objetivos ou ainda estabelecendo outros totalmente novos, com base no que se aprendeu através da produção propriamente dita.

A partir da exposição desses quatro pontos-chave, percebe-se que o primeiro engendra todos os demais. Entretanto, apesar de ser um sistema hierárquico, as unidades não atuam em uma ordem rígida como no modelo de etapas de Rohman (pré-escrita, escrita e reescrita). Os processos podem ser encadeados uns aos outros, pois o ato da escrita envolve pensamento, e, portanto, pode-se mudar a qualquer momento. Isso implica dizer que na produção de um texto, começamos com uma ideia, mas depois geramos outras, (re) planejamos tudo, e desse modo, se incluem novos processos quais sejam: organizar, redatar, revisar, avaliar. Esses processos de pensamento são denominados por Flower e Hayes como ferramentas que os autores utilizam para construir o texto.

Por certo, a construção de um texto é também organizada pelo escritor por meio de uma complexa rede de objetivos (globais e locais), os quais se relacionam entre si. Esses objetivos também possuem uma estrutura hierárquica, de maneira que um objetivo local desenvolve alguma função dentro de um objetivo global, e este vai proporcionar a coerência no texto. Essas redes de objetivos não se criam em uma determinada fase ou etapa, como a da pré-escrita, por exemplo, mas durante todo o processo de elaboração do texto, na medida em que vai evoluindo. Flower e Hayes dizem que os conhecimentos que temos a respeito do funcionamento dessas redes são muito limitados.

Além dessas redes de objetivos, o processo de construção de um texto é entendido como aquele que se dá por meio de uma série de decisões tomadas pelo produtor durante a elaboração até chegar à versão final do escrito. Essas decisões dependem da escolha do tema/assunto, do gênero textual escolhido, e a quem será dirigido (audiência). Todas essas questões envolvem uma questão maior que é o propósito da escrita, a sua finalidade, e conseqüentemente afeta os critérios, os quais vão regular as decisões do produtor. Para Flower e Hayes (1981), é no ato de produzir que o produtor volta a gerar ou recriar seus próprios objetivos a luz do que aprendeu.

Assim, é durante todo o processo de construção que se produz a ação da aprendizagem. O produtor irá utilizar aquilo que aprendeu para gerar os objetivos e a elaboração do texto. Flower e Hayes (1981) sustentam que as ações de aprendizagem podem ser analisadas por meio da observação de como o produtor planeja o texto, e como vai gerando os objetivos que serão necessários à construção desse texto. Os autores

sugerem que a criatividade e a invenção do produtor estão estreitamente relacionadas com essas ações.

Isso tudo nos leva a perceber, como já havíamos mencionado no começo desse tópico, que as situações autênticas de produção textual são de singular importância, pois elas fazem parte da realidade psicossocial dos alunos, e desse modo estão presentes na sua conduta linguística¹³. Para que a produção textual se realize é importante que o produtor, nesse caso o aluno, tenha o que dizer, e que esteja motivado a produzir. Nas palavras de Leal (2004, p.41), “a produção textual requer processos ligados à geração do conteúdo (produção de ideias) e à textualização (organização das ideias em produto linguístico). No caso do texto escrito, somam-se os processos de registro do texto e atendimento às normas da língua”. Afinal, considerar o texto como processo implica a revisão de um complexo processo linguístico e cognitivo, que se põe em marcha a partir do momento em que se planeja e se concretiza a escrita de um texto.

Nesta perspectiva, o estudo voltado para o uso dos gêneros textuais (tópico 1.4), no ensino da escrita de uma língua, permite a aquisição de habilidades linguísticas, as quais podem ser usadas a favor do propósito discursivo. Serafini (2001, p. 22) expressa a convicção de que “é possível ensinar a compor porque é possível dividir o processo da composição em atividades básicas e utilizar, para cada uma delas técnicas e procedimentos específicos”. Assim, o uso dos diferentes gêneros textuais, no ensino de uma língua estrangeira na prática de sala de aula, favorecerá aos estudantes a apropriação dos vários aspectos constitutivos dos distintos textos. Essa apropriação propiciará aos discentes usá-los como exemplos nas mais diversas esferas de atuação humana.

1.2.3 Diferentes usos da escrita em língua estrangeira

No ensino da língua estrangeira, a habilidade da escrita é resultante da passagem do processo de aprendizagem por várias teorias, métodos ou abordagens e modelos teóricos, aonde se chegou a um consenso de que o mais interessante e mais operativo seria trabalhar o(s) método(s) comunicativo(s), num enfoque baseado em funções (CASSANY, 1990). Almeida Filho (1998, p.36) afirma que uma das primeiras características desse

¹³ Entendemos como conduta linguística o modo de agir com a língua(gem). A forma de expressão utilizada pelo aluno é parte integrante e constitutiva do seu *savoir faire*, representando suas escolhas textuais tendo em vista a produção de determinados sentidos.

método é “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. O ensino considerado como comunicativo se preocupa com as reais necessidades ou interesse do aluno, e assim, busca organizar atividades relevantes para que o estudante se capacite a usar a língua estudada interagindo por meio dela. Assim, esse método segue sendo empregado e divulgado através dos diversos materiais colocados a disposição dos professores.

Por certo, com o advento da chegada do método comunicativo, o que se observa, na prática, nas aulas de línguas estrangeiras, é que se dá maior ênfase à oralidade em detrimento da escrita. Até a década de sessenta, as metodologias para o ensino de línguas se baseavam no paradigma condutista e no estruturalismo (RUIZ e GONZÁLEZ, 1994, p.302), a escrita era considerada como um instrumento de reforço à gramática. Assim, a língua que se estudava era considerada homogênea, no sentido de que não se levava em conta nenhuma variedade dialectal; e também prescritiva (HALLIDAY et al., 1974), quando se colocava que o que se devia aprender é que era o correto, e esse correto deveria seguir determinadas normas.

Para Ruiz e González (1994, p.302), um estudo homogêneo e prescritivo da língua, em que se considerava a escrita para reforçar e repetir aquilo que se aprendeu da gramática, era a razão pela qual, a maioria das atividades e exercícios se fundamentava em copiar e escrever parágrafos curtos, em que não se valorizavam as ideias próprias ou a criatividade dos aprendizes, e tampouco se apresentavam aos estudantes modelos comunicativos reais.

Para a pesquisadora Ann Raimés (1987) existem seis propósitos ou fins comunicativos para o uso da escrita. Fazendo uma retrospectiva a respeito dos diferentes usos da habilidade, nos mais diversos métodos de ensino empregados, que culminou, nos dias atuais, no uso do(s) método(s) comunicativo(s) (ALMEIDA FILHO, 1998, p.35), a autora considera vários tipos de escrita, quais sejam: a escrita como reforço; a escrita como treino; a escrita como imitação; a escrita para a comunicação; a escrita para a fluência; e a escrita como aprendizagem. Todos esses usos partiram de perguntas como por que escrever, e qual o propósito ou finalidade de uma pedagogia da escrita.

Assim, ao considerar a escrita como **reforço** (*writing for reinforcement*), a compreensão e o conhecimento da língua são reforçados por meio das estruturas gramaticais. Com isso, o aluno é submetido a uma série de exercícios, e terá que mostrar ao professor que compreendeu e que adquiriu o conhecimento. No entanto, esse conhecimento é de base puramente gramatical. Isso pode levar o estudante a deixar de ver

a aprendizagem da língua, oral ou escrita, dentro de um contexto comunicativo. O fato não impede que o professor trabalhe os aspectos gramaticais através de exercícios, entretanto é preciso que se esteja atento para que não se permaneça apenas neles.

Sánchez (2009, p.22) afirma que “se escreve muito em uma língua estrangeira, tanto dentro quanto fora da aula, mas se ensina pouco a escrever”. E muito menos ainda a escrever textos, já que os alunos escrevem exercícios, escrevem perguntas, escrevem palavras, etc., e assim, não encontram a sua própria voz no momento ou no ato da escrita. Dessa forma, como o estudante vai perceber a escrita? Como será desenvolvida a habilidade? Provavelmente, apenas como uma maneira de exercitar as estruturas linguísticas. Isso produzirá efeitos negativos futuros diante da necessidade de produzir um texto escrito, em que o estudante não se sentirá em condições de fazê-lo.

Alguns autores falam a respeito da inibição que os alunos podem ter no momento da escrita ou da produção de um texto escrito (SARTORE, 2006; SAMPAIO e FREITAS, 2012). Escrever faz parte de um processo criativo e deve haver certo nível de estímulo para o exercício da escrita. Devem-se buscar os conhecimentos, as experiências, as intuições, as emoções, as expectativas, os quais são próprios de cada um, e que farão parte do escrito. Cabe ao professor ajudar o aluno a vencer a inibição, estimulando-o a gerar material para compor os dados necessários à transmissão das informações. Certamente, apenas o trabalho realizado por meio do reforço das unidades gramaticais da língua, não é suficiente para que se venha a produzir um texto escrito, na língua estrangeira estudada.

Besse e Porquier (1984) fazem uma crítica ao ensino realizado por meio de exercícios estruturais, asseverando que todo ensino sistemático da gramática através de exercícios do tipo estruturais, se assemelha a uma descrição das regras da gramática desta língua. Entretanto, no tocante ao ensino da gramática em sala de aula, não se pode prescindir do uso do reforço das estruturas linguísticas, através do emprego de exercícios gramaticais, para que o aprendiz venha a produzir, conscientemente, um texto com clareza de sentido, conciso e coerente, desenvolvendo o senso crítico a respeito de sua produção.

O modo como o conteúdo gramatical deve ser ensinado é uma discussão muito antiga que nunca chegou a uma conclusão final. Efetivamente, as formas da língua que se está aprendendo não serão adquiridas pelos aprendizes se estes não prestarem atenção a elas. O uso da escrita como **treino** (*writing for training*), colocado por Raimes (1987), avança um pouco mais que o uso como reforço, no sentido de se trabalhar a gramática dentro de uma visão mais significativa da escrita, na medida em que se busca tornar o aluno apto a manipular, além das questões gramaticais, em que se trabalha com formas

mais extensas, também as estruturas retóricas da língua. No entanto, os alunos trabalham, normalmente, de acordo com parâmetros indicados pelo professor ou pelo livro didático, tendo como foco a manipulação de estruturas retóricas e gramaticais, em especial, com o uso de transformações. Temos que reconhecer que isso não será suficiente para tornar o discente proficiente ou fluente na escrita da língua estrangeira estudada. Mas não podemos esquecer que para tornar uma pessoa fluente em uma língua, é necessário apresentar-lhe condições para que interiorize as suas regras.

O lado negativo do uso da escrita como treino, segundo Raimes (1987), está em ignorar a complexidade da escrita. Entretanto, há que se levar em consideração que a escrita de um texto pode começar com uma pequena frase. O uso como treino oportuniza ao estudante, por meio dos exercícios com frases longas, que podem levar à construção de um parágrafo, expandir as informações, e assim chegar à produção de um texto. Isso representa um começo importante para que a produção escrita seja exercitada.

Segundo pesquisas realizadas (LEAL e BRANDÃO, 2007, p.16-17), fora da escola, os alunos, muitas vezes, têm mais chances de vivenciar as experiências de escrever textos e de antecipar as reações de seus interlocutores do que na escola. Nem sempre os professores têm clareza da necessidade de se ter um ensino sistematizado de produção de texto, que possibilite ao aluno vivenciar situações frequentes de escrita.

Além das duas formas de escrita acima mencionadas, a escrita como **imitação** (*writing for imitation*) é outra forma de uso da escrita. Segundo Raimes (1987), usam-se modelos de conteúdos ou a forma como um estímulo para a escrita. Nisso, há um lado negativo, que consiste em que a escrita do aluno é julgada de acordo com o modelo e não com suas próprias ideias. Em outra publicação (1991), essa mesma autora discorre um pouco mais a respeito dessa forma, oferecendo outros exemplos de tipos de exercícios que eram usados frequentemente como imitação.

A imitação constitui, também, uma das primeiras e importantes estratégias de aprendizagem de línguas para os níveis iniciais. Para Puren (1988), a repetição e a imitação eram a principal essência do método direto (MD)¹⁴, que consistia em aprender imitando, repetindo. Consistia, igualmente, em que uma língua não é apenas uma ciência ou uma arte, mas, sobretudo, um hábito, o qual se adquire como todos os outros, com um longo treino. Segundo o autor, como os adversários do MD não conseguiam contradizê-lo,

¹⁴ Segundo Leffa (1988, p.212), existe uma dificuldade na definição de abordagem e de método que se encontra na imprecisão histórica do termo “método”. Quando se usa o “método direto”, não é um método, mas uma abordagem. Não vamos entrar no esclarecimento dessas terminologias. Porém, pode-se obtê-lo com os autores Puren (1988), Rampazzo (2002), Vilaça (2008), Silveira (1999) dentre outros.

tratavam-no com desprezo denominando-o como *méthode des perroquets*. Este método tem seu foco voltado para os primeiros estágios de aquisição de uma língua. Apesar de dar ênfase à língua oral, a escrita podia ser introduzida já nas primeiras aulas. Dessa maneira, um aprendiz adulto, iniciante, podia beneficiar-se da imitação para aprender a internalizar as estruturas da língua estrangeira estudada.

No tocante a escrita de forma específica, a competência escritora pode ser ampliada quando se lê, se analisa e se imita bons textos. Para Bentes e Leite (2010, p. 320), “aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito”. Para isso, faz-se necessário o cuidado na seleção desses textos, os quais devem constituir-se como exemplos de atividades de linguagem, em que as características se assemelhem as que sejam próprias para a situação discursiva em questão. Segundo Bruniera (2014, p.1), “a imitação e mesmo a cópia de expressões e palavras fazem parte do processo de aquisição de condutas de linguagem.” Esta autora ressalta que podemos aprender muito com a realização desse tipo de procedimento, se o vemos como um processo de reflexão, a respeito do que caracteriza a situação de produção discursiva, marcado pela busca da elaboração de um texto coeso e coerente.

Outro uso da escrita é para a **comunicação** (*writing for communication*). Nesse uso, o interesse recai sobre o propósito comunicativo do autor do texto. Nesse sentido, o conteúdo discursivo da produção escrita do aluno e a eficácia na interação com o auditório devem ser vistos com maior atenção, em detrimento da correção gramatical. Raimes (1987) afirma que nesse tipo de escrita, o interesse mais recente encontra-se na compreensão da importância do objetivo do escritor e para quem a mensagem será dirigida (audiência). Assim, o estudante/autor deve ter em mente por que e para quem está escrevendo. A autora evidencia que nesse tipo de escrita, há o *feedback* por parte do leitor, e cita como exemplo a escrita para um jornal, como uma boa e autêntica atividade de comunicação escrita. Isso indica que o objeto da escrita para a comunicação é, na verdade, o texto na perspectiva de gênero textual, o qual é veiculado nas práticas sociais, dependendo do propósito comunicativo que se tenha ou que se deseja alcançar.

Numa visão didática, percebe-se que na abordagem comunicativa é preciso levar em conta uma metodologia que favoreça a motivação dos estudantes, para que estes venham a fazer um bom uso da linguagem, no tocante a língua que estão aprendendo. Assim, na aprendizagem comunicativa, os alunos serão orientados, pelo professor, ao uso da linguagem de forma pragmática, de maneira a mediar significados para um propósito.

Nesse tipo de aprendizagem, torna-se maior a probabilidade de que o estudante venha a se envolver nas tarefas, que tenha mais liberdade para expressar-se e, conseqüentemente, para adquirir a língua escrita.

Diante disso, podemos dizer que algumas estratégias a serem adotadas no desenvolvimento da escrita para comunicação, quando pensadas no contexto de sala de aula, não devem se restringir apenas ao uso de livros e revistas, mas abranger todos os tipos de impressos: jornais (notícias, propagandas, anúncios, etc.), bilhetes, formulários, cartas, bulas de remédio, cartões, entre outros. Segundo Leffa (1988, p. 22), “o uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua”.

Importante destacar que, ainda hoje, o ciclo das abordagens no ensino de línguas não está fechado, há muitas implicações (RODRIGUES, 2014) envolvendo a última abordagem, que é a comunicativa. De modo geral, não se tem uma resposta definitiva ou acabada sobre como uma língua pode ser mais bem adquirida ou aprendida. Afinal, embora o ensino das formas gramaticais, por si só, possam não garantir o uso comunicativo da língua, propicia o conhecimento de partes necessárias para que se possa alcançá-lo.

A ortografia e a gramática não representam a preocupação inicial da escrita como **fluência** (*writing for fluency*), que é outro propósito para o uso da escrita segundo a pesquisadora Ann Raimés (1987). Nesse tipo de escrita há a preocupação relacionada com a fluência e a precisão, com o conteúdo e a forma, com o produto e o processo, mas não necessariamente nessa sequência. Inicialmente, a atenção deve ser voltada para a produção das ideias do produtor do texto. O professor deve levar o aluno a preocupar-se e a concentrar-se, primeiro, nas ideias e não no conteúdo. Este somente será mais importante do que a forma, quando surgir o primeiro esboço e se redigir a primeira versão do texto. A precisão só será solicitada quando se esteja pronto para trabalhar na versão final do texto.

As estratégias usadas, para desenvolver a fluência, devem servir para estimular o aprendiz a criar, a inventar, e principalmente a aventurar-se na língua estrangeira de estudo. É comum o medo de errar quando se é chamado a produzir um texto escrito, seja na LM, seja na LE (LEAL e BRANDÃO, 2007, p.47). Contudo, os melhores resultados ao se trabalhar esse tipo de escrita somente serão alcançados a partir dos níveis mais avançados, pois o produto da fluência é a produção da LE de forma mais rápida, em que, supostamente, o aprendiz se sente mais seguro e demonstra menos hesitação.

A escrita para **aprendizagem** (*writing for learning*), segundo Raimés (1987), ao mesmo tempo em que pode substituir todos os outros propósitos acima mencionados, pode,

também, incluí-los, partindo do princípio de que todas as atividades são vistas como uma maneira de aprender a língua. A escrita torna-se, assim, interativa e comunicativa, pois envolve, ao mesmo tempo, o escritor, o leitor e o texto. Por meio dela, todas as demais habilidades podem ser internalizadas.

Alguns anos mais tarde, e em uma nova publicação, Raimes (1991) veio a considerar que, além da escrita para **aprendizagem** que se trabalha com estratégias de pré-escrita, com rascunhos, com revisões e com edições, há também, a escrita para **exposição** (*writing for display*). Neste tipo de escrita, a produção realizada pode ser submetida a uma exposição e análise. Os alunos são conscientes dos diferentes propósitos e estratégias utilizados em cada um dos dois usos da escrita, reconhecendo que eles são distintos. Podemos, dessa forma, concluir que o ato de escrever em língua estrangeira, dentro de uma perspectiva abrangente, envolve esforço, no tocante ao reforço das estruturas gramaticais da língua, treino, instrução, prática, experiência, propósito, e até mesmo imitação/repetição. E, algumas vezes, o aprendiz ainda busca na sua LM a ajuda para a resolução de algum problema, o qual não consegue solucionar de imediato.

1.2.4 O papel da língua materna no âmbito interlinguístico

A língua materna (LM) é parte integrante do universo comunicativo do aluno. No processo de aprendizagem da escrita de uma língua estrangeira (LE), é indiscutível a recorrência às estruturas da LM para suprir as estruturas da LE desconhecidas. Durão (1999, p.147) afirma que “os estudantes de LE costumam empregar palavras de sua LM quando não as conhecem na LE e esta estratégia tem como fim transmitir uma mensagem completa apesar de expressar uma relativa falta de conhecimento na LE”. Sabemos que é na LM que o estudante vai buscar apoio para trabalhar a escrita da nova língua, quando não possui conhecimento suficiente para dar conta da necessidade imediata. Isso costuma acontecer, com maior frequência, nos níveis iniciais de aprendizagem.

Várias disciplinas como a psicologia cognitiva (CHAGAS, 2007), por exemplo, tem enriquecido, através de suas contribuições, os estudos discursivos de línguas em contato, como é o caso do português e do espanhol. A partir desses estudos, passou-se a ver como indispensável levar em consideração a bagagem de conhecimentos e experiências trazidas pelo aluno, no que se refere à aprendizagem de uma LE, como também incorporar a LM como estratégia para a aprendizagem da escrita.

Nesta perspectiva, segundo Durão (1999) e Martínez (1999), pode-se falar na possibilidade de contrastar a LM com a LE, com o propósito de prognosticar as dificuldades dos aprendizes ao tentar aprender, compreender, falar e escrever em uma nova língua. Ao diagnosticar essas dificuldades, pode-se e deve-se usar a constatação a favor dos aprendizes, no sentido de que se busque uma forma para ajudá-los a superar o uso indevido. Através da comprovação da interferência linguística que se dá entre a LM e a LE, é possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os dois sistemas, o que se torna proveitoso como possibilidade de utilização prática (DURÃO, 1999; MARTÍNEZ, 1999; SLAMA-CAZACU, 1979).

Baralo (2008, p.376) afirma que, com o avanço das pesquisas nas últimas décadas, surgiu o interesse pelas transferências provenientes da LM, mas estas eram tomadas sob uma nova perspectiva, não como uma transferência mecânica das estruturas linguísticas, mas como um mecanismo cognitivo em que o aprendiz demonstra em sua interlíngua (IL) uma seleção ativa que não é automática e desta forma, o papel representado pela LM é redefinido. O mecanismo cognitivo consiste em que o aprendiz da LE não assume que determinadas estruturas usadas sejam iguais as de sua LM. Assim, dependendo de qual seja a LM é preciso estudar os fenômenos encontrados na construção da IL através do caminho seguido pelo aprendiz.

Baralo (2008, p. 377) considera que, apesar da aparente carência de conhecimentos da LE, seu uso se vê forçado ou limitado pela percepção da distância entre a LM e a LE, pois tudo dependerá de como o aprendiz percebe as formas ou estruturas de uma e outra língua. A partir desta nova visão, passou-se a investigar mais o estudante tomando-o como foco de atenção. Muitas estruturas linguísticas, de maneira geral, relacionadas aos textos, passaram a ser analisadas levando em consideração os conhecimentos do aluno, considerando as construções bem ou mal estruturadas informativamente, tendo como parâmetro propriedades básicas da textualidade, como a coesão e a coerência, por exemplo.

1.2.5 Escrever: um olhar na perspectiva da compreensão e da interpretação

Escrever é como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo... (ANTUNES, 2005, p.28)

As colocações da autora nos levam a algumas reflexões sobre o processo de produção escrita na sala de aula, em que dependendo da estratégia usada pelo professor, a produção de um texto pode dar-se individualmente, em duplas ou em grupos com mais participantes. O texto elaborado pelo aluno terá como leitor, primeiramente, os colegas que fazem parte do grupo ao qual o estudante se encontra inserido, depois, talvez, a classe como um todo, e por último, o próprio professor a quem, também, caberá fazer a revisão final do texto. Fica evidente que o discente estará interagindo com alguém ao produzir o seu texto, além da possibilidade de apresentá-lo a outras pessoas ou outros leitores.

Em uma aula de língua estrangeira, normalmente, a maior parte das revisões se dá a partir do vocabulário ou da gramática e se limita a entrega dos textos seguidos de alguns comentários do professor, e os alunos os guardam ou os descartam. Segundo Cesteros (2004, p.206), a falta de tempo nas aulas e os programas empreendidos não permitem um trabalho que se possa por em prática as fases necessárias, para o bom desenvolvimento do processo que envolve a produção escrita.

O texto não cumprirá a função a que se destina, se seus enunciados não estiverem bem compostos, ou se quem os lê não consegue processar as informações que necessita para interpretá-lo. Através de estudos (JESUS, 2000; SERAFINE, 2001, dentre outros), para se interpretar um texto, não se faz necessário que ele esteja escrito “a perfeição” do ponto de vista sintático, pois se pode conseguir compreendê-lo pelas estruturas cuja sintaxe difere, em grande medida, da norma utilizada como sendo “correta”. Entretanto, a interpretação de um texto não pode basear-se somente pela correção sintática, mas também pelos mecanismos responsáveis pela organização da textualidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997), em que a coesão e a coerência, principalmente, devem ser observadas e, portanto, faz-se necessário que o estudante cumpra as fases de correção ou revisão da escrita, seguida da reescrita, a qual deve ser realizada quantas vezes forem necessárias, até que o texto adquira sentido e exerça sua função.

Escrever em uma LE é diferente de escrever na LM. A escrita na LM, aparentemente, resulta ser mais fácil e, por isso, espera-se que a escrita esteja mais bem elaborada. Em contrapartida, se compararmos o processo de escrever em uma e outra língua, o conhecimento adquirido, desde a infância na LM, faz falta à LE. No âmbito discursivo, o aluno que escreve em uma LE, normalmente, escreve textos mais breves e menos eficazes, principalmente, nos níveis iniciais de aprendizagem.

Os estudantes, na maioria das vezes, quando produzem um texto escrito, têm o professor como seu único leitor, e, por isso, deixam espaços sem preencher, esperando que

ele o faça. Isso se dá, normalmente, de maneira intencional ou advém do despreparo com o uso da escrita. É necessário que se organizem estratégias para que, cada vez menos, os alunos possam recorrer a esse recurso.

Cesteros (2004, p.209) propõe trabalhar a expressão escrita ideando atividades através de textos variados, com finalidades diversas e especificamente de caráter discursivo. Esta proposta poderia ser empregada para trabalhar com produção escrita, tanto em LE quanto em LM. Existe uma enorme variedade de exemplos de exercícios de escrita que possibilitam a prática da expressão escrita. Contudo, é preciso direcioná-los aos problemas específicos, para que estes venham a ser superados. Esta superação, obviamente, dependerá do interesse do aluno, que deve ser responsável pela sua aprendizagem.

Para Cassany (1997, p. 18), “a competência é o *saber* e a atuação é o *saber fazer*. Desta forma se pode definir a habilidade da expressão escrita como o domínio destes dois processos”. Para que o estudante adquira o conhecimento – o *saber* – e possa colocá-lo em prática – o *saber fazer* – adquirindo, assim, um bom nível de escrita, terá que esforçar-se tanto para conhecer, quanto para aprender as estruturas pertencentes a LE estudada. Da mesma forma, deverá observar o funcionamento sintático e semântico dessas estruturas, para poder avançar, de forma prática, no desenvolvimento da produção escrita.

Quanto aos alunos brasileiros, estudantes de ELE, a língua em si, a princípio, não parece inibir a capacidade necessária para expressar-se por intermédio da escrita e, portanto, não se corre o risco, normalmente, de fragmentar o pensamento, de perder a clareza das representações mentais ou de esquecer o que se pretende dizer, em situação de escrita. Isso pode não ser comum no estudo de outros idiomas.

Sabemos que a existência da proximidade entre o espanhol e o português é um fato que dispensa argumentos, é incontestável. Essa aproximação entre as duas línguas, no entanto, não implica, necessariamente, que haja *per se* uma facilidade na aprendizagem de uma língua a partir da outra. O aluno brasileiro, obviamente, consegue resolver uma série de problemas comunicativos a partir do conhecimento da sua LM, mas é necessário mais que isso para que alcance um conhecimento aprofundado das estruturas linguísticas e comunicativas do idioma estudado, e, que assim adquira maior proficiência.

As vantagens iniciais das semelhanças existentes entre o espanhol e o português acabam, muitas vezes, em consequências desastrosas, transformando o espanhol no chamado “portunhol”, e o aprendiz, entre outras coisas, acaba fossilizando termos

mesclados, seja na forma oral, seja na forma escrita. Isso pode vir a comprometer, de forma significativa, o desempenho linguístico no idioma estudado.

1.2.6 Espanhol ou portunhol

Edificante Poema Escrito em Portuñol

Don Ramón se tomo um pifón:
 bebia demasiado, don Ramón!
 Y al volver cambaleante a su casa,
 avistó em el camino:
 um árbol
 y um toro...
 Pero como veía duplo, don Ramón
 vio um árbol que era
 y um árbol que no era,
 um toro que era
 y um toro que no era.
 Y don Ramón se subió al árbol que no era:
 Y lo atropelo el toro que era.
 Triste fim de don Ramón!

Mário Quintana

Extraído de: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTYyNjM/> Acesso em 08/11/2013

O poema do conhecido poeta Mário Quintana, que, obviamente, não foi escrito de forma aleatória, serve para mostrar como se constitui um texto escrito no chamado portunhol, que é conhecido, no Brasil, como uma mistura entre a língua portuguesa e a língua espanhola. O termo também é utilizado para referir-se ao processo de interlíngua (IL) de estudantes brasileiros de espanhol, tanto em ambientes formais quanto informais, definindo, assim, a situação intermediária em que se encontram os aprendizes do idioma estrangeiro estudado.

O portunhol move-se como uma espécie de coringa por diferentes espaços, não apenas no domínio da oralidade, mas, também, no domínio da escrita. Fernández (2005, p.21) afirma que “é frequente encontrar brasileiros que se consideram falantes de espanhol, pelo simples fato de se sentirem dominando poucos traços fonéticos ou unidades léxicas”. Na opinião desse autor, o portunhol se dissolve quando o brasileiro aprende bem o espanhol.

Nas produções escritas, o portunhol acaba se materializando quando o aprendiz brasileiro não encontra, muitas vezes, o vocabulário ou a expressão de que necessita para comunicar-se na língua espanhola. A opção realizada é mesclar as duas línguas: português e espanhol, numa tentativa de resolução da necessidade imediata. No tocante a escrita, essa

prática, quando contínua, representa um fator negativo, na medida em que faz com que o aluno não progrida e/ou não alcance um nível linguístico que possa permitir-lhe a produção de um texto considerado como de boa qualidade.

Afinal, no portunhol não existe a preocupação com regras gramaticais. O uso da língua se dá, principalmente, através das semelhanças existentes entre os dois sistemas linguísticos, que “constituem frequentemente ‘um recurso salvador’ do estudante de uma e outra língua” (BECHARA e MOURE, 2002, p. 9). Por outro lado, se caracteriza pela fossilização de muitos elementos desde o início do processo de aprendizagem, que se baseia, entre outras coisas, no fato de serem línguas próximas. Segundo Almeida Filho (2001, p.17), trata-se de uma proximidade enganosa, proporcionada pelo fato de que as duas línguas têm a mesma origem, e de que as culturas apresentam traços comuns. Assim, a transferência de uma língua para a outra se dá, de certa forma, como um fenômeno natural.

Durão (1999, p.54), no tocante ao uso do portunhol, considera que “é pouco provável que a interlíngua dos aprendizes do português e do espanhol não se veja afetada pelo fenômeno da interferência intralinguística em níveis mais elevados do que os assinalados para idiomas tipologicamente distantes”. Infelizmente, este processo, que deveria fazer parte da fase inicial da aprendizagem de uma segunda língua, algumas vezes, acaba se prolongando e ocorrendo uma interrupção no avanço do desenvolvimento linguístico do aprendiz. Com a utilização do portunhol, encontram-se casos em que o estudante de um suposto nível avançado de língua, pode ser classificado como nível inicial.

Semino (2006, p.60), ao estudar produções de estudantes brasileiros com desvios, constata tanto em produções orais, quanto em produções escritas, uma frequente dificuldade, por exemplo, no uso da forma perifrástica formada com o verbo *ir*. A autora observa que são frequentes os casos de omissão da preposição na construção de *ir* + infinitivo, em que o estudante aplica ao espanhol a forma prevista para o português. Como esse caso, há muitos outros em que os estudantes, muitas vezes, não se dão conta, e acham que o que estão escrevendo já se encontra em espanhol.

Semino (2006, p. 65) chama a atenção para que haja um diálogo com os alunos brasileiros sobre o fato de que qualquer diferença de forma pode veicular também uma diferença semântica, e que isso supõe uma vinculação indissolúvel entre semântica e pragmática. Existem traços de indicação de intencionalidade, de finalidade e de indefinição, por exemplo, que se encontram presentes, tanto no espanhol quanto no

português, em que o uso de determinada forma de expressão pode não representar, de forma adequada, nenhum dos dois idiomas, tanto na oralidade quanto na escrita.

Alcaraz (2005, p.197) ressalta que não existem alunos principiantes quando se trata da aprendizagem do espanhol e do português, por falantes de um e outro idioma, porque as duas línguas são tão afins que chegam a serem quase variantes dialetais uma da outra. Tanto o estudante que empreende um estudo do português como língua estrangeira, quanto àquele que começa a estudar o espanhol como língua estrangeira, contam, naturalmente, com seus conhecimentos e habilidades que são comuns à LE e a LM.

Ferreira (2001, p.43), após uma experiência realizada com falantes de espanhol, aprendizes de português, considera que o professor “deve ter experiência e respaldo teórico para conviver com a interlíngua do aluno sem conflitos, e tentar ajudá-lo a superá-la”. Na opinião do autor, não se deve inibir o aluno com correções exageradas, mas isso não significa que se deve aceitar a IL como algo que não possa ser superado. Essas colocações seguem uma via de mão dupla, na medida em que são válidas, também, para os estudantes brasileiros, aprendizes do espanhol, nas duas modalidades: oral e escrita.

Acreditamos que o uso do portunhol não é suficiente tanto para a comunicação oral quanto para a comunicação escrita. Na prática, a proximidade algumas vezes afasta no sentido de que em vez de facilitar o uso, passa a dificultar o aprendizado da língua. Alcaraz (2005, p.199) considera que “o aluno de nível intermediário e/ou avançado, que já possui um conhecimento razoável do espanhol, deve estar alerta para, no caso de produção espontânea, não aportuguesar termos como, por exemplo, os vocábulos *femenino*, *cemento*, *soborno*, *diputado*, etc.”. Assim como esses exemplos oferecidos pelo autor, os quais podem ocorrer tanto na fala quanto na escrita, existem muitos outros, que se não forem observados, caminham para a fossilização, e, quando isso acontece, acabam inviabilizando qualquer possibilidade de progresso, na aprendizagem do idioma.

1.2.7 Escrever no contexto escolar de uma aula de língua estrangeira

A língua escrita como objeto de ensino-aprendizagem, segundo Mata (1997, p. 23), pode ser abordada através de diferentes perspectivas de acordo com os objetivos que se tenham, quais sejam: a avaliação da produção (escrita como produto), os processos psicológicos envolvidos na produção (escrita como processo), e as estratégias didáticas para ensinar a produção escrita (escrita condicionada pelo contexto). Segundo Antunes (2005, p.28), “da compreensão que temos do que seja escrever vão derivar nossas

atividades com a prática da escrita”. A autora deixa claro que as concepções que temos sobre o ato da escrita são determinantes para o trabalho a ser realizado em sala de aula. Que quando se escreve sem pensar num destinatário, sem poder interagir com alguém, se torna mais difícil o processo de selecionar as informações, de maneira geral. Ressalta, também, que, infelizmente, essa tem sido a prática nas escolas. Corroboramos com as palavras da autora e acrescentamos que essa prática também pode ser observada nas aulas de língua estrangeira. Isso acaba reduzindo a escrita a um exercício mecânico, que provoca nos alunos a aversão pelas atividades de produção textual.

No tocante a escrita como produto, ainda é uma prática frequente em algumas escolas, às vezes motivada pela falta de conhecimento dos professores que vêm ou vieram de um ensino tradicional, em que há a predominância do uso da gramática, e também, de determinadas condições de trabalho, em que fatores como a falta de tempo, e uma baixa carga horária curricular oferecida para o ensino da língua estrangeira, contribuem para que a disponibilidade dos docentes para as atividades de leitura e de produção escrita permaneçam seriamente comprometidas.

Antunes (2005, p.38) alerta-nos para o fato de que, muitas vezes, na escola não se solicita diretamente ao aluno que se escreva uma carta, um convite, ou um parecer, ou seja, que tenha um contato direto com um gênero textual. Esse contato somente se dá nas interações sociais fora da escola. Desse modo, a produção escrita do estudante não tem um fim definido, não há uma reflexão, não há propósitos interativos; e no que se refere à avaliação da pouca produção escrita do aluno, acaba passando apenas por uma revisão ortográfica.

Nesse sentido, os avanços da LT (1.3) vieram nos mostrar, no que se refere ao estudo do texto, que é preciso um novo olhar. Geraldi (1997, p.102) considera que “é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto, apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro se insere já na produção, como condição necessária para que o texto exista”. Nas palavras do autor, encontra-se a nova forma de compreender o que é um texto, como é produzido, e a “quase” exigência da interação como condição necessária de existência.

Assim sendo, ao fazermos uso da linguagem, desde que nascemos, estamos sempre nos comunicando por meio de gêneros textuais e/ou discursivos¹⁵ (KOCH, 2006). Os estudantes, mediante procedimento de ensino formal, que é (ou deve ser) proporcionado

¹⁵ Empregamos de forma indiscriminada, no presente estudo, os termos gênero textual e/ou gênero discursivo.

pela escola, devem também ser expostos aos diferentes gêneros textuais de uso frequente no cotidiano, como uma forma de avançar nos seus conhecimentos linguístico-discursivos, adquirindo assim, uma visão mais pragmática da língua, que venha contribuir com a prática da escrita, pois, como afirma Antunes (2005, p.38), “a competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível”, e é nesse sentido que a Linguística Textual (LT) caminha.

1.3 O percurso e a contribuição da LT nos estudos do texto – do texto para o discurso

A Linguística Textual (LT) surgiu na Alemanha¹⁶ e começou a desenvolver-se na década de 60. Devido à diversidade de concepções de seu objeto de estudo – o texto – se formaram diversas correntes, e cada uma delas apresentou uma denominação distinta para o termo (KOCH e ELIAS, 2009 e FÁVERO e KOCH, 2005). De certa forma, houve um avanço quando se superou os limites da frase e se chegou à gramática textual, a qual tinha como tarefa básica verificar o que é que faz com que um texto seja considerado como tal.

O âmbito das investigações se estende do texto para o contexto que envolve a produção, a recepção e a interpretação. Nesse sentido, surgem várias teorias, tais como a pragmática, por exemplo, que vieram a contribuir, de maneira relevante, aos estudos textuais. Significa, desse modo, que um texto seria sempre considerado como detentor de estruturas coerentes em si mesmas, visto que o interlocutor seria capaz, em caso de que houvesse estruturas inadequadas, sintaticamente falando, de reconstruir semanticamente o conteúdo existente, procedendo à compreensão e interpretação do texto.

A partir da década de 80, houve a “virada cognitiva” (BENTES e LEITE, 2010, p. 318). Observa-se que o desenvolvimento geral da LT que começou, em grande parte, inspirado na teoria gerativa, veio ocorrendo de forma mais ampla, mais substancial e interdisciplinar/multidisciplinar, que se faz notar, por exemplo, a partir do estabelecimento dos padrões da textualidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997), quais sejam: a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a

¹⁶ O termo Linguística de Texto com o significado atual foi empregado pela primeira vez pelo alemão Harold Weinrich, que postula que toda Linguística seja necessariamente Linguística de Texto (BENTES, 2001; FÁVERO e KOCH, 2005), e passa a desenvolver-se de modo especial na Alemanha (FÁVERO e KOCH, 2005); porém, afirma Marcuschi (1998) que o surgimento da LT aconteceu de forma independente em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas. Além disso, aparecem, nessa mesma época, muitos trabalhos nos Estados Unidos (KOCH, 1997). Para um aprofundamento sugerimos a leitura dos autores: Bentes (2001), Marcuschi (2012, 1998), Koch (2004, 1997), Fávero e Koch (2005) dentre outros.

intencionalidade e a aceitabilidade, os quais fazem com que um texto seja visto como texto. Corroboramos com a opinião de Costa Val (2000, p.38)¹⁷ de que, ao postularem os sete princípios da textualidade, os autores focalizavam não o texto (produto), mas a atividade de comunicação textual (processo).

Segundo Bentes e Leite (2010, p. 318), na década de 90, após a virada cognitiva da década de 80, veio a chamada “virada discursiva”. A LT passa a adotar uma concepção sociocognitiva interacional, numa perspectiva dialógica da língua, na visão bakhtiniana. Para Marcuschi (2008, p.39), “hoje persistem muitas tendências, mas a visão sociocognitiva está de algum modo tomando conta”. Percebe-se, assim, uma evolução dos estudos textuais para os estudos discursivos, considerando-se os aspectos socioculturais atrelados aos aspectos linguístico-gramaticais nas regularidades internas do texto. Tudo isso aponta para uma discussão voltada para o uso dos diversos gêneros textuais existentes na sociedade.

Assim, dentro de uma visão interacional e dialógica da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2008, p.19). A partir dessa nova concepção, apareceram noções relevantes para o estudo da leitura e da escrita, tais como, por exemplo, a referenciação e as formas de progressão textual.

Segundo Koch (2008, p.12), a LT “não se propõe ser ou ter por base uma “gramática de texto” [...]. Seu objeto central é o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção dos sentidos”. O processo de produção textual pressupõe atividades de compreensão por parte do leitor. Isso caracteriza um processo ativo de construção e reconstrução das unidades de sentido, as quais são ativadas a partir do texto, com base nos conhecimentos prévios, e nos elementos da própria situação enunciativa, os quais são utilizados no momento da interação.

Assim, numa visão interacional e dialógica da língua, concebemos o texto como um objeto dinâmico, não mais visto como um produto, mas como um processo, o qual tem em conta a enunciação, a interlocução e suas condições de produção, e que se transforma, se constrói e se reconstrói constantemente, no curso da interação. Segundo Bakhtin (2011, p.262), as pessoas constroem textos a partir do uso da língua, e também de outros textos já existentes (intertexto), numa diversidade de gêneros textuais/ discursivos, que cresce a

¹⁷ Uma discussão interessante a respeito da obra de Beaugrande e Dressler (1997) relacionada aos padrões ou princípios da textualidade pode ser encontrada em Costa Val (2000).

todo instante, e se complexifica na medida em que um determinado campo da atividade humana se desenvolve, pois a língua é concebida como um sistema em uso efetivo em contextos comunicativos.

Para Koch (2009, p.175), o futuro da LT, após haver adotado o texto sob a concepção interativa, de base sociocognitiva, consiste em promover uma aproximação com as demais ciências, as quais, assim como ela, têm o ser humano no centro das atenções:

A ciência ou Linguística do Texto vem sentindo a necessidade de intensificar cada vez mais o diálogo que já há muito vem travando com as demais Ciências – e não só as humanas! –, transformando-se numa “ciência integrativa” (Antos & Tietz, 1997). É o caso, por exemplo, do diálogo com a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Antropologia, a Teoria da Comunicação, a Literatura, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala e, mais recentemente, com a Neurologia, a Neuropsicologia, as Ciências da Cognição, a Ciência da Computação e, por fim, com a Teoria da Evolução Cultural. Desta forma, A Linguística Textual vem-se tornando, cada vez mais, um domínio multi- e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem. (KOCH, 2009, p.175)

A autora sugere que a LT pode intensificar um diálogo nos mais diferentes domínios do conhecimento. Isso viria, também, a contribuir de forma prática com um trabalho relacionado ao ensino da produção textual. Numa visão didática, Marcuschi (2008, p.75) considera que a LT deve prestar um serviço fundamental no que se refere à elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos, pois através deles são ativadas estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

Na perspectiva do ensino de uma língua estrangeira, corroboramos com a opinião dos autores acima mencionados (KOCH, 2009 e MARCUSCHI, 2008), e também com a de Costa Val (2000, p. 45), de que quando se deixa de pensar o texto como produto, e se começa a pensá-lo como “resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada”, o ensino da escrita volta-se para a dimensão interacional. Nesta visão, o professor trabalhará a linguagem de maneira aberta e compartilhada, de forma que o aluno passará a refletir sobre o processo que envolve a produção textual, tais como as escolhas, as decisões, a detecção e resolução de problemas, entre outros. Essa reflexão servirá como contribuição na formação do produtor/leitor de texto, e fará com que o estudante se sinta responsável por sua própria aprendizagem.

Nesta visão, os gêneros textuais/ discursivos constituem uma referência fundamental para um trabalho de produção textual escrita, pois o seu uso pode levar o

estudante à observação de como se articulam as práticas de linguagem, na medida em que esses gêneros funcionam abrindo uma porta de entrada para o conhecimento dessas práticas e da maneira como se articulam.

1.4 Os gêneros textuais/ discursivos

A LT, como exposto anteriormente, abre caminho para a introdução do trabalho voltado para os gêneros textuais, na medida em que amplifica os seus domínios. Os diversos conceitos ou definições de gênero textual implicam, reconhecidamente, os usos sociais da linguagem, e as relações interacionais que acontecem por seu intermédio e que são mediadas pela língua¹⁸. É praticamente impossível conceber a linguagem fora dos gêneros textuais que estarão sempre presentes na vida das pessoas através de suas atividades socioculturais. No entanto, se levarmos em conta seu aspecto histórico e evolutivo, torna-se difícil classificá-los ou enumerá-los, pois costumam moldar-se a época de seu funcionamento. Assim, enquanto alguns chegam a desaparecer, outros vão nascendo.

O gênero determina qual é a organização textual requerida, que tema é apropriado, que seleções léxicas e gramaticais são aceitáveis. Além disso, o contexto situacional limita o tipo de discurso que pode ser utilizado. Assim, as características dos gêneros refletem as formas em que o uso de um texto é apropriado para o contexto situacional em que se encontra incluído. Bazerman (2007, p. 23) considera que “o leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto”. O autor compara a comunicação escrita com a interação face a face, dizendo que mesmo em gêneros familiares, a escrita é de alguma forma mais frágil. Esta fragilidade se deve, na opinião desse autor, entre outros motivos, pela proliferação múltipla de significados alternativos, especialmente, se forem motivados por diferentes interesses, os quais podem ser de ordem cognitiva ou material.

O ensino da escrita em língua espanhola utilizando a teoria de gêneros vem sendo recomendado, já há algum tempo (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012). Mas o que são os gêneros textuais/ discursivos e os tipos textuais? Atualmente falar sobre os gêneros textuais/ discursivos é falar sobre o próprio uso da linguagem. Eles são fenômenos

¹⁸ Essa visão a respeito dos gêneros textuais encontra-se corroborada em muitas obras. Dentre elas: Marcuschi (2008 e 2010), Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2004), Dionisio, Machado e Bezerra (2010), Meurer e Motta-Roth (2002) e Miller (1994).

históricos, dinâmicos, não estanques e vinculados à vida cultural e social do ser humano. Como eventos sócio-discursivos, são empregados em diferentes contextos e nas mais variadas situações de comunicação.

Todos nos comunicamos por meio de gêneros, os quais são bastante heterogêneos (BAKHTIN, 2011), por isso quanto melhor os dominarmos, mais acesso teremos as suas diversas formas de manifestação e evolução. Nossas escolhas enquanto sujeitos discursivos nos guiam no processo de construção dos nossos discursos, e o gênero escolhido é que vai determinar o nosso estilo composicional, seja ele oral ou escrito. Contudo, a questão teórica, aparentemente pacífica, que envolve os gêneros textuais e os tipos textuais, não o é tanto assim.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 27), o gênero é um instrumento semiótico complexo que possibilita, simultaneamente, a produção e a compreensão de textos, já que sem eles seria impossível a comunicação humana. Assim, quando necessitamos comunicarmos, temos que adaptar-nos à situação comunicativa. Com relação à escrita, não escrevemos da mesma forma, por exemplo, um artigo de opinião, uma carta, uma ata de reunião, ou uma narrativa pessoal. Ainda que possuam certas regularidades, os textos se diferenciam uns dos outros.

Bakhtin (2011, p.261) assevera que os diferentes usos da linguagem acontecem por meio dos enunciados da língua, em condições e finalidades específicas, as quais são determinadas pelo conteúdo (temático) e estilo (construção composicional). O autor denomina como gêneros do discurso, os campos de utilização da língua em consonância com seus enunciados próprios, e que são “relativamente estáveis”. Considera-os como relativamente estáveis, porque os campos de atividade humana se encontram em constante transformação ou evolução, e para atendê-los, os gêneros discursivos, orais ou escritos, são de extrema heterogeneidade e, também, crescem, se diferenciam, se multiplicam, se transformam, evoluem, se complexificam, e alguns, como antes mencionado, praticamente desaparecem. Classifica-os, também, em primários (alguns tipos de diálogo oral) e secundários (literários, científicos, publicísticos); declara-os como ideológicos; e afirma a grande diferenciação entre um e outro, ainda que possuam uma relação mútua. Segundo o próprio autor (2011, p. 266), esse tema exige um estudo mais aprofundado, mas aponta que onde há estilo também há gênero.

Marcuschi (2008, p.147) corrobora com a afirmação acima de Bakhtin de que um estudo a respeito dos gêneros textuais deve ser feito de maneira mais aprofundado. Acrescenta que devido à complexidade da questão que envolve os gêneros, nos diversos

aspectos em que podem ser observados, e especialmente na perspectiva didática, nota-se uma ausência de trabalhos sistemáticos que possam dar conta dos problemas levantados, nas mais diversas perspectivas (didáticas, cognitiva, sociológica, sociocultural etc.), visão que também é compartilhada por Meurer (2002, p.28). Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “o ensino de língua anda bastante centrado em gêneros e isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo”. Assevera que, analisar um gênero engloba analisar o texto/discurso fazendo uma descrição da língua, mostrando uma visão da sociedade, tentando responder questões de natureza sociocultural, e também cognitivas envolvidas no uso da língua.

Schneuwly e Dolz (2004, p.63), como complemento à visão dos autores acima mencionados, dizem que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”, já que as ações de linguagem consistem em produzir, compreender, interpretar, memorizar enunciados (orais ou escritos), relacionados ao texto. Os autores deixam claro que dependendo da forma como se define o gênero, este pode atravessar a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazer emergir uma série de regularidades no uso.

Assim, cada gênero textual/discursivo tem sua especificidade e apresenta certas regularidades que dependem do domínio discursivo em que se acha inserido. Contudo, há aqueles que são considerados como híbridos. Dell’isola (2006, p. 67) oferece como exemplo desse tipo de gênero, o e.mail que “emergiu de uma forma híbrida de carta, telegrama, telefonema, vinculada às condições de produção tecnológicas e a uma comunidade discursiva”. As novas tecnologias têm produzido alguns exemplos de gêneros híbridos (KOCH e ELIAS, 2007), na medida em que podemos ler na tela de um computador, por exemplo, uma mesma história em formatos diferentes.

Assim, no tocante aos gêneros textuais, híbridos ou não, há uma infinidade de análises individuais. Alguns deles já foram analisados e são conhecidos, tais como: o folder bancário (JORGE e HEBERLE, 2002), carta ao leitor (GRITTI, 2010), a resenha acadêmica (MOTTA-ROTH, 2002), outros nem tanto, como o gênero “Frases” (PEDROSA, 2010), por exemplo. Cada um deles necessita uma fundamentação teórica voltada para a reflexão e posterior compreensão, a fim de que venham a ser usados, como instrumentos, numa visão didática, pelos professores em sua prática de sala de aula.

Ao longo desta exposição, referenciamos os conceitos e definições de gênero textual/discursivo, desenvolvidos por diversos autores, que mostram como os gêneros se encontram vinculados ao uso da linguagem humana. Há, também, uma advertência para a

necessidade de mais estudos sobre o assunto. Percebemos, dentro desse contexto, que é o gênero que vai propiciar tanto ao leitor quanto ao escritor a visão de um encontro comunicativo com o texto. As práticas de linguagem, por estarem diretamente relacionadas ao uso dos gêneros, vão estar presentes, da mesma forma, nas atividades textuais dos aprendizes.

A necessidade de mais estudos e pesquisas relacionados aos gêneros se deve a que estes sempre foram abrangentes e revestidos de muitos significados. Além deles, também os tipos textuais demandam maior entendimento, por apresentarem algumas dificuldades de compreensão. Travaglia (2012, 2002) apresenta alguns de seus estudos relacionados aos tipos textuais, e neles demonstra a complexidade da questão e a necessidade de mais pesquisas, as quais não devem restringir-se somente a questão terminológica, que segundo o autor, também merece uma atenção especial.

1.4.1 Gênero textual e tipo textual: noções imbricadas

As noções de gênero textual/discursivo e de tipo textual costumam, algumas vezes, serem objetos de confusão. Consideramos que é impossível comunicar-nos verbalmente sem o uso de algum gênero, pois toda comunicação verbal se dá por meio de textos que se realizam em gêneros. Assim, entendemos os gêneros textuais, definido por Marcuschi (2008, p.155), como os textos que encontramos em nossa vida diária e que “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Podem ser observados nas mais diversas situações comunicativas, e se expressam de várias maneiras. São exemplos de gêneros escritos: as cartas, os bilhetes, as listas de compras, as narrativas pessoais escritas, as fábulas, os contos, as redações de vestibular, entre outros.

Os gêneros textuais/ discursivos, com relação aos tipos textuais, não podem ser vistos como dicotômicos (MARCUSCHI, 2008, p.154), pois se encontram, de certa maneira, interligados. Para Paredes Silva (1997, p. 80), a partir de uma associação do termo gênero com estudos literários é que surgiu a tendência a substituí-lo pela expressão tipo de texto. Esta, segundo a autora, considerada como mais neutra. Marcuschi (2010, p. 26) considera como um emprego equivocado, na medida em que não designa um tipo, mas

um gênero. Por certo, como tipo textual se designam as sequências subjacentes aos textos. Adam (1992) defende uma tipologia textual baseada em sequências prototípicas – descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. Outros autores (MARCUSCHI, 2008 e KOCH e ELIAS, 2009) consideram ainda a sequência expositiva e a prescritiva, também chamada de injuntiva ou procedural. Esta última é inserida por Adam na descritiva.

Estas propostas reconhecem que não há gêneros homogêneos, pois em um mesmo texto ou em um mesmo gênero textual, podem-se encontrar diversas sequências. Quando afirmamos que determinado gênero ou texto é narrativo ou argumentativo, por exemplo, significa que há um predomínio de sequências tipológicas assim denominadas. Também, pode-se encontrar um mesmo texto ou gênero textual servindo-se de sequências variadas, ao mesmo tempo. Silveira (2005, p.41) esclarece que:

Os tipos textuais são entendidos tomando-se por base os critérios internos, composicionais, enquanto que os gêneros textuais são considerados primordialmente através de critérios externos, isto é, ligados aos propósitos dos falantes em face ao interlocutor e a outros fatores de natureza extralinguística que fazem os entornos das atividades discursivas.

Por tudo isso, considera-se que os gêneros textuais são, em geral, tipologicamente heterogêneos (MARCUSCHI, 2010; SILVEIRA, 2005; ADAM e LORDA, 1999, dentre outros), ou seja, podem ser observados vários tipos textuais inseridos num exemplar de um determinado gênero. Marcuschi (2010, p. 30) afirma que para o caso do ensino, a dificuldade se encontra na organização das sequências tipológicas de base, já que os alunos não conseguem realizar as relações entre as sequências, e os diversos gêneros têm bases tipológicas diversificadas.

Podemos assim entender, numa visão linguística simplificada, a relação entre gêneros textuais e tipos textuais. Os gêneros, formas textuais escritas ou orais estáveis, histórica e socialmente situadas, não são considerados opostos nem dicotômicos, a relação é de complementaridade, e se diferem dos tipos textuais, os quais designam as sequências subjacentes ao texto. Também se acham inscritos em instâncias ou práticas discursivas, como por exemplo: discurso jurídico, discurso político, discurso religioso, discurso jornalístico, discurso pedagógico, dentre outros. Assim, a partir da compreensão teórica que se tem é que, num contexto didático, os gêneros textuais e os tipos textuais podem ser empregados, de maneira significativa, nas atividades de sala de aula.

1.4.2 Os gêneros textuais e sua contribuição para o ensino da língua escrita

A preocupação em ensinar diferentes gêneros textuais, segundo Meurer (2002, p.17) tem se expandido, no Brasil, a partir da década de 1990. No ensino da escrita em língua estrangeira, o desafio é priorizar a competência comunicativa dos alunos, e para isso, faz-se necessário uma abordagem de gêneros textuais, que demonstre que os estamos produzindo em situações reais de interação.

Marcuschi (2008, p.211) fala de gênero textual/discursivo numa concepção sociointeracional, em que eles são rotinas sociais no nosso dia a dia, e são concebidos como um instrumento de comunicação, ancorados em alguma situação concreta. Para que se trabalhe a produção textual escrita em sala de aula, faz-se conveniente que se parta de alguma situação, isto é, que o professor interaja com o aluno abordando determinado assunto para que, posteriormente, solicite uma atividade de produção textual escrita. Neste sentido, devem ser levados em consideração três grandes sistemas cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p.187) para processar textos: o saber linguístico, o saber enciclopédico e o saber interacional que são acionados e interagem funcionando como mecanismos que ativam a produção.

Segundo Bentes e Leite (2010, p. 348), “a abordagem dos gêneros na escola pode-se caracterizar por uma sistematização coerente e uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e as estratégias necessárias para lê-los e produzi-los.” Para se conseguir uma aprendizagem integrada e significativa da produção escrita, faz-se imprescindível aprender produzindo, de tal maneira que o bom aluno-produtor é aquele que escreve e aprende escrevendo, produz textos e controla a sua produção, produz e aprende como produzir.

Nesse sentido, a escola é responsável por promover tarefas de reflexão, através do ensino de estratégias didáticas, que convertam o domínio progressivo da expressão escrita em um instrumento de transformação do conhecimento, e do desenvolvimento do pensamento por meio de um processo reflexivo que atenda não só os conteúdos linguísticos, mas também, os cognitivos e pragmáticos. Para conseguir tal objetivo, o passo inicial, é que os profissionais que trabalham com o ensino de línguas tenham amplo conhecimento a respeito dos gêneros textuais, que abrange, também, a noção de tipo textual, e as características e contribuições inerentes a cada um, nos domínios da linguagem e nos estudos do texto.

1.4.2.1 Os gêneros textuais no ensino da escrita em espanhol

Tomando como base as colocações teóricas, acima expostas, defendemos que o ensino da escrita em língua espanhola por meio da teoria de gêneros pode proporcionar a motivação tanto para os professores quanto para os estudantes. Os docentes poderão refletir e (re)avaliar a sua prática com relação ao ensino da língua. Já os discentes identificarão de imediato o propósito do seu envolvimento com a escrita, serão levados a refletir sobre o que se está produzindo e sobre quem é o seu leitor, inclusive quando o material produzido for destinado, por exemplo, apenas a expor o conhecimento adquirido, como nos casos de provas ou de trabalhos escolares.

Uma das formas de se trabalhar com o gênero, como demonstramos nesta pesquisa, se dá por meio do uso de sequências didáticas (Cap. 4, tópico 4.3). Através delas, segundo Marcuschi (2008, p.216), “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido”. Esse tipo de proposta de trabalho com a língua se fundamenta nos princípios gerais da LT, dentro de uma visão da língua e de gêneros como um conjunto de práticas sociais, e não separa a oralidade da escrita como dois domínios dicotômicos. Também se coaduna com a perspectiva sociocognitivo-interacionista (MARCUSCHI, 2007, p.32-ss), a qual trata das relações entre a fala e a escrita dentro de uma visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011), que percebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico.

Nesta visão, acreditamos que o domínio da escrita (produção textual), por meio dos gêneros textuais, levará o aprendiz ao desempenho de um papel mais ativo na sociedade, pois esse aprenderá a narrar fatos, a expor seu ponto de vista, a argumentar, a (re) agir e interagir com/sobre o mundo que o cerca. Schneuwly e Dolz (2004, p. 97-98) sugerem que o foco, na escola, deve ser naqueles gêneros que os alunos não dominam ou o fazem de forma insuficiente.

Meurer (2002, p. 28) nos diz que “a construção diária da nossa própria narrativa pessoal como ser humano é, em grande parte, determinada pelos textos que produzimos e a que estamos expostos”. Mas será que, na escola, nossos alunos estão, suficientemente, sendo expostos e produzindo textos nas aulas de língua estrangeira? Vejamos o que afirma um dos alunos-colaboradores da presente pesquisa, em resposta a segunda pergunta que foi formulada em entrevista (Apêndice N, 3º colaborador): o que você acha que lhe ajudou a

desenvolver a habilidade escrita? Por quê? Eis a resposta: “antes eu nunca tinha escrito em espanhol... nenhum texto... era mais difícil... era só na prova respondendo... era...sim...fica mais fácil de ta escrevendo mais textos em espanhol”. Esta afirmativa demanda reflexão a respeito de como a prática da escrita está acontecendo (ou não) em sala de aula.

Se os alunos estivessem, por exemplo, sendo expostos e produzindo textos escritos, quais seriam os gêneros textuais trabalhados? Quando perguntado a respeito do trabalho realizado com os gêneros textuais, na entrevista (Apêndice N), eis a resposta de um aluno-colaborador (7º colaborador), “Com certeza... tipo... a questão da prática né... facilita pra que a gente aprenda...coisa que a gente não fazia... se limitava apenas aos exercícios que a professora passava sobre o livro... basicamente é isso”. Por mais que o livro didático possa apresentar diferentes gêneros textuais, será que os professores, conscientemente, têm conhecimento do ensino da escrita por meio dos gêneros textuais? Koch e Elias (2009, p.54) afirmam que todos nós construímos “uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, caracterização e função”. Acreditamos que, por mais que se tenha o “conhecimento” dos gêneros textuais, o seu uso, nas atividades práticas de sala de aula, ainda é pouco significativo.

Corroboramos com o pensamento de Bakhtin (2011, p.282), de que em nossas práticas comunicativas usamos os gêneros com segurança e habilidade, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. No ensino de LE, o fato de o professor (do ensino médio) não se dedicar, normalmente, ao ensino da produção escrita da mesma forma que o faz com a produção oral, de não motivar o aluno a escrever, se deve, em grande parte, não ao conhecimento empírico, mas ao desconhecimento teórico, que envolve o uso dos gêneros textuais no contexto didático.

Esta afirmativa se vê comprovada por meio da resposta dada pela primeira professora-colaboradora, na presente pesquisa, à pergunta: quais os pontos positivos e negativos da experiência didática realizada com o uso do gênero textual narrativa pessoal. Eis a resposta dessa professora, obtida em entrevista (Apêndice L) – “desse trabalho com produção escrita que geralmente não se tem nas aulas inclusive da nossa própria língua... e um trabalho com línguas ele requer... esse trabalho com a produção...”. Podemos observar que está evidenciado que parece não existir, na prática, um trabalho relacionado à produção escrita, em língua espanhola. Na fala da segunda professora-colaboradora (Apêndice L), ainda que de forma implícita, fica evidente, também, a ausência de um trabalho de produção escrita mais sistematizado, na sua prática de sala de aula desse idioma, voltada para o uso dos gêneros textuais.

Fora da escola, praticamente, não se tem contato com o idioma estrangeiro estudado, o espanhol. Por mais que as novas tecnologias sirvam de grande ajuda encurtando as distâncias, é preciso que haja motivação para que se busque o conhecimento. Os dados, acima citados, mostram que há a necessidade de mais estudos e pesquisas relacionadas, especificamente, à produção escrita em ELE, com foco nos gêneros textuais, os quais requerem “o desenvolvimento de uma didática específica” (KOCH e ELIAS, 2009, p.61), pois os poucos “modelos” ou propostas, para uso didático, encontrados até então, estão sendo adaptados de estudos realizados com a língua materna.

1.5 O ensino de línguas com procedimentos de natureza implícita e explícita

Um dos grandes desafios da escola, nos dias atuais, é proporcionar aos alunos a aprendizagem da escrita, capacitando-os para interagir, na sociedade, de acordo com exigências dos novos meios de comunicação, e a internet é um bom exemplo disso. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um processo cognitivo, e este por sua vez, desencadeia uma série de discussões sobre o uso de processos mentais conscientes e inconscientes, que abrangem conhecimentos implícitos e/ou explícitos.

Assim sendo, para discutirmos as duas fases: do ensino implícito e explícito, envolvidas na presente pesquisa, buscamos subsídios nas teorias de aquisição da língua com abordagem conexionista. Os estudos conexionistas subsidiam aportes teórico-metodológicos relacionados à aprendizagem e a produção textual por meio de gêneros textuais (BORBA, 2009). Com base nesses estudos passamos a entender melhor a relação existente entre o conhecimento adquirido (implícito) e o conhecimento novo (explícito), e também, essas teorias nos possibilitaram fazer um cotejo entre as fases do ensino implícito e a fase do ensino explícito utilizadas na pesquisa. Este cotejo encontra-se exposto e compoendo o Capítulo 5 deste trabalho.

1.5.1 A aprendizagem implícita e explícita no ensino de uma L2

O processo de aprendizagem apresenta uma série de etapas que supõem a superação contínua dos conhecimentos adquiridos. Por seu intermédio, o aprendiz vai pouco a pouco se acercando ao sistema da língua estrangeira de estudo. Neste processo se diferenciam os tipos de aprendizagem que podem ser informal ou implícito e formal ou explícito. No primeiro, a aprendizagem se dá de maneira inconsciente, de forma intuitiva, sem muito esforço, ocorre através da observação e da participação direta nos processos de

comunicação. Por outro lado, no segundo ou formal, a aprendizagem se dá de forma consciente, e o aluno se esforça para aprender determinadas estruturas gramaticais, léxico, relações de sentidos, dentre outros.

Esses dois processos de aprendizagem, implícito e explícito, analisados inicialmente por Krashen (1982 e 1985), são de natureza complexa¹⁹. Por isso, para melhor entendê-los, iniciamos com a definição de conceitos. Reber (1993, p.5) define o primeiro como aquele que ocorre independente das tentativas conscientes para aprender e, na ausência de conhecimento explícito sobre o que foi adquirido. Numa visão desse conhecimento como portador de um caráter operatório, Ellis (1994) considera que se apresenta no nível da subconsciência, e é evidenciado no desempenho do aprendiz.

Alves e Zimmer (2005, p. 9) afirmam ser o conhecimento implícito “uma forma de conhecimento que não se mostra aberta à inspeção”. Os autores reconhecem que até mesmo a literatura concebe a aquisição da língua materna como um bom exemplo de aquisição de conhecimento de forma implícita, pois quando crianças, por mais que aprendamos sobre as regularidades da língua, não somos capazes de discutir, explicitamente, a respeito delas. Por outro lado, o conhecimento explícito significa estar ciente das regularidades subjacentes da língua, pois os aprendizes são instruídos a procurar pelas regras. Zimmer e Alves (2006, p.130) consideram que:

O termo “instrução explícita” deverá ser interpretado sob um sentido mais amplo, de modo a incluir não somente o trabalho de explicitação da questão linguística per se, mas, sim, todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos alunos não somente a exposição, mas também o uso das formas linguísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino.

Por outro lado, no conhecimento explícito, tal como é definido por Hulstjin (2005, p.132), dentro de uma visão clássica, que considera o conhecimento implícito e explícito como uma dicotomia, o sentido é de oposição e “os aprendizes são instruídos a procurar pelas regras que subjazem ao *input*”. O conhecimento declarativo é, por vezes, tomado como sinônimo de explícito. Nele os aprendizes estão conscientes e podem declarar explicitamente ou verbalizar. Para Alves e Zimmer (2005, p.10), no paradigma conexionista não se concebe uma visão dicotômica entre os dois tipos de conhecimento, a relação é de complementaridade, e, desse modo, não se acredita numa possibilidade teórica

¹⁹ A integração do conhecimento implícito ao conhecimento explícito é, ainda hoje, alvo de debate entre pesquisadores. Zimmer, Alves e Silveira (2006) mencionam três hipóteses da interface desses conhecimentos: a não- interface, a fraca interface e a hipótese da forte interface. Para maior estudo e aprofundamento a respeito desse viés remetemos aos autores citados, e também a Krashen (1982 e 1985), Ellis, (1997), Rosa e O’neill (1999), Aquino (2012), dentre outros.

de converter uma forma de conhecimento em outra. Para a concepção conexionista de cognição, tais formas de conhecimento podem se reforçar através das sinapses.

Zimmer, Alves e Silveira (2006) consideram, também, que a relação entre a percepção e a produção de aspectos na língua de estudo, pode ser explicada através da interação entre os conhecimentos implícito e explícito. Este tomado na concepção de uma visão ampla, a qual tem como fundamentação um referencial teórico conexionista.

1.5.1.1 A aprendizagem da língua(gem) na visão conexionista

O conexionismo é uma abordagem que procura explicar a aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira em termos de representações mentais e processamento de informação. Com base nas descobertas da neurociência, os conexionistas argumentam que todos os processos cognitivos ocorrem no cérebro. As sinapses, por meio das conexões sinápticas, são responsáveis pelo aprendizado. Esse paradigma surgiu para auxiliar na explicação dos fenômenos linguísticos, após constatar-se que os paradigmas anteriores – behaviorista e simbólico ou cognitivista²⁰ – apresentavam limitações.

Por certo, o paradigma conexionista, surgido na década de 80 devido ao grande avanço computacional, é visto como um modelo de base neurobiológica. Desse modo, fundamenta-se na distribuição das informações dos neurônios e no processamento em paralelo, isto é, vários processos ocorrendo simultaneamente. Nesse paradigma há a compreensão de que os dados não são gravados num único neurônio, mas numa rede neuronal como um todo; e o processamento da informação sofre a influência de um estímulo do ambiente, que é proporcionada pelos órgãos do sentido. Assim, segundo Rossa (2004, p. 21), a recuperação de uma determinada informação vai depender da ativação da rede em que essa se encontra engramada ou codificada.

Zimmer, Alves e Silveira (2006, p. 90) consideram a visão conexionista, em que a aprendizagem acontece por meio de processos associativos neuronais, como aquela que resgata “o papel do ambiente na aprendizagem da L1 e da L2, de modo a dar conta da interação entre o aparato cognitivo, o estímulo linguístico e a interação social”, e também aposta na emergência da linguagem, isto é, os conhecimentos emergem através das

²⁰ Para maior aprofundamento a respeito desses paradigmas apontamos os estudos de Mota e Zimmer (2005), Cabañero e Alves (2008), Poersch (2004), dentre outros.

atividades dos neurônios no momento em que se necessita deles. Aprender, numa perspectiva conexionista, significa modificar e criar novas conexões. Desse modo, essa visão deixa claro o seu aspecto amplo, no sentido de que leva em conta os processos relacionados com a memória (aspectos cognitivos), e com o uso da língua (estímulo linguístico) dentro das práticas sociais que a envolvem (interação social).

Assim, com base na visão de complementação existente entre os conhecimentos implícitos e explícitos, percebe-se que, para a aprendizagem de uma língua estrangeira se necessita dos dois tipos de conhecimento, pois, a partir das regularidades presentes no *input* fornecido pelo aprendiz, a instrução explícita atuará como facilitadora da questão do processamento desse *input*.

Além disso, a noção de instrução explícita, na visão conexionista, vai englobar todos os passos pedagógicos seguidos pelo professor (ALVES, 2004), incluindo neles o *feedback* das tarefas realizadas, sejam através de respostas solicitadas pelo aprendiz ou de suas produções escritas, de maneira que possam assegurar ao estudante o bom uso das formas linguísticas em questão, dentro de um contexto comunicativo. Desse modo, para sustentar o nosso estudo, nos apoiamos na teoria conexionista que “vê a aquisição da linguagem semelhante a qualquer outra forma de conhecimento” (ALVES e ZIMMER, 2005, p. 4). Essa teoria atribui papel fundamental à instrução explícita que, no contexto didático, é realizada pelo professor, e compreende que a aprendizagem da linguagem acontece a partir da experiência do indivíduo no ambiente que o circunda. Nessa perspectiva, numa visão integrada de aprendizagem como um conjunto de processos organizados em um contínuo implícito-explícito, o ensino de natureza explícita levará a consolidação da aprendizagem da produção escrita.

Zimmer (2004, p.45) afirma que a frequência de exposição ao *input* é um dos pressupostos-chave do conexionismo, e representa a condição *sine qua non* para a aprendizagem da linguagem. Segundo Poersch (2004, p.451), “a repetição de experiências de aprendizagem ocasiona um incremento na força das conexões”. Angelim Rossa e Ricardo Rossa (2009, p. 58) complementam e justificam as afirmações no sentido de que “quanto mais utilizadas forem as informações, mais tempo elas estarão disponíveis na memória de longa duração”, pois, quando são utilizadas por pouco tempo, acabam sendo armazenadas pela memória de curto prazo, e como esta é atualizada o tempo todo, muitas informações acabam se perdendo e algumas, inclusive, eliminadas.

Esses dois tipos de memória, a de longo prazo e a de curto prazo²¹, são fundamentais para a compreensão do que envolve o processamento da informação. Com o passar do tempo, muitos experimentos foram realizados no sentido de conceituá-las. Segundo Mota e Zimmer (2005, p. 159), “a memória declarativa é factual e caracteriza-se como um sistema que retém conhecimento explícito, acessível à consciência e verbalizável”. Já a memória procedimental contém conhecimento implícito e funciona de modo contrário à primeira, isto é, a declarativa, pois como esse conhecimento não está disponível à consciência, não pode ser verbalizado. Contudo, pode ser recuperado e utilizado de forma mais rápida que o declarativo, pois consiste nas capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais (ZIMMER, ALVES e SILVEIRA, 2006, p. 94).

Também a memória de curto prazo foi alvo de muitas pesquisas. Os primeiros estudos mostraram que a simples repetição não levava, necessariamente, à aprendizagem. Segundo Mota e Zimmer (2005, p. 160), a visão compreendida, atualmente, é como memória de trabalho, que é “responsável pelo processamento e coordenação dos processos mentais, em tempo”. Nessa compreensão, o fator atenção surge como mecanismo cognitivo relacionado ao acesso da informação e da aprendizagem. Schmidt (1995) afirma que a atenção é necessária para que aconteça o entendimento de qualquer aspecto da L2. Esse autor concebe a percepção como um nível da atenção, incluído em seu mais baixo nível, porém suficiente para que ocorra a aprendizagem.

Hulstijn (2005) refere-se à memória explícita e implícita como a memória de eventos passados com ou sem trabalho de consciência, respectivamente. Afirma que esses conceitos são trazidos, na prática, (entenda-se que num contexto didático), por meio de tarefas, as quais são distinguidas, operacionalmente, por instruções dadas aos participantes. Seguindo esse raciocínio, e também as exposições teóricas anteriores, entendemos que a memória explícita (longo prazo, declarativa, factual) e a memória implícita (curto prazo, procedimental) devem funcionar como complementares nos processos de aprendizagem, para que o processamento do *input* se realize. E para compreender melhor, de forma prática, as relações entre memória, conhecimento e aprendizado, nos servimos das palavras de Tubau e Moliner (1999, p.19) que esclarecem que:

O conhecimento não consciente seria aquele que somente nos permite atuar (por exemplo, tomar decisões sem saber o porquê), enquanto que o conhecimento consciente seria aquele que, além de permitir-nos realizar certas tarefas,

²¹ Além desses dois tipos de memória, Izquierdo (2002) menciona outros como a memória remota, por exemplo. Para maiores detalhes sugerimos os textos desse pesquisador.

podemos comunicá-lo por meio da linguagem ou outros sistemas representacionais (por exemplo, desenhos).

Corroborando com os autores acima, percebe-se que o avanço nas pesquisas mostra que a interação dos dois conhecimentos, implícito e explícito, é importante para os processos de aprendizagem. Leme (2008, p. 1) considera que a explicação baseada em apenas um dos processos (implícito ou explícito) é insuficiente para explicar como se dá a aprendizagem humana. A autora afirma que deve haver a integração dos dois.

A dicotomia saber implícito e saber explícito têm recebido na literatura, por certo, diferentes denominações. Na área de aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Ferreira (2001a), pode-se afirmar que essas duas dimensões do conhecimento estão implicadas nas diferentes abordagens do ensino de LE. As diversas concepções das formas para aprender/ensinar uma LE, ora baseavam-se na crença de um conhecimento consciente (explícito), ou por meio de mecanismos subconscientes (implícito). Sugeria-se que um ou outro era mais eficaz.

Atualmente, uma terceira perspectiva considera que ambas as formas de conhecimento: implícito e explícito, cada uma ao seu tempo e com um fim específico, são benéficas, e devem ser oportunizadas aos aprendizes de uma L2 ao longo de sua aprendizagem. Esta visão se vê corroborada por alguns pesquisadores, como, por exemplo, Leeman et al (1995), que asseveram que a melhor forma para chamar a atenção para os aspectos formais de uma língua estrangeira é por meio da integração dos dois conhecimentos, em que a aprendizagem possa ocorrer, conforme considera, também, Schmidt (1995) de maneira mais efetiva e satisfatória.

Assim sendo, neste capítulo, situamos a escrita em ELE e o seu ensino, como prática no ensino médio; discorremos a respeito da escrita em LE no contexto didático: concepções, abordagens, usos, funcionalidade, papel exercido pela LM, etc.; a contribuição da LT nos estudos do texto/discurso; as concepções de gêneros e tipos textuais; e por último, abordamos os pressupostos teórico-metodológicos relacionados aos procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita. Já no Capítulo 2, a seguir, introduziremos os gêneros da narrativa, mostrando o seu uso e a sua importância num contexto didático de ensino de uma LE.

2 A NARRATIVA E SEUS GÊNEROS

Neste capítulo, apresentamos a distinção de dois termos que, por vezes, tendem a ser tomados um pelo outro, a narrativa e a narração. Para isso, usamos como fundamentação teórica os estudos de Genette (1995), Virtanen (1992), Labov e Waletzky (1967), Labov (1972), dentre outros. Discorremos, ainda, sobre as teorias que contribuíram para o estudo da estrutura dos gêneros da narrativa; mostramos as semelhanças estruturais entre as narrativas literárias e as narrativas pessoais; expomos as concepções a respeito dos elementos que compõem os gêneros narrativos, evidenciando a importância do conhecimento da linguagem e da leitura desses gêneros para o presente trabalho.

2.1 Narrativa e narração: duas formas distintas

A narrativa que desencadeia diferentes gêneros textuais não pode ser confundida com a narração. Esta representa um tipo textual relacionado com a função comunicativa da linguagem, além de ser uma das formas de expressão mais utilizadas pelas pessoas (CASALMIGLIA BLANCAFORT e TUSÓN VALLS, 2002, p.270). A narração é usada, também, para informar, para contar coisas do cotidiano, para argumentar, para persuadir, para criar intrigas, para divertir, para explicar, entre tantas outras necessidades que possui o ser humano, compreendido como ser cultural e social.

As narrativas, ao contrário das narrações, possuem algumas características diferenciadas e específicas, relacionadas à sua estrutura interna, tais como a presença dos relatos; com menor intensidade, as descrições de pessoas e objetos; diálogos; e se caracterizam pela utilização de tempos verbais no passado. Ainda que se use com menor frequência, apresentam verbos no presente simples ou presente histórico. Schiffrin (1981, p.45) considera os tempos passados e o presente histórico “como modalidades alternativas de referência a acontecimentos passados”. Além disso, o texto narrativo apresenta, também, certos elementos primordiais, que são: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo. Hanke (2010, p.118) afirma que:

Embora não exista uma definição, consensualmente aceita na ciência, para o termo “narrativa”, fica claro que narrar é uma forma básica de atividade linguística. [...]. A habilidade de narrar, sendo específica do ser humano e sua inteligência, é parte integrante da sua competência linguística e simbólica.

Os seres humanos se expressam e interagem por meio da linguagem. Através dela expressam seus sentimentos, emoções, suas visões de mundo e experiências. Há teóricos que afirmam que o conhecimento que temos acumulado e organizado em nossa mente, encontram-se em uma forma narrativa, já que, de certa maneira, estão organizados em uma sequência temporal, a qual é necessária para que ocorra, com eficácia, a interação, na realização das práticas sociais.

Marcuschi (2010, p.30) considera que a sequência temporal é, também, “um elemento central na organização de textos narrativos”. Comunicamo-nos por meio de textos ou de gêneros textuais, sejam orais ou escritos²². E quando contamos algo a alguém, nossa fala ou o nosso discurso deve mostrar certa linearidade, um encadeamento das ações para que ocorra a interação, e a comunicação seja possibilitada ou instaurada.

O ato de narrar às experiências vividas no dia a dia faz parte das atividades discursivas consideradas como as mais frequentes na comunicação humana. Assim, as narrativas podem se apresentar tanto na forma oral quanto na forma escrita. Para corroborar essa afirmativa, faz-se necessário esclarecer, inicialmente, qual a compreensão que temos sobre o que é uma narrativa e o que é uma narração, já que esses dois termos costumam provocar, algumas vezes, incompreensões, na medida em que são tomados um pelo outro.

Uma maneira de nos acercarmos ao conceito de narrativa consiste em buscar as acepções associadas ao termo. Nesse sentido, a caracterização teórica mais detalhada que se pode apontar é a que provem da contribuição proposta por Gerard Genette (1995, p. 23-25), cujos estudos estão relacionados ao discurso da narrativa, ligando o termo a três noções distintas:

1. Narrativa, em um sentido mais genérico, designa o enunciado narrativo, o discurso oral e escrito que implica o relato de um acontecimento ou uma série de acontecimentos.
2. Em empregos mais específicos, entre analistas e teóricos do conteúdo narrativo, o termo caracteriza a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso, bem como suas relações de encadeamento, oposição, etc.

²² Os gêneros textuais orais e/ou escritos são considerados, também, como multimodais “porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc” (DIONISIO, 2005, p.178). Para maior aprofundamento a respeito da multimodalidade relacionada aos gêneros textuais sugerimos os trabalhos de Dionísio (2005 e 2006), Tavares (2010), Aquino e Souza (2007), Carvalho (2014), dentre outros.

3. Em usos mais recorrentes, narrativa designa também um acontecimento: já não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa – o ato de narrar em si mesmo.

Dentre as noções apresentadas acima, tanto a primeira quanto a terceira são as que melhor se harmonizam com a abordagem do estudo proposto, o qual envolve narrativas de estudantes do ensino médio. No tocante a terceira noção, julgamos que é pertinente por acreditar, assim como Genette (op. cit.), que quando não existe o ato narrativo, propriamente dito, da mesma forma não há o enunciado, e, às vezes, nem sequer um conteúdo narrativo.

Outra noção, que serve, também, como uma denominação específica de narrativa, é a adotada por Ramos (1987, p. 37), quando a define como “um discurso organizado que nos apresenta uma história ocorrida em determinado tempo e em determinado lugar, na qual se movem e agem personagens entrelaçadas a acontecimentos”. Essa noção não foge as demais apresentadas acima por Genette. Na opinião de Ramos, essa definição serve para qualquer tipo de narrativa, seja literária ou não literária, venha apresentada num discurso oral ou num discurso escrito.

Uma definição de narrativa um pouco distinta, porém que não foge as noções acima mencionadas é a apresentada por Labov (1972, p. 359-360) que define a narrativa como "um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações à sequência de eventos que (segundo se infere) ocorreram efetivamente." Essa definição, assim como as demais, também leva em consideração a linha do tempo no discurso narrativo.

Virtanen (1992) confere à narrativa, termo cuja origem vem do estudo da literatura, o estatuto, em caráter experimental, como um tipo de texto básico. Ao estudar as características internas dos textos, afirma que textos narrativos podem ser usados com quase todos os tipos de discurso²³, como argumento, descrição, instrução, além de narração. Descreve a narração como um tipo de discurso, entendido como uma característica da linguagem, de uso interno, e que contém uma função ou finalidade. Narração, por outro lado, afirma a autora, não é um tipo forte de discurso, uma vez que não pode ter lugar por meio de um texto que não seja o considerado como narrativo.

Virtanen (1992, p.7) alerta para que as estratégias, tomadas como “uma avaliação de parâmetros decisórios orientados a um fim”, que o produtor do texto deve abranger, têm a ver com a escolha de tipo de texto e do grau de prototipicidade, pois o uso da

²³ A autora considera discurso no sentido de texto e seu contexto situacional.

possibilidade de produzir uma estrutura prototípica permitirá, ao produtor do texto, maximizar a orientação do receptor/leitor. Os meios utilizados para transmitir as informações podem facilitar (ou não) a tarefa de interpretação. Segundo a autora, um texto que contem apenas uma estrutura prototípica apresentaria menos informações que outro cheio de surpresas. Aliado a isso, na escolha do tipo de texto entra o processo de textualização, o qual estará, intrinsecamente, determinado pela estratégia(s) usada(s) pelo produtor do texto.

Nesta perspectiva, os textos narrativos podem realizar vários tipos de discurso, como o argumentativo, por exemplo, já que a narrativa pode ser usada para persuadir. Segundo Virtanen (1992, p.15), “o tipo de texto narrativo pode, ao que parece, realizar qualquer tipo de discurso, i.e. argumentação, exposição, descrição, ilustração, além do tipo de discurso narrativo”. É nesse sentido que se pode atribuir, ainda que de maneira provisória, para a narrativa, o caráter de um texto básico ou primário, mas um tipo de texto muito forte, na medida em que mostra facilidade em atualizar diferentes tipos de discurso. Contudo, o tipo de discurso narrativo atende essencialmente ao tipo de texto narrativo.

Em face das observações teóricas acima, como considerar então um texto como uma narrativa? Labov e Waletzky (1967) asseveram que não se necessita de muito material narrativo para que um texto seja classificado como narrativa. Contudo é necessário que a característica da junção temporal da narrativa mínima esteja presente num texto que expõe o tipo de discurso narrativo. Segundo Virtanen (1992, p.16), a narrativa também “exibe uma característica evidente de não permitir realização por meio de outros tipos de texto que lhe seja o correspondente narrativo: não pode surgir por meio de um tipo de texto não-narrativo sem um texto de moldura narrativa mínima”. Esta afirmativa, de certa forma, não contradiz e complementa as colocações de Labov e Waletzky (1967).

Barthes (1972, p.19), referindo-se à narrativa, menciona que ela pode ser sustentada tanto pela linguagem oral quanto pela linguagem escrita, e também pela imagem, pelos gestos ou mesmo pela mistura de todos. Ressalta que há uma grande variedade de gêneros da narrativa, tais como a fábula, o conto, a novela, e/ou as histórias infantis. Afinal, diz o autor que “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades”, e também que, devido à existência de uma infinidade de narrativas, pode-se abordá-las a partir de uma multiplicidade de pontos de vista. Diferentemente de Barthes (1972 e 1999), Labov e Waletzky (1967) e Labov (1982, p.

226) concebem narrativa “como um termo técnico, referindo-se a um dos muitos dispositivos linguísticos a disposição dos falantes para estes recapitularem experiência passada”. Independente das concepções teóricas existentes, a produção de uma narrativa, seja oral ou escrita, deve referir-se ou conter um sistema implícito de unidades e/ou de regras estruturais. Estas vão variar de acordo com as características próprias de cada gênero da narrativa, seja, por exemplo, um conto, uma fábula ou uma narrativa pessoal.

2.2 Pressupostos teóricos: a narrativa como gênero e como estrutura

Na tentativa de formalizar o texto narrativo, o modelo ou padrão baseado em começo, meio e fim, já não atendia a todos os recursos envolvidos em histórias mais complexas. Nesse sentido, ao considerar a análise da estrutura da narrativa, muitos teóricos se destacaram a partir das décadas de 1920 e 1930. Dentre eles, podemos mencionar, inicialmente, Vladimir Propp (2006) que teve como seu maior crítico Claude Lévi-Strauss. Contudo, como afirma Fiorindo (2005, p. 19), pertence a Propp “o mérito de ter sido o primeiro a tentar formalizar a narrativa, ao extrair sua estrutura”, lançando, segundo Vieira (2001, p.599), os alicerces da atual narratologia.

Propp, em sua *Morfologia do conto maravilhoso*, publicado em 1928, propõe-se a fazer uma morfologia dos contos de fada russos. Essa morfologia era entendida como uma descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas e a relação destas partes entre si e com o conjunto. Assim, ao analisar e comparar a distribuição de motivos em diversos contos, Propp descobriu que muitas vezes estes emprestam as mesmas ações a personagens²⁴ diferentes, ou seja, o que mudam são as ações e não as funções. Estas foram então estudadas e classificadas num total de trinta e uma funções diferentes, que foram consideradas como formativas do esqueleto da narrativa. O modelo de Propp é interessante na medida em que pode ser aplicado não somente aos contos, mas a outros gêneros textuais, tais como as histórias de maneira geral.

Bremond (1964 e 1972) convencido, após o trabalho realizado por Propp, da necessidade de traçar um mapa das possibilidades lógicas da narrativa, faz uma revisão do trabalho de Propp propondo uma estrutura triádica (BREMOND, 1972, p.111) como modelo para os enunciados narrativos. Sua proposta de organização de um esquema

²⁴ Não fazemos a diferenciação no uso do vocábulo – personagem – no masculino ou no feminino, uma vez que essa distinção implicaria em visões teóricas, que se quer evitar, e assim o usaremos de forma indistinta em todo o decorrer do presente trabalho.

narrativo não se limita ao conto folclórico podendo expandir-se, de maneira geral, a qualquer outro tipo de narrativa. Para Ryan (1988, p.27), a unidade de base do modelo de Bremond que é chamada processo, se define de maneira análoga a Proppiana, mas se enriquece de uma dimensão nova que consta de um sistema de parâmetro semântico, voluntário ou involuntário, que permite especificar o modo de manifestação de processo dado. Para essa autora, o primeiro desses parâmetros revela uma limitação da definição Proppiana, pois se o processo pode ser involuntário, então ele não se limita as ações dos personagens, mas pode entender os acidentes ou as mudanças de estado não previstos pelo agente de uma ação.

Adam (1985) entende que Bremond parte do princípio de que o processo narrativo apresenta uma situação lógica com três papéis básicos: vítima, agressor e ajudante. Tanto os trabalhos de Propp como os de Bremond nos dão uma ideia do que poderíamos chamar de proposição narrativa, entendida por esses autores como uma unidade mínima da narrativa, e que é definida por Adam (1985, p.37), como uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores. Desse modo, as proposições narrativas²⁵ ao agrupar-se formarão o texto narrativo, propriamente dito.

Cavalcante (2012, p.63) considera que para que se possa verificar a heterogeneidade composicional de um texto, faz-se necessário identificar as diferentes formas composicionais que o estruturam, considerando o gênero textual a que pertence e os propósitos enunciativos envolvidos. Essas características possibilitarão o reconhecimento da sequência dominante, e permitirá designá-lo, por exemplo, como um texto narrativo.

Greimas (1972, p. 67), através da leitura dos trabalhos do folclorista russo Vladimir Propp, dá forma ao seu modelo de narrativa. Com isso, reduz as funções de Propp para apenas quatro programas narrativos, os quais vêm a formar o chamado esquema narrativo canônico²⁶: manipulação, competência, *performance* e sanção. Para Greimas (1972 e 1999), o termo narrativa é utilizado para designar um discurso de caráter

²⁵ Adam e Lorda (1999, p.57) fazem a opção pelo uso do termo – proposição – dada a sua tradição em narratologia e por seu uso em lógica. Desse modo, as unidades sequenciais são diferenciadas das unidades semântico-sintáticas e rítmicas (orações). Para Cavalcante (2012, p.62), uma proposição “pode ser compreendida como unidade de sentido (enunciado)”. Já a noção de sequência textual é atribuída a Adam (1992), que a define como uma rede relacional hierárquica organizada por um conjunto de macroproposições, as quais são constituídas de proposições. Desse modo, todo o texto apresenta uma sequência considerada como dominante que se sobressai as demais, ou seja, as dominadas. Assim, pode-se afirmar que um texto é narrativo quando há o predomínio de sequências narrativas. Para um estudo mais aprofundado a respeito da teoria composicional das sequências de Adam, sugerimos a leitura do próprio autor, como, por exemplo, Adam (1992 e 2008), e também dos autores Sousa (2015), Bassols e Torrent (1997) dentre outros.

²⁶ Para um detalhamento desses programas narrativos ou esquemas narrativos canônicos veja-se Mendes (2014).

figurativo, contendo personagens (actantes/ pessoa dramática) que realizam ações. Em seu construto teórico, a noção de narrativa remonta ao nível narrativo do percurso gerativo de sentido²⁷. Cada narrativa, dessa maneira, corresponde a um texto concreto com suas especificidades. A narrativa se define, assim, fundamentalmente, como uma sucessão de ações, e uma narrativa simples, como a passagem de um estado anterior a um estado posterior.

Estruturalistas tais como Greimas, Bremond, Todorov e Barthes, interessados nos mecanismos internos da narrativa, buscaram estabelecer modelos que, a partir de estruturas mais profundas e abstratas, predissessem as configurações narrativas mais concretas. Nessa perspectiva, afirma Barthes (1966, p. 8) que, ainda que haja “um abismo entre o aleatório mais complexo e a combinatória mais simples”, não se pode produzir uma narrativa sem ver que nela há um sistema implícito de regras.

A teoria de Todorov (1972, p.222) é, também, inspirada em Propp (2006) e em Greimas (1972). Em sua obra *As estruturas da narrativa*, Todorov (2006, p.83) usa exemplos tirados de *Decameron* de Boccaccio para falar das categorias da narrativa, em especial as ações e os personagens. Para estes, utiliza o sentido dado por Greimas²⁸. Todorov estuda as características teóricas que permitiriam a instauração e a manutenção do fantástico, nos contos fantásticos. Segundo De Sá (2003, p.34), Todorov “soube como poucos explicitar os aspectos da obra fantástica que permitiriam que a hesitação constante na narrativa fosse possível”. Todorov (1972, p. 211) entende a narrativa numa forma abrangente:

Ao nível mais geral, a obra literária (assim como qualquer narrativa) tem dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história, no sentido em que evoca certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real. Esta mesma história poderia ter-nos sido relatada por outros meios; por um filme, por exemplo; ou poder-se-ia tê-la ouvido pela narrativa oral de uma testemunha, sem que fosse expressa em um livro. Mas, a obra é ao mesmo tempo discurso: existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los.

Além da compreensão da narrativa como história, como discurso, como acontecimento, para Todorov (1971, p.124), uma narrativa ideal “começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio”.

²⁷ Como não é de nosso interesse discorrer de maneira aprofundada sobre a narrativa em Greimas, pode-se verificar de forma pormenorizada o percurso gerativo de sentido em Barros (2002) e Fiorin (2006).

²⁸ Para aprofundar os conhecimentos sobre personagem em Greimas, pode-se consultar Brait (1990), Greimas (1976), dentre outros.

Este mais tarde é restabelecido e ocorrem outros, que podem ser semelhantes, mas nunca são idênticos. Há, assim, dois tipos de episódios na narrativa: os que descrevem um estado e os que descrevem a passagem de um estado a outro.

Todorov (1971) organiza, também, uma série lógica constituída de cinco proposições narrativas, que foram denominadas por sequência narrativa. Segundo Vieira (2001, p.603), as sequências narrativas aliadas a enunciados mais complexos, agrupados em forma de mais de uma sequência, passam a ser denominados como textos narrativos. Adam (1985) vem a formalizar, mais tarde, o modelo de Todorov, mostrando a relação entre proposição, sequência e texto narrativo. Em publicação posterior, Adam e Revaz (1996, p.72) definem o texto narrativo, pelo seu caráter composicional, como “uma estrutura hierárquica complexa compreendendo um número n de sequências elípticas ou completas”, corroborando, desse modo, de maneira significativa com os estudos das estruturas da narrativa.

Prince (1983, p. 527) afirma que cabe à narratologia, como a disciplina que “tenta explicar de modo explícito e sistemático a forma e o funcionamento da narrativa”, mostrar como se estrutura cada um de seus diversos gêneros narrativos. Somente o estudo das diferentes formas de narrativas é que vai poder mostrar se existem algumas coisas que são comuns (ou não) aos muitos gêneros narrativos existentes, literários ou não literários, como por exemplo, uma fábula, um conto ou uma narrativa pessoal, mostrando, também, em que se diferenciam. De acordo com o autor, a narratologia procura “explicar por que modo todos os seres humanos são capazes de produzir e entender narrativas” (PRINCE, 1983, p.527).

Bal (2001, p.11) afirma que “ainda que todos tenham uma ideia geral do que seja um texto narrativo, não é certamente sempre simples determinar se um texto dado deveria ou não considerar-se como tal”. A autora entende que, a narratologia é a teoria dos textos narrativos, e que, desse modo, se define como um conjunto sistemático de opiniões generalizadas sobre um segmento da realidade, que seria o *corpus*, o qual é composto pelos textos narrativos. Mas como definir um texto como sendo narrativo? Todos estariam de acordo com os limites colocados? Qual o ponto de vista adotado? Qual a concepção de texto que se tem? Bal (op. cit.) sugere que é essencial definir com precisão os conceitos que venhamos a utilizar, ao pensar num trabalho relacionado aos textos narrativos.

Assim, ao considerarmos a análise da estrutura da narrativa, os narratologistas acima mencionados, são importantes na medida em que desenvolveram métodos para análise da narrativa com base na estrutura da linguagem. Prince (1983, p. 528) considera

que os narratologistas dedicaram seus primeiros esforços no que se refere ao estudo de formas narradas e de formas de narração, principalmente, às questões de significação, voltando-se, mais tarde, para o problema da compreensão. O autor ressalta que entender uma narrativa significa ir além de ser capaz de parafraseá-la, mas conseguir explicar sua mensagem. O Quadro 21 abaixo mostra, de forma sintetizada, as estruturas narrativas propostas por alguns desses estudiosos:

Quadro 21 – Estruturas narrativas propostas por Propp, Greimas, Bremond e Todorov

Estrutura narrativa			
Autores	Introdução	Desenvolvimento	Finalização
Propp (1928)	Seção preparatória: introdução de personagens	Primeira sequência: desenrolar das ações	Segunda sequência: desfecho das ações
Greimas (1964)	Desempenho (as provas)	Contrato (estabelecimento de um pacto, execução ou ruptura desse pacto, recompensa ou castigo)	Disjuntivos (partidas e separações); Conjuntivos (retornos e reuniões)
Bremond (1966)	Degradação/Melhoria	Mérito/Recompensa	Sucesso/Fracasso
Todorov (1971)	Indicativo: ações realizadas	Modos de vontade: modo obrigatório (ações devem ser realizadas); Modo optativo (ações podem ou não ser realizadas)	Modos da hipótese: modo condicional (o personagem determina a condição, sendo responsável por ela); modo preditivo (o personagem que prediz nada tem a ver com a sequência prevista)

Fonte: Adaptado de Fiorindo (2005, p.23)

O Quadro 21, acima, mostra a estrutura da narrativa proposta por alguns narratologistas. Genette (1995), outro estudioso do texto literário, em seu livro *Discurso da narrativa*, divide a narrativa em três níveis: o **discurso**, que significa a ordem dos acontecimentos no texto; **história**, que é a sequência em que esses eventos realmente

ocorrem; e **narração**, que corresponde ao ato de narrar em si. Genette (1995) expõe, também, cinco categorias diferentes para analisar narrativas: ordem (percepção), duração (tempo, alternância), frequência (a história na narrativa), modo (ponto de vista) e voz (enunciação). Cabe ressaltar que a ordem dos elementos constituintes em uma narrativa, seja por meio de palavras dentro da oração, seja de orações dentro do período, ou de períodos no texto, não acontece de forma aleatória. Segundo Gorski (1998, p.111), essa ordem “é orientada por princípios cognitivos e comunicativos que interagem e atuam nas distribuições das informações no texto, de modo a facilitar o processamento das mesmas, pressupondo-se que haja um contrato implícito de cooperação entre os usuários da língua”. Isso implica a existência de um processo interacional autor/leitor/texto.

Uma das principais contribuições do modelo de Genette (1995, p. 23) foi, talvez, desfazer a ambiguidade do termo narrativa (*récit*), o qual pode significar, em um primeiro momento e no seu sentido mais usual, “o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos.” Em um segundo momento, “narrativa designa a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso” (idem, p.23). Em um terceiro momento, narrativa representa um acontecimento, não mais o que se conta, mas o próprio ato de contar.

Num sentido literário, Gomes (2011, p.3) afirma que “todas as narrativas possuem suas próprias estruturas, as quais abarcam elementos necessários para a sua existência como personagem, espaço, tempo, narrador, etc.”. Assim, o sucesso alcançado com a recepção de uma determinada história contada, por exemplo, está condicionada a maneira particular como cada indivíduo venha a narrá-la. Contudo, Genette (1972, p. 255), considera como perigoso definir a narrativa como se ela fosse evidente, “de que nada é mais natural que contar uma história ou ajuntar um conjunto de ações em um mito, um conto, uma epopeia, um romance.” O autor a descreve como um produto das relações e interações dos seus componentes a vários níveis e todos os seus aspectos são encarados como unidades dependentes entre si.

Assim sendo, no que se refere à estrutura da narrativa, a redução realizada, pelos estruturalistas da linguagem, a um sistema de normas cujo funcionamento interno não iria variar, não conseguiu explicar as variações que ocorreram. O uso de narrativas situa-se no campo do discurso, como uma ação social. Falantes e escritores contam histórias e se há um contador de história e uma história significa que há uma narrativa, que acontece para alcançar propósitos diferentes num intercâmbio comunicativo, como por exemplo, ilustrar uma situação engraçada, narrar um fato ocorrido e considerado como importante, e/ou para

descrever uma situação de perigo. Para cada contexto, podem-se alterar os dispositivos narrativos.

2.2.1 Semelhanças estruturais entre as narrativas literárias e a narrativa pessoal

A visão do estruturalismo, conforme mostrada no tópico anterior (2.2), como a própria expressão anuncia é de estrutura, entendida como um todo no qual as partes só ganham sentido em relação umas as outras. Barthes (1972 e 1999) orienta que devemos procurar a estrutura da narrativa na própria narrativa, e que, também, cabe à Linguística (do discurso) organizar um modelo estrutural que possa ser aplicado à análise das narrativas. Segundo o autor, há uma identidade entre a linguagem enquanto veículo da narrativa e a literatura.

Assim, no sentido de uma análise voltada às narrativas literárias, foram descritos os níveis das funções (PROPP, 2006 e BREMOND, 1972), das ações (GREIMAS, 1972), e da narração (TODOROV, 1999). Também Genette, como já mencionado (2.2), divide a narrativa em três níveis e em cinco categorias, mostrando, assim, elementos internos da narrativa. O gênero textual narrativa pessoal por ser um gênero narrativo, pode apresentar semelhanças estruturais com as narrativas literárias, tais como os contos, as fábulas, ou as histórias infantis, por exemplo. Tanto as narrativas literárias quanto a narrativa pessoal pode apresentar uma estrutura baseada em introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim como nas funções de Propp, uma narrativa pessoal pode iniciar-se com a introdução de personagens, desenvolver as ações até chegar a um desfecho final. Pratt (1977, p. 69) considera que:

Narrativa literária e natural são formal e funcionalmente muito parecidas [...], todos os problemas de coerência, cronologia, causalidade, antecipação (*foregrounding*), plausibilidade, seleção de detalhes, tempo, ponto de vista, e intensidade emocional existem para o narrador natural da mesma forma que para o romancista.

O autor reconhece, desse modo, que existem semelhanças entre as narrativas literárias e as narrativas que denomina como natural, e que entendemos como de experiência pessoal. Nos gêneros da narrativa, de maneira geral, a sequência dos fatos e a orientação temporal das ações são bastante relevantes. Adam (1985, p. 17), no tocante a composição da sequência narrativa define-a como uma “estrutura hierárquica global”, e, em uma publicação posterior (ADAM,1992), organiza o esquema narrativo de Todorov

(1973) de forma bastante elucidativa, contendo uma situação inicial, uma transformação e uma situação final. Esse esquema que é característico da narrativa literária pode ser observado, também, em uma narrativa pessoal, já que ao contar-se uma história é necessário, inicialmente, situá-la dentro de um contexto de realização. Dessa forma, a história terá um desenvolvimento (transformação), e terá (ou não) uma conclusão final.

Labov e Waletzky (1967) consideram que existem estruturas narrativas básicas e estruturas narrativas mais complexas. Neste sentido, as narrativas que se constituem produto de longas tradições oral e literária seriam vistas como estruturas mais complexas, em contraposição às estruturas fundamentais encontradas em versões orais de experiências pessoais, ou seja, em relatos originais produzidos oralmente por uma amostra representativa da população de determinada comunidade linguística. Dessas considerações iniciais surgem consequências metodológicas importantes na medida em que definem e particularizam a proposta dos autores.

As peculiaridades da análise de Labov e Waletzky (1967) se centram fundamentalmente em dois aspectos: nos elementos estruturais de diferentes níveis que compõem a narrativa; e nos critérios operacionais empregados para a identificação e classificação desses elementos. Propostas anteriores baseiam-se na identificação de unidades semânticas em termos de expressão verbal, as quais possuem fronteiras nem sempre precisas, como por exemplo, as funções de Propp e de Bremond, e os elementos, os sintagmas e as sequências narrativas de Greimas.

Labov e Waletzky (1967) se ancoram em um conceito gramatical ao partir da oração, o que lhes propicia, desde o início, certa objetividade na análise operando com a noção de sequência cronológica dos acontecimentos narrados, que é um critério utilizado, por exemplo, para classificar as orações que compõem a narrativa. Operam, também, com as funções comunicativas do discurso narrativo, como um critério usado, por exemplo, para identificar as seções que compõem a narrativa. Se o estruturalismo originário de Propp privilegia a ênfase numa estrutura narrativa repetitiva, ao contrário Labov enfatiza, segundo François (1996, p.167), “a narrativa como discurso e a avaliação como aquilo que torna o texto digno de ser contado.” Pratt (1977, p.66) corrobora afirmando que “todos os mecanismos avaliativos que Labov descreveu na narrativa natural se encontram na narrativa literária, e eles realizam a mesma função nos dois tipos”.

Juanatey (1998, p. 88), ao referir-se ao texto literário, diz que a linguagem é a mesma que a do texto comum, mas muito mais que aquilo que nos serve para comunicação com fins práticos. Em princípio, parece um pouco contraditório, porém o que a autora de

fato quer expressar é que, o uso que se faz da língua nos permite várias formas de expressão, por meio da linguagem considerada como o instrumento de comunicação mais potente. A autora sugere que a literatura está ao alcance de todo mundo, mas que devemos estar conscientes de que a compreensão da excelência artística de um texto não é imediata, e que é preciso aceder a ela. Juanatey (op. cit.) ressalta, mais adiante, ao referir-se a natureza original de diferentes textos, em diferentes idiomas que “a aprendizagem linguística tem um valor educativo rigorosamente indispensável”. Deduz-se, assim, que a linguagem literária serve como subsidio para a aprendizagem da linguagem comum.

Todos contam, escrevem, ouvem, leem toda espécie de narrativas. A narrativa pessoal se dá em primeira pessoa, a narrativa literária geralmente em terceira. Quando a narrativa se dá em primeira pessoa requer que o narrador seja um personagem participante da história. Desse modo, ele usará o seu jeito de contar, transmitindo ao leitor os seus pontos de vista ou opiniões, suas crenças, seus julgamentos. Assim, como o foco da abordagem em primeira pessoa se encontra na visão do narrador sobre os acontecimentos, o leitor terá acesso somente ao pensamento desse narrador, o qual pode permitir-lhe o acesso a outros personagens expressos. O narrador, geralmente, é o protagonista da história. Isso não significa que ele não possa vir a contar, por exemplo, algo que alguém já lhe tenha contado, tornando-se, assim, um personagem neutro.

Ao contrário da narrativa em primeira pessoa, quando a narrativa se dá em terceira pessoa, esse ponto de vista oferece ao escritor grande flexibilidade. É o modo narrativo mais utilizado na literatura. O narrador está fora dos acontecimentos, ele sabe tudo (sentimentos, pensamentos e segredos) sobre todos. Comenta, analisa e se introduz em tudo. Embora domine todos os fatos, não invade o interior das personagens, prefere manter-se do lado de fora, comentando-lhes as ações e comportamentos. Isso faz com que essas personagens se tornem mais enigmáticas.

As narrativas literárias se estruturam por meio de cinco elementos: um tema/assunto/enredo²⁹; contem um ou mais personagens; as ações devem, necessariamente, ocorrer num determinado tempo e lugar; alguém narra/conta (narrador) a história, participando (ou não) dos fatos. Esses elementos podem ser observados também nas narrativas pessoais. Contudo, as características comuns que os envolvem, obviamente, não

²⁹ Tema, assunto, mensagem, dizem respeito à história que é narrada. Não são considerados, essencialmente, como elementos da narrativa, não participam da sua estrutura, mas da essência da história. Por trás de toda a história narrada, o leitor necessita saber sobre o que tratou (tema), de que maneira o tema é abordado (assunto), que conclusão ou ensinamento se tem ao final da narração (mensagem). Tudo isso está, direta ou indiretamente, relacionado ao enredo (acontecimento em si mesmo: ação, trama, intriga). Como foge do escopo do presente trabalho o aprofundamento desses conceitos sugerimos a leitura de Cardoso (2001).

se processam exatamente da mesma maneira no texto literário e no texto não literário. Cada um deles possui suas especificidades que permitem ao leitor identificá-los, e acessá-los de acordo com sua natureza, quais sejam, por exemplo: uma narrativa pessoal, um conto, uma fábula, ou uma história infantil.

2.3 Elementos narrativos presentes no texto literário e não literário

As narrativas literárias, como antes mencionadas, se estruturam sobre cinco elementos principais: enredo (intriga, ação, trama), personagens, tempo, espaço e narrador. Esses elementos também podem ser encontrados numa narrativa não-literária. Se não existirem os fatos, não pode haver a história, e quem vive esses fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Para compreender a organização dos fatos num enredo, não basta saber que toda a história tem um começo, meio e fim. É preciso observar e perceber que deve haver um elemento estruturador: o conflito. Este permite ao leitor criar uma expectativa a respeito da história contada/narrada.

Assim, o enredo – conjunto de acontecimentos que se sucedem de modo ordenado numa história – fundamenta a ação ou ações num texto narrativo. Trata-se do encadeamento das ações que são criadas e/ou executadas por um ou mais personagens. Bassols e Torrent (1997, p.174) chamam de “assunto ou argumento (de que se trata?)”. No enredo as ações se desenvolvem em uma sequência lógica e temporal, de modo a criar no leitor um sentido ou uma emoção. No texto literário, ele se baseia em um conflito entre os personagens, que é responsável pelo nível de tensão na narrativa. Já no texto não literário, como numa narrativa pessoal, por exemplo, o enredo também apresenta um conflito, porém este girará em torno do narrador da história, de acordo com o acontecimento narrado.

O narrador é um elemento fundamental na narrativa, uma vez que é ele que transmite a história, fazendo a mediação entre esta e o leitor. Kleiman (1992) afirma que o foco da narrativa é determinado pelo contador da história. Quando em primeira pessoa, o narrador pode ser uma personagem secundária que participa da história e assim ser chamado de narrador testemunha. Pode ser também protagonista, fazendo parte da história como um elemento importante. Desse modo, a narração em primeira pessoa cria um efeito de subjetividade, na medida em que o narrador, protagonista ou testemunha, participa dos fatos, possuindo, assim, uma visão mais relativa e parcial da história.

Em sentido oposto à narração em primeira pessoa, o modo de narrar em terceira pessoa produz um efeito de objetividade, já que o narrador não se achando envolvido com os fatos ocorridos, os vê a distância, e assim, pode analisá-los e apresentá-los de forma mais imparcial e neutra. Ao contrário da narrativa literária, numa narrativa pessoal, o narrador se envolve diretamente na história, já que se trata de um acontecimento ocorrido com ele mesmo. Contudo, na narrativa literária a análise de três elementos cruciais, quais sejam: personagens, tempo e espaço, são alvos de muitas pesquisas, e envolve muitas questões³⁰. Esses elementos que são considerados de grande importância, nos gêneros textuais narrativos, são tratados de maneira diferenciada na condição de textos literários e de textos não literários, devido às características linguístico-discursivas presentes na estrutura de cada um deles.

2.4 A linguagem no texto narrativo

A linguagem é o principal meio de socialização dos indivíduos. Sua funcionalidade, mais do que permitir simples troca de informações, permite estabelecer relações interpessoais, manifestar e construir representações de experiências. As escolhas linguísticas realizadas, e as representatividades que delas resultam, são determinadas em termos do estudo do texto ou do gênero textual e do seu contexto linguístico-discursivo. O mundo ficcional é apresentado ao leitor por meio de diversos recursos de linguagem.

Na literatura há uma infinidade de gêneros narrativos que nos permitem, por seu intermédio, a apropriação das características estruturais específicas de cada um. No âmbito linguístico, Lousada (2010, p.13) sugere que “para a realização do modelo didático de um gênero, é necessário analisar vários textos do mesmo gênero, antes de poder considerar que as características presentes em um texto são as características predominantes de um determinado gênero”. Desse modo, percebemos que os gêneros narrativos literários, vistos de maneira geral, apresentam em sua estrutura linguístico-discursiva, características tais como a presença de discursos diretos, discursos indiretos, narração, descrição, exposição de fatos ou relatos de acontecimentos, dentre outros, compartilhando não de maneira aleatória o espaço interno do texto narrativo.

³⁰ Como foge do escopo do presente trabalho o aprofundamento do assunto, sugerimos a consulta aos estudos de Brait (1990), Nunes (2008), Santos Filho (2009), dentre outros.

Neste sentido, significa dizer, que o autor e/ou narrador tem necessidade do uso de determinadas estruturas, como os relatos e as descrições, por exemplo, que possam transmitir, expressando com exatidão, o seu pensamento ao leitor. O uso do discurso direto, por exemplo, ajuda a construir a imagem de um personagem, geralmente forte, tornando, assim, importante expor a fala desse personagem, na íntegra.

2.4.1 Narrar e relatar

Uma das dificuldades típicas do trabalho com a produção de textos é a diferenciação entre as atividades de **relatar** e **narrar** um determinado acontecimento. A definição de relato, do latim *re* (outra vez) *latum* (trazido), encontra-se associada, essencialmente, à apresentação de informações. Isso nos permite identificar uma característica e uma função do relato. A função seria, obviamente, informar. Para cumprir com essa função, o ato de relatar se caracteriza pela apresentação ou pela enumeração de informações básicas sobre um acontecimento.

Winck (2007, p.48) afirma que “o relato de acontecimentos é antes de tudo relato, isto é, tradução do não-verbal (real ou fictício) em verbal”. No relato, cabe ao ouvinte discernir a importância dos estados e eventos apresentados; já nas histórias, o narrador é o responsável por demonstrar a relevância do evento narrado. Para Polanyi (1982), conta-se uma história para transmitir uma mensagem, para compartilhar algo com a audiência. Faz-se, entretanto, um relato, para fornecer um quadro sumário do que ocorreu durante um período de tempo específico.

Schneuwly e Dolz (2004) asseveram que, a narrativa se distingue do relato por requerer necessariamente um conflito que envolva os personagens. Nela ocorre uma sequência realizada, basicamente, pelas seguintes etapas: situação inicial – ações – complicação – solução – moral final. Essa visão se refere às narrativas literárias, como exemplo disso, podemos citar o gênero fábula que traz no final, normalmente, uma moral da história, já que seu objetivo é inculcar no leitor um ensinamento. Contudo, no gênero textual narrativa pessoal, os relatos podem aparecer encaixados e fazendo parte da composição da história.

2.4.2 Narrar e descrever

O narrar e o descrever foram colocados, durante algum tempo, em polos opostos, antagônicos. Sempre que o escritor optava pelo descrever, acreditava-se que estava obliterando, de certa forma, as propriedades do narrar, que constitui a final de contas a essência da narrativa. Genette (1972, p. 266) observa que, do ponto de vista semiológico, não há diferença entre um e outro, pois “narrar um acontecimento e descrever um objeto são duas operações semelhantes, que põem em jogo os mesmos recursos da linguagem.” Assim, nota-se que as diferenças se dão apenas no nível do conteúdo. Toda narrativa comporta representação de ações, que é a narração propriamente dita, e representação de seres e coisas, que é o que de fato se entende por descrição. Segundo Hamon (1976, p.81):

A descrição será, pois, o lugar onde a narrativa se interrompe, onde se suspende, mas, igualmente, o espaço indispensável onde se “põe em conserva”, onde “armazena” a informação, onde se condensa e se redobra, onde personagens e cenário (...) entram em redundância. Pode-se dizer, então, que, por um lado, desempenha o papel de um “organizador” da narrativa, e, por outro lado – pela redundância que nela introduz –, o papel de sua memória.

As palavras deste autor nos levam a entender que a descrição pode ser considerada como um aspecto atraente da narração. Ao tratá-la em diferentes gêneros, Maingueneau (1996, p. 166) observa que “não se descreve segundo as mesmas regras numa epopeia medieval e num romance naturalista”, porque se trata de “processos [descritivos] estritamente dependentes dos gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 1996, p.166). Pode-se estender o mesmo raciocínio à narração, já que não se narra da mesma forma em um conto ou numa narrativa pessoal.

2.5 A leitura de gêneros literários narrativos

O ato de ler pressupõe o texto – um tecido, trama, tessitura, encadeamento de palavras – pelo qual se escreve o mundo. Porém não é o mero deciframento que constitui a leitura. Esta acontece a partir do texto, atribuindo-lhe significado, relacionando-o com outros textos significativos, num movimento de inter e intratextualidade. Nesse vai e vem, texto e leitor estabelecem uma relação que pode ser entendida como uma forma de interação. Contudo, nessa relação falta a situação face a face, própria de outras formas de interação social, e o leitor não consegue, algumas vezes, ter a certeza de que sua

compreensão é acertada. No entanto, por mais que esse leitor encontre espaços ou vazios que possam dificultar a compreensão, também encontra pistas, as quais contribuem para que ative a imaginação e que concretize o processo de comunicação.

Segundo Iser e Warning (1989, p.150), no processo de leitura, “o leitor somente obtém satisfação quando põe em jogo sua produtividade, e isso somente ocorre quando o texto oferece a possibilidade de exercitar nossas capacidades”. Quando isso acontece, a leitura se torna prazerosa. O texto só existe na medida em que é lido, de maneira que autor e leitor participam num jogo imaginário. Conforme se vai avançando na leitura, o que já foi lido se instala na lembrança e configura um novo marco para a expectativa do leitor.

O texto é dinâmico e devido a isso, geralmente, não pode oferecer ao leitor o objeto que narra de uma forma completa. Normalmente, existem vazios e indeterminações a serem preenchidos exigindo, desse modo, uma participação ativa do leitor. Segundo Iser (1999), o texto literário tem uma pluralidade de significados, ao longo da história e dentro de alguns limites, que marca a própria narração. No âmbito didático, o aluno opera com sua memória de leituras prévias, em menor ou maior grau, para entrar no mundo da ficção literária. Contudo, cada leitura é diferente, já que cada estudante traz na bagagem seus conhecimentos prévios, que determinarão as estratégias metacognitivas dos comportamentos de leitura, quais sejam: definir o objetivo, identificar segmentos importantes, concentrar a atenção em determinados tópicos, corrigir o rumo (divagação, distração, interrupção), dentre outros. Nesse sentido, pode-se dizer que toda leitura é um ato criativo.

Bakhtin (2011, p.265) considera que “no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem³¹”. Nesse sentido, os gêneros narrativos literários constituem um excelente meio para iniciar os alunos na leitura e na produção escrita de textos. García García (2008, p. 138) afirma que se podem estudar os gêneros para “observar sua macroestrutura e como ponto de partida para entender o gênero em seu contexto”. Para a autora, a aprendizagem do estudante se desenvolve em quatro âmbitos de uso da língua, quais sejam: o pessoal, o público, o profissional e o acadêmico. Por certo, a escolha de determinado gênero depende, diretamente, dos objetivos que se tenha.

³¹ Para Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza. A individualidade se manifesta nas escolhas dos elementos que compõem os enunciados e que se relaciona com o estilo. Esses elementos, por sua vez, podem estar mais ou menos aptos a expor a individualidade do sujeito. Os gêneros literários são propícios a um estilo individual, como a fábula, por exemplo, que apresenta uma estrutura tipicamente marcada e facilmente reconhecida, envolvendo personagens e uma moral da história.

No presente trabalho, com o objetivo de levar o aluno a produzir uma narrativa pessoal na língua espanhola, a leitura de textos eminentemente narrativos, como por exemplo, as histórias infantis, os contos e as fábulas, proporcionaram, supostamente, o conhecimento da macroestrutura da narrativa, que tornou possível a familiarização com as características próprias dos diferentes gêneros narrativos. Além disso, o estudo desses gêneros possibilitou, aos estudantes, analisar aspectos gramaticais, discursivos e pragmáticos que viriam a permitir-lhes utilizá-los em situação de produção escrita.

Os contos, por exemplo, especialmente os breves ou curtos, como são chamados, têm como objetivo conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta do sentido do não dito. Neles, a ação, ao contrário dos textos narrativos construídos por uma estrutura clássica ou mais longa, torna-se ainda mais reduzida. Surgem os monólogos e a exploração de um tempo interior ou psicológico. A linguagem, algumas vezes, pode chocar pela rudeza ou pela denúncia do que não se quer ver. A construção dramática tradicional, comum nas narrativas longas, que exigia um desenvolvimento, um clímax e um desenlace, desaparece. Contudo, demanda-se a participação do leitor na observação e percepção dos aspectos constitutivos da narrativa.

Piglia (2001, p.27), referindo-se a uma forma reduzida do conto, considera que este “se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta.” Assim, as qualidades que lhe são atribuídas são a concisão e a brevidade, isto é, se estrutura com uma linguagem densa com a máxima economia de palavras. Contudo, sua dimensão aparece no sentido de profundidade, especialmente, quando o conto projeta uma situação humana. Adam (1997) define a estrutura do conto considerando a ação, o tempo e a sequência narrativa.

Assim, no conto, a estrutura é essencialmente objetiva, horizontal e narrada em primeira ou terceira pessoa; as metáforas devem ser compreendidas, de forma imediata, pelo leitor; o diálogo é um componente importante com predominância do diálogo direto, que permite uma comunicação imediata entre o leitor e a narrativa; quanto à narração, esta deve aparecer de maneira proporcional ao diálogo; a trama deve ser linear e objetiva; os eventos devem ser cronológicos, de maneira a fazer com que o leitor veja os fatos que se sucedem de forma contínua ou semelhante à vida real. Por fim, o conto deve surpreender o leitor.

Já a fábula, segundo Smolka (1995), é um texto predominantemente narrativo que descende do conto. Assim como nos contos breves, nas fábulas – textos vivos que

permanecem populares depois de decorridos vários séculos – observa-se uma estrutura narrativa elaborada. Em sua origem, era um texto oral contado às pessoas em situações informais do dia a dia. Narrando situações vividas por animais, mas que aludem a situações humanas, a fábula tem por objetivo transmitir certa moralidade. Desde a sua origem até os dias atuais, passou por várias fases: do oral ao texto escrito, do verso para a prosa e vice-versa, da época clássica à contemporaneidade.

Além disso, Sousa (2003, p.3) considera que a fábula tem o “objetivo de explicar comportamentos e situações da vida prática cotidiana, chegando mesmo a sugerir soluções, principalmente no campo da convivência social”. É um texto que trabalha tipicamente com atitudes, comportamentos, condutas e valores do ser humano. Ao abordá-los, relaciona-se diretamente com a sociedade, com o contexto e com a cultura.

Ainda segundo Sousa (2003), foi Esopo, lendário fabulista grego, quem primeiro utilizou a fábula para criticar, divertir, moralizar e ensinar; e através dele teve o reconhecimento como um gênero específico. Vários autores usaram-na também em seus estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento (SERAFINE, 2004; PONTES, 2008; ARANTES, 2006 e 2008; VILELA, 2002, dentre outros). Para Coelho (1982), a fábula, ao mesmo tempo em que diverte e instiga aos leitores, busca educá-los. Isso a inscreve, desse modo, na área pedagógica. Na SD (Cap. 4, tópico 4.3) que compõe o presente trabalho de pesquisa, a fábula foi utilizada como gênero textual narrativo com finalidade didática voltada, principalmente, para a leitura e produção textual em língua espanhola. Serviu, também, como uma ferramenta para promover a reflexão e o desenvolvimento do conhecimento individual, por meio do enriquecimento linguístico e cultural. Buscamos, na fábula, verificar como se organiza a estrutura composicional desse gênero textual, e como os significados são construídos por intermédio dessa estrutura.

Collie e Slater (1992, p.3) afirmam que todo texto literário é valioso material autêntico, já que seu sentido não é estático. É capaz de atravessar as fronteiras do tempo e do espaço, de dialogar com culturas de países diferentes, em diferentes épocas. Por suas características e variados estilos de escrita, os textos literários favorecem uma leitura prazerosa, contribuindo, assim, com essa habilidade; proporcionam base para a expansão de vocabulário; possibilitam discussões orais já que envolvem emoções, e favorecem a produção textual, na medida em que promovem o aumento da motivação. Incitam, também, o pensamento crítico e criativo, contribuindo para o conhecimento de mundo, e para a consciência da existência de conflitos humanos. No âmbito didático, demonstram

aos aprendizes a importância da forma na aquisição de objetivos comunicativos específicos.

Chagas (2007, p.371) considera que as narrativas literárias possuem elementos potencializadores, como, por exemplo, “o desenvolvimento da imaginação criadora, a palavra poética, metafórica, entre outros aspectos”. Em outras palavras, a autora reafirma o uso dos gêneros narrativos literários em situações didáticas dizendo que:

As narrativas literárias são as que potencializam os aspectos e os saltos qualitativos que permitem ir além do plano da cotidianidade, ampliando e estendendo as diversas possibilidades do uso da palavra e o desenvolvimento da capacidade criadora (imaginação e fantasia), entre outras questões. (CHAGAS, 2007, p.371)

Nessa perspectiva, as ideias da autora são corroboradas em Bakhtin/Volochinov (1988, p.123) no sentido de que através das narrativas, a língua se manifesta pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”, já que não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas.

Schneuwly e Dolz (2004, p.23) ressaltam que os gêneros textuais, por suas características, podem servir de base de orientação para uma ação discursiva. Na escola, eles são um instrumento de ensino/aprendizagem. Define-se a escolha de um gênero de acordo com o que se necessita dizer, pois eles têm “certa estrutura definida por sua função”, e um plano comunicacional cujo elemento é o estilo. Assim, por meio de gêneros, o aluno será capaz de construir novos conhecimentos, novos saberes socialmente elaborados, que dentro de uma perspectiva sociointeracionista darão forma à atividade de linguagem. Esses autores consideram que os gêneros, em geral, podem ser transformados em gêneros escolares, por meio de situações comunicativas que reproduzam práticas de linguagem vivenciadas num contexto real.

Essas práticas de linguagem oportunizam, desse modo, ao alunado, o domínio de um dado gênero. Assim, por exemplo, a exposição dos alunos aos gêneros narrativos quais sejam: os contos, as fábulas ou as histórias infantis, fará com que acessem as características próprias de cada um deles. Vale recordar que com os formalistas russos, a interpretação deixa de ser o único meio de análise dos textos ficcionais, e iniciam-se os estudos da estrutura da forma narrativa.

Nesse sentido, o acesso e posterior apropriação das características dos gêneros narrativos representam subsídios importantes para as atividades práticas de produção

textual escrita, na medida em que contribuem, inicialmente, para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, que é responsável pelo domínio das estruturas e funções gramaticais dentro de determinado gênero, considerando-se os mecanismos de textualização e os enunciativos; e também, para o aperfeiçoamento de outras capacidades, como por exemplo, a de relatar e de narrar acontecimentos, gerando como resultado o desenvolvimento da própria habilidade da escrita.

Assim, no presente Capítulo, discorreremos a respeito dos vocábulos: narrativa e narração, e abordamos estudos relacionados à estrutura dos gêneros da narrativa; mostramos semelhanças estruturais entre narrativas literárias e narrativas pessoais; e evidenciamos a importância da leitura, e de se conhecer a linguagem que caracteriza os gêneros textuais literários narrativos, que utilizamos como exemplos ou modelos na SD. Já no Capítulo 3, a seguir, abordaremos de maneira específica, as narrativas pessoais como gênero textual e sua estrutura.

3 NARRATIVAS PESSOAIS COMO GÊNERO E SUA ESTRUTURA

Neste capítulo, situamos a narrativa pessoal como um gênero textual usado pelas pessoas para falar a respeito de suas experiências pessoais. Inicialmente, discorreremos sobre o ato de narrar, as formas e as funções narrativas. Em seguida, situamos a narrativa pessoal como gênero textual escrito e de uso didático. Abordamos a macroestrutura narrativa com base nas teorias de Labov e Waletzky (1967), e de Labov (1972), promovendo um diálogo com outros autores. No final, tratamos especificamente da avaliação, que por constituir um dos componentes funcionais da narrativa no modelo de Labov (1972), além de integrar a sua estrutura externa, é de fundamental importância para o desenvolvimento do texto narrativo, demandando assim uma apresentação mais detalhada.

3.1 O ato de narrar, as formas e as funções narrativas

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o.

Isabel Allende, Paula.

Narrar implica contar acontecimentos que ordenados envolvem uma intencionalidade, consciente ou inconsciente, e um fim determinado. O homem conta a sua história e se reconhece nela. É uma forma discursiva que se encontra presente no dia a dia das pessoas de todas as culturas, e que acontece como uma maneira de organização e de autoconhecimento que pode ocorrer em todos os níveis: formais, informais, e/ou literários. Ao narrar se desenvolve uma história, se relata uma sequência de ações tematicamente interligadas. As narrativas nos cercam, nos constituem e nos explicam o mundo, por meio das notícias, das piadas, das telenovelas, dos filmes, das crônicas. Por mais que não haja uma moral no final, como é o caso das fábulas, reconhece-se que as histórias têm o poder de nos ensinar, nos esclarecer, nos divertir, nos apontar ou sugerir soluções para os problemas, enfim, mostrar-nos o mundo e como interagir com ele.

Para Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a narrativa se define como uma entidade formal e funcional. O aspecto formal, na medida em que se identifica como um discurso constituído à base de padrões recorrentes, característicos, discriminados desde o nível da oração, passando para o nível de sequências mais amplas; e o aspecto funcional,

na medida em que envolve duas funções sociais que o discurso narrativo pode cumprir na situação de comunicação: uma função referencial e outra avaliativa.

A função referencial é a que dá à audiência informações por meio da recapitulação de experiências passadas do narrador. Essa função tem a particularidade de que a sequência das orações narrativas se organiza de maneira semelhante à sequência temporal dos acontecimentos vividos pelo narrador-personagem. A função avaliativa (3.4.1.1) é a que comunica o significado da narrativa, estabelecendo o seu *point*, fazendo com que os eventos narrados sejam reportáveis, (re) contáveis e relevantes. Ela revela o empenho do narrador no sentido de valorizar os fatos narrados de forma a tornar acentuado o caráter narrável.

Assim sendo, tanto nas narrativas orais quanto nas narrativas escritas, o narrador terá que evitar as famosas perguntas desconcertantes como Por quê? Para quê? O que ele quis dizer com isto ou aquilo? Ou seja, o narrador deve conseguir manter o interesse do ouvinte (na conversação), por meio de avaliações e comentários que assegurem sentido à narrativa que está sendo contada, ou do leitor (na escrita). Estes aspectos encontram-se diretamente relacionados à competência narrativa do falante (POLANYI, 1979).

Nessa perspectiva, a narrativa pessoal é um gênero textual que, por si só, já motiva o aluno a escrever, pois ao narrar uma história na qual o próprio narrador, isto é, ele mesmo, encontra-se envolvido, torna-se, aparentemente, mais fácil organizar as informações, por mais que haja a necessidade de conhecê-las na língua estrangeira de estudo, no caso dos alunos-colaboradores participantes no presente trabalho.

Alguns autores como Hunston e Thompson (2001, p.102) consideram que “o relato de histórias é por si só um convite à avaliação do narrador [...]. Ao mesmo tempo, a avaliação através da narrativa pode ser vista sob uma perspectiva diferente: histórias podem ser usadas para avaliar situações nas quais o narrador e a audiência se encontram”. Desse modo, o sentido da história apenas pode ser compreendido caso a sua relevância para o contexto de narração seja percebida.

3.2 As narrativas pessoais e sua caracterização como gênero textual

As narrativas foram abordadas por muito tempo nas escolas como um gênero literário. A publicação dos estudos de Labov e Waletzky (1967) a respeito da importância de contar histórias, e de narrar experiências pessoais nas conversações do dia a dia, despertaram o interesse da Linguística, e a partir desses estudos houve um número

crecente de publicações. Assim, o modelo de análise de narrativas de Labov e Waletzky (1967), e de Labov (1972) serviu de base para os trabalhos dos autores: Adam (1992), Adam e Lorda (1999), Barthes et al (1972), Pratt (1977), Prince (1983), Polanyi (1979), Tannen (1982), Silveira (2006) entre outros, e representa, na contemporaneidade, uma fonte importante de reflexão a respeito da macroestrutura do texto narrativo.

No tocante às narrativas pessoais, como prática de contar e recontar experiências pessoais, segundo Silveira (2006, p.89), “são formas muito importantes de afloramento da subjetividade e da conscientização sobre as nossas identidades pessoais, culturais, sociais e políticas que são construídas, reconstruídas e ressignificadas ao longo das nossas vidas”. Acreditamos que, os alunos-colaboradores, ao produzir uma narrativa pessoal escrita, buscarão as informações de que necessitam no seu entorno, nos acontecimentos do dia a dia, que podem fazer parte de um passado mais (ou menos) recente. E, assim, a história contada/narrada vai expor, não apenas, as características relacionadas ao ambiente em que vivem: a sua cultura e/ou as suas crenças e tradições, como também o nível linguístico-discursivo inerente a cada um.

No âmbito acadêmico, as narrativas representam um recurso didático importante, tanto para exemplificar quanto para instruir. Por meio delas, pode-se analisar, (re) construir os valores culturais, identificar diferentes formas de expressão ou de relações sociais, variações linguísticas, entre outros dados importantes, que estão presentes nos dados orais, e que são, algumas vezes, repassados à escrita. Todos esses aspectos podem ser encontrados nas produções textuais escritas pelos alunos-colaboradores.

Numa visão didática, utilizar, inicialmente, exemplos de textos em formato de narrativas orais e de narrativas escritas, como estratégia de ensino, para que os estudantes exercitem a escrita, como prática de sala de aula, representa um passo para que venham a construir bons textos narrativos, desde que se encontrem motivados. Com efeito, as narrativas pessoais, ou seja, contar/narrar fatos, ocorrências, causos, episódios que vivenciamos, é uma prática inerente às interações humanas.

Nas narrativas pessoais, algumas estruturas buscam chamar a atenção ou solicitar uma resposta do leitor, ou mesmo certificar-se da participação desse leitor no momento da interação, como por exemplo: você entendeu? Você não acredita o que foi que me aconteceu! E esta foi a melhor parte! Essas falas, que são características da linguagem oral, costumam aparecer, espontaneamente, nas narrativas escritas. Os alunos-colaboradores, algumas vezes, têm dificuldades para identificar estruturas que são próprias da linguagem oral, utilizando-as sem justificativa na escrita. Contudo, as estruturas orais, em alguns

casos, podem aparecer compondo, por exemplo, a fala de um personagem, mostrando a sua força, podendo, assim, vir a enriquecer o texto escrito produzido.

Segundo Cassany (1997, p.101), toda a composição de um texto exige que se tenha um planejamento. A macroestrutura da narrativa mostra que a escrita de um texto narrativo segue um determinado padrão estrutural, que nos leva a pensar, entre outras coisas, sobre qual é o assunto do texto, quais são os personagens, quando acontece ou sucedem os fatos, em que lugar, o que aconteceu e como foi concluída a história.

Pratt (1977, p. 72) afirma que “as narrativas de experiência pessoal pertencem ao nosso modo de falar mais informal, ordinário, cotidiano, conversacional e prosaico. Elas são o que há de mais trivial na conversação trivial”. Contudo, em seu formato escrito, as narrativas pessoais são um gênero complexo e que está sempre aberto a retextualizações, avaliações e (re) significações. Esse gênero textual, por envolver um tipo de interação social, geralmente implica certo envolvimento emocional. Desse modo, essas narrativas são significativas para quem as produz, por isso são extremamente motivadoras para a prática da escrita no ensino de línguas, tanto materna como estrangeira.

Além disso, o gênero textual narrativa pessoal se caracteriza, assim como os demais gêneros da narrativa, pela exposição de “fatos” reais ou imaginários. Desse modo, abrange duas realidades distintas: os eventos e as ações. Estas se caracterizam pela presença de um agente humano, o qual narra fatos ocorridos consigo mesmo, mas que podem envolver pessoas, objetos, animais, coisas, dentre outros. Os eventos costumam ter uma causa que também pode ser real ou imaginária; e a construção da narrativa segue certa estrutura hierárquica, demonstrada por Labov (1972), nas narrativas orais de experiência pessoal pelos elementos (3.4.1) que constituem sua microestrutura, os quais aparecem, também, nas narrativas pessoais escritas.

Assim como nas narrativas orais, também nas narrativas escritas, as relações entre os tempos verbais (3.3.1) tornam-se importantes, especialmente porque é a partir delas que se dá o encadeamento das ações, e a progressão temporal necessária à organização textual, que são características específicas do gênero narrativo. Podem surgir, também, na estrutura interna do gênero narrativa, estruturas ou sequências descritivas (3.3.2.1) e dialogais (3.3.2.2), porém esse tipo de estrutura não costuma ser de uso frequente no gênero textual narrativa pessoal.

Schneuwly e Dolz (2004, p.61) consideram que o gênero textual “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Esta visão

evidencia que um trabalho específico, num contexto didático de ensino de espanhol como língua estrangeira, com o uso da narrativa pessoal como gênero textual, pode garantir que a língua seja compreendida como prática social; e o texto formado por sequências, as quais são definidas tendo em vista os parâmetros da situação (ADAM, 1992; BRONCKART, 1994; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; KOCH, 2006a, dentre outros).

Nesta perspectiva, entendemos que as práticas sociais são um lugar em que, o individual e o social de cada pessoa, se manifestam através da linguagem, por meio de estratégias como: produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar enunciados escritos. Isso implica as mais diversas capacidades do indivíduo, tais como a capacidade de ação; a capacidade discursiva; e a capacidade linguístico-discursiva. Polanyi (1982, p. 51) corrobora afirmando que existe um “inter-relacionamento entre pessoas que contam histórias no dia a dia, seus interlocutores, e o texto que é produzido”. Isso funciona como um constituinte das práticas sociais nas quais os indivíduos se encontram inseridos. Afirma Polanyi (1979, p. 210) que “contar histórias é um ato social”, já que compartilhamos experiências e eventos uns com os outros.

3.2.1 A narrativa pessoal como gênero textual na escola

A escrita, tanto em língua materna (LM) quanto em língua estrangeira (LE), é uma habilidade que envolve, como já vimos (Cap.1), grande complexidade. A principal característica da narrativa de experiência pessoal, como escreve Labov (1972, p. 355) é que “os locutores se consagram inteiramente a reconstruir, viver e reviver acontecimentos do passado”. Na escrita, a produção de uma narrativa pessoal não se dá da mesma forma como se processa na produção oral. O aluno-colaborador produzirá levando em consideração as características do gênero e designará quem será o interlocutor. Por mais que esse interlocutor não responda, isso não impede o desenvolvimento da narrativa.

Para Weinrich (1968, p.7), “também se narra fora da literatura. O narrar é um comportamento característico do homem. Podemos comportar-nos frente ao mundo narrando-o”. Contudo, ao produzirmos uma narrativa escrita, as proposições tem que ser consistentes, senão a história parecerá incoerente, o narrador não merecerá credibilidade, e a mensagem será difícil de ser alcançada.

Bastos (2001, p.8) afirma que apesar de ouvirmos e contarmos histórias desde que éramos pequenos, o fato tem sido ignorado pela escola e também pelos livros didáticos, de maneira geral. Narrar uma história que nos aconteceu confere à narrativa pessoal, entre

outras finalidades, o estatuto de um gênero textual básico que pode ser usado, de maneira significativa, num processo de ensino-aprendizagem da habilidade da escrita, no ensino de línguas. Essa visão instigou-nos a utilização da narrativa pessoal como gênero textual facilitador para o desenvolvimento da habilidade da escrita em espanhol. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) afirmam que “é possível ensinar a escrever textos [...] em situações públicas escolares e extraescolares”. Contudo, os autores alertam que para que uma proposta de escrita, realizada em um ambiente escolar, tenha sentido, múltiplas ocasiões devem ser oferecidas aos alunos.

Nesse sentido, o uso do gênero textual narrativa pessoal favorece a criação de contextos para a produção textual escrita, na medida em que o cérebro humano (Cap.1 tópico 1.5.1.1) funciona a base de histórias, sendo, assim, um dispositivo da narrativa. A atividade narrativa, verbal ou não verbal, é importante porque desenvolve o pensamento lógico; desenvolve o senso crítico; permite a elaboração de hipóteses e regras acerca dos mecanismos da linguagem; veicula o conhecimento; dá oportunidade de verbalização; e leva ao desenvolvimento da linguagem. O estudo do gênero constitui-se, desse modo, uma referência fundamental para a sua própria construção, tornando-o, assim, um objeto de ensino-aprendizagem, além de, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), servir como um instrumento de comunicação em uma determinada situação.

As narrativas pessoais representam, nesse sentido, um gênero usado não somente como instrumento ou ferramenta de comunicação, mas, ao mesmo tempo, constituem-se como um objeto de ensino-aprendizagem (KOCH, 2006a, p.56). Prince (1983), ao referir-se à competência narrativa, considera-a como a capacidade que todo ser humano tem de compreender e produzir narrativas. Robinson (1981, p. 1) afirma que “contar histórias sobre experiências pessoais é uma parte proeminente do discurso diário, e competência em tal narração é uma habilidade essencial para os membros de qualquer comunidade discursiva”. Essa afirmativa vem a corroborar a importância do uso desse gênero textual num contexto didático de ensino.

Nessa perspectiva, no tocante ao ensino de uma LE, cabe ao professor incentivar e oportunizar ao aluno o exercício da escrita por meio de narrativas. Já dizia Roland Barthes (1972, p.21 e 1999, p.8) que ninguém pode produzir uma narrativa, sem se referir a um sistema implícito de unidades e de regras. E que se deve buscar a estrutura da narrativa nela mesma. Essa afirmação serve para corroborar e evidenciar o uso do gênero textual narrativa pessoal, como objeto a ser utilizado no ensino-aprendizagem de uma LE.

3.3 As narrativas pessoais e sua estruturação linguístico-discursiva

A análise das narrativas de experiência pessoal, ou como foram chamadas “narrativas naturais”, deve muito aos trabalhos de Labov, em especial ao artigo de 1967 realizado em conjunto com Waletzky, que tem como título *Narrative Analysis*³². Labov e Waletzky (1967, p. 20) definiram esse tipo de narrativa como “um método de recapitulação de experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações a uma sequência de eventos que ocorreram efetivamente”. Como possui uma estruturação sintática, a narrativa pessoal tem uma coerência lógica interna, a qual estabelece uma relação entre as suas partes constitutivas. Polanyi (1985, p. 9) caracteriza como narrativas:

Tipos de discurso organizados em torno de uma passagem de tempo em algum mundo. No discurso narrativo de qualquer natureza, a linha do tempo é estabelecida, demarcada por momentos discretos nos quais ocorrências instantâneas (eventos) tomam lugar no mundo criado através do relato.

A autora esclarece que, numa narrativa há ou deve haver ponto(s) de referência(s) compondo sua construção, os quais têm a função de situar o leitor, e que correspondem a eventos que envolvem uma linha do tempo, ou seja, instantes sucessivos no mundo narrado. Esta visão se vê coadunada com o enfoque de discurso narrativo de Labov e Waletzky (1967, p.20) que também leva em consideração a linha do tempo. Nesse sentido, Bal (2001, p. 45) vem a reafirmar, uma vez mais, a visão desses autores ao referir-se a narrativa, dizendo que nela os acontecimentos se relacionam temporalmente uns com os outros. Essa afirmativa corrobora o enfoque temporal existente nas diversas narrativas de maneira geral.

No nível linguístico, Pratt (1977, p.46), analisando os estudos de Labov (1972), entende as orações narrativas como aquelas que possuem um verbo no pretérito simples ou, dependendo do estilo, um verbo no presente simples. Para o autor, as narrativas “que consistem em apenas orações narrativas, não são muito interessantes, nem são muito comuns”. Essa ideia se deve ao fato de que uma narrativa plenamente desenvolvida deve apresentar os elementos elencados no modelo de Labov (1972), além de apresentar uma estrutura gramaticalmente articulada que possui uma unidade significativa.

Segundo Silva (2006), a articulação gramatical dos elementos linguísticos no texto é responsável pela coesão textual, também contribuindo para a construção do sentido

³² Os sociolinguistas Labov e Waletzky inauguraram a análise formal da estruturação da sintaxe narrativa, que através de uma análise estrutural, deram início à pesquisa linguística na área da narrativa conversacional. Seus estudos foram, posteriormente, incorporados ou adaptados às análises de narrativas pessoais escritas.

produzido na interação entre a materialidade linguística e o leitor, o qual adiciona diversos conhecimentos adquiridos na história de vida, durante o momento da leitura. A coesão textual atrelada à organização de informações no enunciado corrobora a coerência textual, unidade de sentido expressa.

3.3.1 A coesão e a coerência³³ nas narrativas pessoais

Certamente para podermos definir o que entendemos por coesão e coerência, precisamos antes dizer o que concebemos como texto. Assim, compreendemos o texto, juntamente com Koch e Travaglia (2004, p.8), nos estudos da LT, como uma unidade linguística concreta, que é tomada por usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa. Do ponto de vista da LT, é comum, também, afirmar que “o que faz que um texto seja um texto não é sua gramaticalidade, mas sua textualidade” (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997, p.11). Assim, como componentes básicos da textualidade se encontram a coesão e a coerência.

Segundo Bastos (2001, p.18), a coesão de um texto remete “ao modo pelo qual as frases ou partes de frases se combinam para assegurar um desenvolvimento proporcional”, e a coerência, segundo Koch e Travaglia (2008, p.11), como “algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto”, que envolve, também, sua legibilidade, ligando-se a capacidade que o receptor tem para compreender, interpretar e calcular o sentido que todo o texto encerra.

Assim, a coerência no texto narrativo acontece a partir de processos cognitivos, na medida em que se pode criar um mundo textual, o qual pode ser real ou fictício. Essa criação começa com os dados linguístico-discursivos oferecidos pelo texto; aliado aos conhecimentos de mundo registrados na memória do receptor; e com os aspectos socioculturais próprios de cada indivíduo e de cada sociedade. Nesse sentido, segundo Koch e Travaglia (2008, p.12), a coerência pode ser, ao mesmo tempo, semântica e pragmática. Dessa forma, consideramos a coerência no presente trabalho como um

³³ As noções de coesão e coerência foram sofrendo alterações significativas no decorrer do tempo. Estes conceitos já foram muito discutidos no âmbito da LT, mas ainda provocam muitos comentários, e não há um consenso entre os pesquisadores. Assim, o uso de um e outro conceito depende da concepção de texto que se tenha. Não é nosso objetivo promover mais uma discussão a esse respeito, por isso remetemos aos trabalhos de Koch (2007a), Koch (2008), Koch e Travaglia (2004 e 2008), Kozow (2012, 2012a e 2009), Bastos (2001), Marcuschi (2008), Beaugrande e Dressler (1997), dentre outros.

princípio de interpretabilidade (CHAROLLES, 1983) e de compreensão, que envolve autor/produtor e leitor num processo de cooperação mútua, e que se estabelece, como afirma Bastos (2001, p.22), em dois níveis: “no nível do narrar como ato de fala (definido culturalmente): coerência narrativa; e no nível da inserção do texto numa situação de comunicação: coerência ligada à interlocução”.

Neste sentido, o texto narrativo exige certas escolhas linguísticas, e certos mecanismos de coesão na composição das microestruturas narrativas. Ao contrário da coesão, a coerência não se encontra no texto, mas se constrói a partir dele, numa dada situação comunicativa baseada numa série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (KOCH e ELIAS, 2007, p.186), enquanto que as marcas da coesão é que tecem o tecido do texto. Segundo Halliday e Hasan (1976, P.4), “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não se pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. Há, portanto, formas de coesão que se realizam por meio de estruturas gramaticais, e outras, através do léxico.

Beaugrande e Dressler (1997, p.89) atribuem à coesão “a função que desempenha a sintaxe na comunicação”. Assim, as palavras e frases que compõem um texto estariam conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependência de ordem gramatical. Marcuschi (1983) difere em parte desses autores, já que acredita que a coesão não se processa apenas por princípios sintáticos, mas por uma espécie de semântica da sintaxe textual. A visão, desse autor, nos parece mais ampla, na medida em que englobam as duas visões, antes mencionadas, permitindo uma análise mais completa das produções das narrativas pessoais, dos alunos-colaboradores.

Nessa perspectiva, a articulação dos tempos verbais e dos marcadores temporais ou conectores textuais-discursivos serve para proporcionar a coesão na narrativa, e para assinalar suas distintas fases. Nas narrativas de modo geral, e de modo específico na narrativa pessoal, o tempo verbal mais usado é o pretérito, em suas diferentes formas. Normalmente para a ação se utiliza o pretérito perfeito simples³⁴; para os momentos descritivos, o tempo característico é o pretérito imperfeito. No entanto também encontramos a utilização do presente, sobretudo nas narrações espontâneas ou naqueles casos em que se pretende dar maior aspecto de realidade para aquilo que se está contando.

³⁴ No espanhol, o *pretérito perfecto simple* ou *pretérito indefinido* (MILANI, 2000), equivale em português ao pretérito perfeito do modo indicativo. Essas duas formas terminológicas são empregadas indistintamente no estudo da língua espanhola; o *pretérito imperfecto*, também é o equivalente ao pretérito imperfeito do português; e o *presente* se refere, igualmente, ao tempo presente do português.

Além dos tempos verbais, os conectores/ marcadores mais utilizados também estão relacionados com as diferentes partes da narração. Assim, na parte dedicada à ação e as transformações, se utilizam preferentemente conectores/ marcadores temporais, causais e consecutivos; nas partes descritivas predominam os espaciais e os organizadores discursivos de ordem. Já os tipos de progressão temática, combinam-se, principalmente, o do tipo linear e o de tema constante, pois numa narração é importante assegurar a unidade temática, fazendo a ação progredir por meio de novos elementos descrevendo com detalhes tudo aquilo que se julgue necessário.

O verbo está diretamente ligado à expressão da temporalidade e da ordenação cronológica dos eventos (3.3) que, por sua vez, constitui um aspecto relevante para a própria definição da narrativa. Labov e Waletzky referem-se ao verbo da oração narrativa como sendo o núcleo narrativo dessa oração, designação que revela a importância dada para esse elemento na estrutura narrativa. Levando-se em conta que a narrativa é definida como um discurso que recapitula experiências passadas fazendo, assim, corresponder uma sequência verbal de orações a uma sequência de eventos já ocorridos, a expectativa que se tem é que esse discurso apresente, fundamentalmente, verbos no passado. Porém, algumas vezes, o discurso narrativo costuma apresentar, alternativamente, outras formas de passado, e ainda formas de presente. Veja-se o seguinte exemplo:

- (1) Durante años siempre me despierto al mismo tiempo, hago las mismas cosas y me siento feliz por eso. Pero un día sucedíó algo diferente que se metió con mi rutina y fue bastante divertido. [...]. Pregunte a él se no había cambiado la hora de la Misa y el me respondió que no. No había empezado porque era muy temprano. ¿Temprano? Yo no entendí. Él me dijo que sí, aún eran las 5:45h. (fragmento de texto do *corpus*, aluna Pilar)

No exemplo acima (1), pode-se verificar que a narrativa está sendo introduzida pelos três primeiros verbos (sublinhados) no tempo presente. Contudo, logo em seguida, quando se começa a contar, realmente, os fatos sucedidos, o tempo verbal muda. Inicia-se a narração por uma sucessão de verbos no passado *sucedíó, se metió, fue, pregunté*, todos no *pretérito perfecto simple* ou *indefinido*, que na sequência se mistura com outro tempo verbal de passado, o pretérito mais que perfeito (*pluscuamperfecto* em espanhol), por meio dos verbos *había cambiado* e *había empezado*. Retoma com o *pretérito imperfecto* por meio do verbo *era*, e logo em seguida, outra vez o *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* com as formas verbais *entendí* e *dijo*, e conclui com *eran* do *pretérito imperfecto*.

Desse modo, o exemplo (1) corrobora o que foi mencionado no parágrafo anterior. Ao mesmo tempo, mostra o uso alternado dos diferentes tempos verbais de passado que

são próprios da narrativa, além da possibilidade do uso do presente, não apenas no fechamento caracterizando a coda, mas também, no início mostrando a seção de resumo, dois elementos que fazem parte do modelo de narrativas de Labov e Waletzky (1967). A propósito, esse modelo (3.4.1) é constituído pelos seguintes elementos: resumo, orientação, complicação/ação, resolução, coda e avaliação. Esta pode encontrar-se compondo diferentes partes da narrativa.

O *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* é uma forma verbal que aparece, também, na seção resumo, que é uma seção da narrativa que sintetiza a experiência passada e que constitui o objeto do discurso narrativo. Esse tempo verbal, por prestar-se a expressar um fato singular, ocorrido no passado, revela-se totalmente adequado para essa seção, constituindo-se, desse modo, em sua forma verbal típica. Contudo, algumas vezes, o resumo pode apresentar outro tempo verbal como o presente, por exemplo, que vimos no exemplo (1) acima, e pode também, apresentar-se numa forma mais extensa, assumindo as feições de uma mini-narrativa, contendo elementos de orientação e avaliação. Nestas condições, há ocorrência de imperfeito e, também, de presente na sua formação.

Na seção de orientação, o *pretérito imperfecto* é predominante. Este tempo verbal se presta de forma adequada à descrição de personagens ou de objetos, de situações comportamentais, de locais ou lugares, e do quadro temporal relativo aos eventos sucedidos num tempo passado distante e focalizado na narrativa, levando-se em conta que esses elementos apresentam um aspecto mais, ou menos durável. Segue um exemplo de um evento ocorrido como ilustração:

- (2) Todo empezó con un sueño que mi novio tuvo. En este sueño, alguien contaba que el tiempo estaba pasando y todos pensando que no, pero la novia de él estaba embarazada y eso le dejó confundido. (fragmento de texto do *corpus*. Aluna Carmen – Anexo P)

Além do *pretérito imperfecto*, como visto no exemplo (2), o tempo *presente* também não é de todo alheio à orientação. Algumas vezes, as características que identificam as personagens ou a situação não são restritas ao passado, mas estendem-se à atualidade do fato enunciado. Trata-se de um presente com aspecto de duração. Quando numa determinada narrativa dizemos, por exemplo: – sabe, a professora é aquela ali do Instituto, ela mora logo ali... Percebe-se que é possível o uso do presente na seção de orientação, para explicar ou substituir características de fatos passados comparando-os com fatos presentes. Segue-se outro exemplo: – naquele tempo eu era muito pobre, mas veja como estou hoje. Já o *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* não tem grande incidência na

seção de orientação. É usado quando o narrador apresenta dados precisos. Assim, a ocorrência desse tempo verbal na orientação costuma dar-se de forma esporádica. Segue um exemplo para ilustração.

(3) Todo empezó con un sueño que mi novio tuvo. (fragmento de texto do *corpus*. Aluna Carmen)

No exemplo (3), pode-se verificar a presença de um dado preciso, em que o tempo verbal (sublinhado) indica a localização do fato ocorrido, num tempo passado. A partir dele, supõe-se que novos fatos serão relatados. Já nas seções de complicação e resolução, o *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* predomina quase que de forma absoluta. Porém, em menor grau pode aparecer ocorrências do *pretérito imperfecto* e do *presente*. Lembrando que essas duas seções são fundamentais ou obrigatórias na narrativa e são responsáveis por expressar os fatos exatamente como eles ocorreram no passado. Nesse sentido, o *pretérito perfecto simple* ou *indefinido*, na sua significação básica, destina-se a expressar ações passadas, não habituais, consumadas, ou seja, que possuem uma ocorrência precisa num dado momento ou num período definido do passado. Essa definição serve tanto para o português quanto para o espanhol.

Na seção de avaliação, em que o narrador expõe uma opinião, um juízo ou um comentário, de maneira geral, encontram-se, também, ocorrências de *pretérito perfecto simple* ou *indefinido*, *imperfecto* e de *presente*. O narrador tanto pode apresentar um juízo de valor como narrador, quanto como personagem. Assim como na avaliação, na coda (fechamento) também é possível encontrar-se a expressão desses três tempos verbais, porém há um marcado predomínio do presente sobre os tempos do passado, já que nela se expressa um fato atual relacionado com o tempo da fala, pois tem como função trazer o discurso para o momento da enunciação, rompendo assim com o passado, que é o tempo da experiência narrada.

Essa ruptura com o passado, ocorrida na coda, se torna mais acentuada quando as formas de presente vêm acompanhadas por dêiticos indiciais e anafóricos. Por exemplo: – que eu me lembro, é isso aí. Contudo, quando há ocorrência de uso de *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* ou *pretérito imperfecto* na coda (fechamento), estes estão estabelecendo certo vínculo com o presente, que é o tempo verbal típico dessa seção, adequado para romper com a experiência passada indicando que o relato foi concluído.

Segundo Weinrich (1968, p. 16), “em espanhol e nas línguas românicas não existe o tempo principal do relato, mas o imperfeito e o perfeito constituem ambos juntos o tempo fundamental”. Segundo esse autor, esse dois tempos verbais, o *pretérito perfecto simple* ou

indefinido e o *pretérito imperfecto*, dão-nos um sinal de que nos encontramos diante de uma narração. Além disso, pode-se observar que o uso e a alternância desses tempos verbais, numa narrativa, podem contribuir para a construção do sentido no texto.

Além dos tempos verbais, as narrativas trazem também, apesar de não serem de forma necessária, alguns elementos de elocução na sua composição estrutural, que podem apresentar-se sob a forma de uma descrição, de um diálogo ou de uma argumentação. Esses elementos não costumam ser obrigatórios, contudo servem para enriquecer as informações contextuais existentes.

3.3.2 Elementos de elocução na construção da narrativa pessoal

A estrutura composicional global dos textos é inicialmente ordenada por um plano de texto. O gênero textual narrativa pessoal, assim como os textos considerados como eminentemente narrativos, pode apresentar alguns elementos de elocução, além da própria narração, na composição de sua estrutura interna, sejam elementos descritivos, diálogos, e/ou argumentações. Álvarez (2003, p.22), por exemplo, afirma que os textos narrativos são mistos, e que a descrição e o diálogo são formas de expressão imprescindíveis a esses textos. Por outro lado, Fiorin (1991, p.41) nos lembra de que todo fazer comunicativo é argumentativo, no sentido de manifestar um ponto de vista sobre um dado assunto. Isso se pode verificar através de uma opinião ou de uma avaliação (LABOV, 1972) que é parte integrante das narrativas pessoais.

3.3.2.1 A descrição

Uma narrativa pessoal não está composta apenas de elementos narrativos. Bronckart (1999, p. 235) opõe-se à ideia de que a descrição seja uma sequência autônoma, filiando-a diretamente à narrativa. Para Van Dijk (1975), uma narração é uma descrição de ações que requer para cada ação descrita um agente, uma intenção deste agente, um estado ou um mundo possível, e uma mudança junto com sua causa e o propósito que a determina. Eco (1993, p.153) corrobora e inclui a tudo isso os “estados mentais, emoções, circunstâncias”. Ressalta que a descrição somente é pertinente se as ações descritas são difíceis; e também se o agente não dispõe de uma opção óbvia para mudar o estado que não corresponde aos seus desejos. Assim sendo, os acontecimentos posteriores devem ser inesperados, inusuais ou estranhos.

Numa visão literária ou não literária, a descrição só faz sentido se construir a situação inicial da narrativa, em que são apresentados hábitos ou características de personagens, tempos ou espaços. Desse modo, pode-se dizer que ela é parte constitutiva da narrativa, e pode exercer duas funções: pode ser puramente decorativa, constituindo assim apenas um ornamento do discurso, uma pausa ou um momento de recreação. Pode também, ser simbólica e explicativa, que acontece quando a descrição aparece para explicar ou justificar algum traço psicológico de algum personagem.

Moreira de Sá (1999, p.61) considera a descrição como “o segmento textual que contém um conjunto de denominações hierarquizadas, composto por orações restritas ou livres e que apresenta as características de um objeto, expressa sentimentos ou representações”. Ao se descrever algo, seja uma pessoa, um Quadro, uma cena, uma paisagem, um ambiente, um processo, uma ação, dentre outros, faz-se uma seleção de elementos que ao serem agrupados formam uma construção “imagística” de um ser ou de um objeto. É toda essa escolha de características que passa a compor o objeto a ser descrito, e que serve para mostrar a importância do uso da descrição como componente eficaz numa narrativa.

Para Viana (2012, p. 45), neste sentido, é preciso saber selecionar detalhes, saber reagrupá-los, analisá-los para se conseguir obter uma imagem. É preciso mostrar as relações existentes entre as partes dessa imagem para melhor compreender o conjunto e melhor sentir como impressão viva. A autora sugere que as informações descritivas e narrativas estabelecem uma relação de coexistência. Todos esses aspectos são importantes na medida em que contribuem para mostrar, no texto narrativo, questões relacionadas, por exemplo, aos personagens, aos lugares, e aos fatos ocorridos no decorrer da narrativa.

Além de apontar detalhes de elementos importantes a respeito de um referente qualquer, a descrição, também, possui objetivos específicos dentro do ambiente textual, na medida em que pode passar a defini-lo, caracterizá-lo, ou até mesmo apresentá-lo ou enquadrá-lo dentre os objetivos de um texto. As características linguísticas descritivas que costumam ser mais frequentes são: o uso de adjetivos, de marcas morfológicas particulares, como por exemplo, a predominância de verbos no imperfeito, termos lexicais como substantivos próprios com fortes conotações individuais, figuras de linguagem, dentre outros.

Nessa perspectiva, a descrição é uma grande aliada da narração, pois auxilia de modo a oferecer qualificações às personagens e aos cenários de uma história. Numa visão intratextual, está presente em maior ou menor grau do mesmo espaço textual da narração. Na visão de Charaudeau (1992, p. 659), “a descrição e a narração são procedimentos

discursivos que contribuem de forma equivalente para a construção textual”. Isso mostra que a descrição é mais do que um mero recurso a ser utilizado, e que contribui de maneira significativa na composição estrutural da narrativa.

3.3.2.2 O diálogo

As estruturas dialogais, no texto escrito, são usadas para expor as palavras que os interlocutores pronunciaram numa conversação. Adam (2008, p.247) assevera que “a imitação da conversação oral leva a formas dialogais escritas que não poderíamos confundir com a oralidade autêntica”. Num intercâmbio interacional, algumas vezes, o autor tem necessidade de mostrar, com exatidão, quais foram às palavras expressas por determinado(s) personagem(s), dependendo da intenção ou objetivo que tenha diante da história narrada. Por isso, a presença de discursos diretos é um fato comum nas narrativas.

A conversa entre os personagens aparece com muita frequência nos textos narrativos, e numa narrativa pessoal escrita também podemos encontrá-la, por mais que não seja comum. O diálogo tem a função de ilustrar ainda mais a história narrada. Serve para trazer informações complementares ao leitor, para explicar, justificar ou fortalecer fatos relacionados com os personagens envolvidos na história, como uma forma de melhor caracterizá-los, além de mostrar aspectos avaliativos. Podem indicar um momento de reflexão e outro de ação. Em caso de narrativas muito longas, um diálogo bem escrito é capaz de substituir alguns trechos de narrativa, e fariam com que o leitor não se perdesse e nem se sentisse fatigado com a leitura.

3.3.2.3 A argumentação

A argumentação, como sequência secundária numa narrativa pessoal, serve para defender, estruturar e expor ideias, de forma a demonstrar alguma coisa ou persuadir uma audiência a respeito de algo, esteja essa audiência formada por uma única pessoa ou por toda uma coletividade. Blancafort e Valls (2002, p.294), num sentido amplo, afirmam que a argumentação “é uma prática discursiva que responde a uma função comunicativa orientada ao receptor para conseguir sua adesão”. A partir dela, as pessoas ativam estratégias de convencimento, nas quais exibem razões e/ou emoções com o objetivo de influenciar e/ou seduzir o leitor para a história narrada. Segundo Adam e Revaz (1997, p. 106):

De maneira geral, qualquer narrativa comporta uma dimensão explicativa. A forma narrativa canônica [...] propõe uma estrutura na qual personagens, motivos e circunstâncias estão ligados de maneira coerente e orientada, de tal forma que dão sentido aos fatos do mundo.

A partir da colocação desses autores, infere-se a possibilidade da construção de um texto narrativo com finalidade explicativa, ou seja, a organização de uma narrativa a serviço da explicação de um fato ou de um fenômeno. Nesse sentido, a argumentação estaria compondo junto à explicação o construto narrativo elaborado.

3.4 Modelo de análise de narrativa de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972)

O modelo de análise de narrativas orais de Labov e Waletzky (1967) e de Labov (1972) para análise linguística de narrativas inspirou pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, com o objetivo de descrever e interpretar a experiência humana e suas representações por meio de histórias. Com base em dados de narrativas orais, estabeleceu-se que a estrutura da narrativa é formada por orações que se ligam a eventos temporais, do discurso relatado pelos indivíduos que contam a história. Com o passar do tempo, o modelo criado pelos autores foi adaptado, também, para as narrativas escritas (GANCHO, 2004; SILVA, 2001; SILVEIRA, 2006 dentre outros). Nele, a estrutura interna da narrativa foi organizada por meio dos seguintes elementos: resumo, orientação, complicação ou ação complicadora, avaliação, resolução e a coda. Esses elementos passam a constituir a macroestrutura da narrativa.

3.4.1. A macroestrutura da narrativa

Para Labov e Waletzky (1967), somente há narrativa quando se tem uma sequência mínima de acontecimentos. Supõe-se que haja, no mínimo, duas proposições ordenadas temporalmente, de modo que toda a inversão modifica a ordem dos acontecimentos³⁵. Para o autor, outra forma que possibilita a identificação de uma narrativa, além da juntura temporal, é por meio de respostas a pergunta – e aí, o que

³⁵ Bres (2001, p.23), ao analisar o modelo criado por Labov, baseado em vários trabalhos publicados por esse autor, no que se refere à ordem progressiva no encadeamento das proposições narrativas, as quais procederiam da própria textualidade narrativa, questiona sobre se a realidade dos fatos confirmaria tal posição. Afirma que o tipo de relação proposta por Labov permite dar conta da maioria das ocorrências, mas não de sua totalidade.

aconteceu? –. A sequência de orações narrativas forma, segundo Labov (1982, p.8), a ação de complicação, que é um dos elementos considerados importantes para o desenvolvimento da narrativa.

Assim, a seção de **complicação**/ação é uma parte da estrutura da narrativa considerada como obrigatória porque ela representa o corpo da narrativa, o seu desenvolvimento. Lira (1987, p. 99), corroborando as ideias de Labov, explicita que as orações de narrativas são aquelas consideradas como independentes e ordenadas temporalmente, ou seja, em que a relação existente entre os eventos ocorridos acontece de tal forma, que a alteração sintática de determinado evento, pode mudar ou quebrar a sequência original dos acontecimentos relatados. Como, por exemplo, a seguinte sequência original:

- (4) En la cafetería, sacaron fotos de los gabinetes; en la biblioteca sacaron fotos de un libro; en el patio sacaron fotos solamente de las escaleras. (fragmento extraído do *corpus* – aluno Miguel – reescrita – ensino explícito)

No exemplo (4), pode-se verificar que há uma ordem prevista para os acontecimentos. A alteração ou a quebra dessa ordem original de ocorrência dos eventos pode vir a possibilitar algum estranhamento semântico, de acordo com o contexto geral da narrativa. É por isso que à narrativa é atribuída a função referencial, já que tem a capacidade de recuperar linguisticamente a sequência temporal original dos acontecimentos e, desse modo, reorganizá-los. Há outros tipos de orações que, também, podem ocorrer na seção de complicação, tais como as orações restritivas e as coordenadas. Estas podem ser movidas dentro da narrativa sem causar prejuízo semântico, ao contrário das orações de narrativas ou independentes como são chamadas por Labov e Waletzky, (1967, p. 21), que são ordenadas temporalmente e obedecem a uma ordem fixa.

Assim, como se pode verificar, a seção de complicação é uma parte de fundamental importância na estruturação da narrativa, a qual, se não a tem, perde a razão de ser. As outras partes ou seções do modelo de narrativas de Labov (1972), com exceção da resolução, podem estar ausentes na composição. Diferentes combinações entre essas partes são possíveis, mas uma narrativa plenamente elaborada informa-nos esse autor, deve apresentar uma estrutura formada por vários elementos. O primeiro deles é chamado de resumo.

A seção denominada como **resumo** costuma aparecer constituída de uma ou duas orações que servem para sintetizar a experiência, e também apresentar a proposição que

será expandida ao longo da narrativa. A ocorrência dessa seção, a qual é facultativa, acontece no início do relato. Contudo, o resumo cumpre uma função importante que é a de estimular o interesse do leitor, chamando a sua atenção para o assunto que vai começar a ser narrado. Tannen (1982, p.31) considera, assim como Labov (1972), que o resumo é uma forma de avaliação externa. Esse autor não faz referência aos tipos de orações que podem compor essa seção, mas enfatiza que tais tipos apontam para a razão do relato, e contribuem com o ponto central da narrativa. Quanto aos verbos que geralmente aparecem nessa seção, estes costumam estar no pretérito perfeito do indicativo, o qual atua como nos informa Coseriu (2007, p. 119) como tempo da narração.

A segunda seção é chamada de **orientação**. Esta seção é a responsável por informar o leitor a respeito do lugar, do tempo, das pessoas ou personagens envolvidos, a situação em que se desenrolam as ações e os fatos narrados. Segundo Labov (1982), essas informações estão concentradas geralmente no início da história, que é quando se iniciam as primeiras ações, mas podem aparecer deslocadas em outras partes da narrativa. O fato, segundo o autor (op.cit.), além de ser explicado por razões de ordem cognitiva parece atender, em geral, a uma função avaliativa.

Assim, a seção de orientação, por suas características, cumpre uma função referencial. Trata-se de uma seção constituída por orações livres e tem como localização o início da narrativa ou logo após o resumo. Embora ocorra com grande frequência, é considerado um componente facultativo. Nela, os verbos utilizados aparecem no pretérito imperfeito do indicativo, podendo, também, aparecerem flexionados no pretérito perfeito do indicativo³⁶ e no gerúndio.

Após a seção de orientação, costuma vir normalmente a seção de **complicação**, já mencionada anteriormente, que segundo Lira (1987, p.98), “é a unidade básica da narrativa e confunde-se com a própria definição de narrativa”, na medida em que é composta de sequências de orações separadas por uma ou mais juncturas temporais, que representam características de uma narrativa propriamente dita. Essa seção compreende o clímax do relato e termina quando começa a resolução. Contudo, algumas vezes, não se consegue saber, com exatidão, o momento em que termina a complicação e começa a resolução.

Após o término da complicação começa a **resolução** que tem como função apresentar o desenlace dos acontecimentos, isto é, a conclusão da ação complicadora. A

³⁶ Milani (2000, p.227) afirma que é bastante comum o *pretérito perfecto simple* ou *indefinido*, no espanhol, vir acompanhado de expressões como: *ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado, el siglo pasado, aquel día, aquella época, entonces*, dentre outras. Essas expressões indicam uma orientação temporal dos acontecimentos as quais servem, efetivamente, para situar o leitor.

resolução é constituída, também, de orações ordenadas temporalmente, e pode vir seguida ou não da **coda**, seção opcional, que marca o fim da narrativa e tem como função trazer o leitor de volta ao tempo presente, e deixá-lo com um sentimento de conclusão.

Além de todas as seções, acima mencionadas, que são elementos constitutivos da macroestrutura da narrativa, Labov (1972) considera como a mais importante à **avaliação**, a qual pode encontrar-se em qualquer ponto da narrativa. Dela nos ocupamos de forma detalhada mais adiante (3.4.1.1).

Assim sendo, mostramos no Quadro 1 abaixo, de forma resumida, cada um dos elementos que compõem o modelo de estrutura de narrativas orais de experiência pessoal dos autores Labov e Waletzky (1967) e de Labov (1972), aplicado, também, às narrativas escritas, oferecendo como exemplo um texto em formato de narrativa pessoal que se encontra compondo o *corpus* do presente trabalho. Segue o Quadro 1, como ilustração.

Quadro 1 – Elementos da narrativa

Elementos da narrativa	Propósito/finalidade	Exemplo em espanhol (<i>corpus</i> da presente pesquisa)
Resumo	É um breve sumário da história (uma ou duas frases) oferecidas pelo narrador antes de contar a história propriamente dita.	<i>Todo ocurrió en la playa, lo que era para ser hilarante acabó en tristeza.</i>
Orientação	Serve para identificar o tempo, o lugar, as pessoas, e sua atividade ou situação.	<i>Fue en un día caluroso de verano, encontré a Carol en la playa y empezamos a caminar, mientras hablábamos sobre nuestras vidas.</i>
Complicação/Ação (elemento obrigatório)	É formada por uma sequência de eventos, que constituem o corpo principal de orações narrativas.	<i>Hubo un tiempo que yo no la encontraba, por eso yo estaba llena de alegría. Resolvimos sentarnos en un banco frente al mar y fue allí que todo ocurrió. Dos hombres llegaron y dijeron que era un asalto. *¡Qué sorpresa desagradable! Dijeron también que estaban armados. **Nosotras nos quedamos paralizadas. ***¡Qué miedo!</i>
Avaliação	É considerada um elemento muito importante porque	<i>*¡Qué sorpresa</i>

	indica o motivo ou o alvo da narrativa, a sua própria razão de ser. Pode vir distribuída ao longo de toda a história narrada.	<i>desagradable!</i> <i>**Nosotras nos quedamos paralizadas.</i> <i>***¡Qué miedo!</i>
Resolução (elemento obrigatório)	Corresponde à solução dos problemas relatados pela ação complicadora, a qual, por vezes, dificulta saber em que ponto a resolução começa.	<i>Por suerte, ellos sólo tomaron el celular de Carol y mi pulsera de plata. Me sentí aliviada, pues había acabado de comprarme un nuevo teléfono.</i>
Coda	Tem como função encerrar as ações de complicação. Constitui-se, normalmente, de frases curtas. Costuma trazer o leitor ao tempo presente.	<i>Después de eso nunca más volvimos a ese banco.</i>

O Quadro 1, acima, mostra de forma sintetizada, quais são os elementos constituintes da macroestrutura da narrativa de Labov (1972), quais são os seus propósitos/finalidades e como podemos delimitar ou observar cada um desses elementos, de forma prática, numa produção textual escrita.

3.4.1.1 A importância da avaliação

A avaliação, segundo Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), é um dos elementos estruturais da narrativa. É uma suspensão da ação básica do que se está narrando que tem por finalidade informar ao ouvinte/leitor sobre o clima emocional da situação, a carga dramática envolvida, eventos e protagonistas. Segundo Labov (1972), ela é a razão de ser da narrativa, é o meio pelo qual o narrador pode indicar porque a história merece ser contada. Através da avaliação, o narrador pode enfatizar alguns eventos em detrimento de outros, e assim, aumentar a sua influência no desenrolar da história.

Contudo, para Vincent (1996, p.32), a “ausência de avaliação pode conferir dimensões significativas à narrativa, quando em lugar de dizer, leva-se a crer, sugere-se, silencia-se”. Isso não significa que o texto não contenha alguma forma de avaliação, mas que apenas não foi verbalizada, encontrando-se, assim, de forma implícita. Para Moreira de Sá (2001, p. 2), “a ausência de comentários avaliativos explícitos pode ser, portanto, uma

estratégia utilizada pelo narrador para comunicar, mais fortemente, a razão porque está contando aquela história”.

A ação de suspender ou interromper na avaliação, também, chama a atenção para uma parte específica da narrativa deixando entrever o ponto avaliativo³⁷. Contudo, tanto em Labov e Waletzky (1967), quanto em Labov (1972), fica evidente que nem sempre se suspende ou interrompe a ação. Labov (1972, p. 369) considera que a avaliação pode ser encontrada em qualquer parte da narrativa e de formas diversificadas. Nesse sentido, é considerada como uma estrutura secundária. E podemos defini-la como de caráter semântico. Esta perspectiva é adotada para a análise dos componentes avaliativos que apresentamos nesta pesquisa.

Além de sua estrutura secundária e de seu caráter semântico, a avaliação como seção estrutural incide sobre a ação complicadora. Algumas vezes tem a função de separar a complicação da resolução, podendo outras vezes encontrar-se fundida à resolução numa única oração narrativa. De acordo com Labov (1972, p.369), ela pode, ainda, não se limitar a uma seção fixa, perpassando a narrativa como “foco de ondas avaliativas”. Compreendida, desse modo, como uma estrutura secundária, como antes mencionada, é que ela pode ser encontrada sob formas diversificadas, e em qualquer ponto da narrativa. Isso faz com que venha a contribuir, de maneira significativa, com a compreensão do ouvinte/leitor.

Prince (1983, p.529) afirma que quando se considera que houve a compreensão em uma determinada narrativa, significa que se conseguiu explicar sua mensagem, especificando aonde a história narrada queria chegar. É necessário explicitar o seu *point*. Van Dijk (1983, p.154) diz que, por regra geral, “um falante somente explicará acontecimentos ou ações que de certa maneira sejam interessantes”. Entretanto, juntando as características semânticas e pragmáticas de um texto, pode-se perguntar, e até mesmo questionar, sob qual critério se pode dizer que este ou aquele texto é ou não interessante. Van Dijk (op. cit.) assevera que um texto narrativo deve ter pelo menos um acontecimento ou uma ação que venha a cumprir, pelo menos, com o critério do interesse. Assim, a significação é algo que surge com o leitor, e como tal, não pode ser reduzida a um conjunto de proposições ou de representações semânticas. O texto narrativo requer um leitor ativo

³⁷ Labov (1997) afirma que uma das características da avaliação é estar concentrada em uma seção avaliadora, e a outra é estar localizada exatamente antes da mais importante ação de avaliação, ou aquilo que esse autor considera como sendo o “ponto” da narrativa. Ressalta, também, que é no nível da gramática das frases que podemos encontrar pistas diretas para a avaliação.

que se baseia nas convenções linguísticas, que o faz tornar-se criativo e imaginar um mundo no qual existem pessoas que agem, e que se movimentam.

Cortazzi e Jim (2001), seguindo os preceitos das teorias de Labov e Waletzky (1967), e de Labov (1972), afirmam que a avaliação como critério principal da narrativa é a chave para a interpretação das atitudes dos participantes em uma atividade narrativa. O ato de avaliar coloca o autor e o próprio narrador em cheque, na medida em que tanto o narrador quanto a história narrada estão sendo avaliados pelos ouvintes/leitores.

A fim de podermos analisar a avaliação, quando ela aparece nos textos escritos produzidos pelos alunos-colaboradores, em espanhol, faz-se necessário o conhecimento a respeito dos diferentes tipos ou formas de avaliação. As estruturas avaliativas, além de encontrar-se vinculadas ao aspecto interacional da linguagem, podem, também, evidenciar o ponto de vista do autor, neste caso do aluno, ao expressar-se na escrita em língua espanhola. Uma das características distintivas da narrativa, além da disposição temporal, está o narrador com seu ponto de vista. Para Labov (1972), quase todos os procedimentos de avaliação têm como finalidade suspender a ação. Desse modo, classificou a avaliação em quatro tipos:

- A avaliação externa;
- A avaliação encaixada ou interna;
- A ação avaliativa;
- A avaliação por suspensão da ação.

Esses quatro tipos de avaliação sugeridos por Labov (1972, p. 371) constituem os meios que o narrador utiliza quando deseja destacar a importância dada aos acontecimentos, os quais sucedem dentro do relato. Trata-se de recursos avaliativos, cuja presença indica e enfatiza o porquê de valer a pena contar a história, seja porque se trata de um acontecimento engraçado, amoroso, perigoso, de humor, de mistério, ou mesmo algo fora do comum.

Assim, **a avaliação externa** é o próprio ato de narrar, e cumpre, inicialmente, uma função essencialmente estrutural. Nesse tipo de avaliação, o narrador interrompe a narração dirigindo-se ao ouvinte/leitor comunicando-lhe o seu ponto de vista, o qual considera como relevante a respeito do fato contado, como por exemplo: “foi muito bom”, ou “foi legal”. Segundo Tannen (1982, p. 8), esse tipo de avaliação usa uma estratégia da escrita chamada “lexicalização da significação”, ou seja, o narrador suspende a narrativa e

lexicaliza o seu fulcro, buscando, desse modo, conseguir a adesão do ouvinte/leitor para a história narrada.

Já a **avaliação encaixada ou interna** está presente no próprio desenvolvimento da narrativa, prescindindo, assim, da sua continuidade dramática. Utiliza-se de recursos linguísticos gramaticais, semânticos ou prosódicos. Na escrita pode se dar por meio de repetições de palavras ou representações de aceleração de vogais, por exemplo. Esse tipo de avaliação corresponde ao uso dos discursos reportados, diretos, marcados (ou não) na narrativa. O discurso reportado, ao mesmo tempo em que representa um mecanismo de avaliação da narrativa, é também um meio utilizado para alcançar a adesão do ouvinte/leitor.

Esse tipo de avaliação, isto é, a encaixada ou interna, pode ocorrer de três modos: no primeiro, o narrador menciona os seus sentimentos como algo que estivesse ocorrendo com ele mesmo naquele momento, e não que estivesse dirigindo-se ao ouvinte/leitor; no segundo, o narrador faz referência a si mesmo como se estivesse dirigindo-se a alguém; e no terceiro, o narrador introduz outra pessoa para avaliar as ações do antagonista, aumentando assim a carga dramática dos fatos narrados.

Nas situações de avaliação encaixada, os elementos utilizados servem como transmissores do ponto de vista do narrador, e por isso, podem ser entendidos como elementos avaliativos, e podem igualmente encontrar-se, não apenas nas seções de avaliação, mas em qualquer ponto da narrativa. Tannen (1982, p. 8) afirma que a avaliação interna “usa uma estratégia da oralidade, a significação implícita por meio de elementos paralinguísticos”. No texto escrito são exemplos desses elementos expressões tais como *uuhum* ou *ahaa!*, que contém um significado como assevera a autora, ainda que de maneira implícita.

Na **ação avaliativa ou avaliação pelo fato**, ao contrário dos dois tipos de avaliação mencionados anteriormente, o narrador, ao invés de relatar o que disseram os/as personagens, descreve o que eles fizeram. Ainda assim, o locutor ou o narrador se revela capaz de encaixar seu comentário inesperado.

Ao contrário das anteriores, a **avaliação por suspensão da ação** se caracteriza ou acontece quando as emoções são expressas em frases separadas. A suspensão da ação ocorre como uma forma de sinalizar para o ouvinte/leitor que aquela parte que foi interrompida indica um aspecto avaliativo. Pode vir expressa por orações livres, restritivas ou narrativas coordenadas. Muitas vezes, a identificação faz-se tão somente por critérios semânticos.

3.4.1.1.1 Elementos que atuam na avaliação

Labov (1972, p.378) considera que a complexidade sintática é relativamente rara na narrativa. Comenta que alguns elementos linguísticos e paralinguísticos (por exemplo: ahahh, uhumm...) podem ocorrer em qualquer seção de avaliação ou mesmo em qualquer parte da narrativa. Para a identificação desses elementos, propõe quatro agrupamentos: intensificadores – na escrita podem vir representados pelas interjeições; por descrições avaliativas; por repetições –, comparadores – na escrita podem vir em forma de perguntas, ordens comparadoras, referência a acontecimentos hipotéticos, dentre outros –, correlativos e explicativos.

Entre os **intensificadores** estão os dêiticos (este, aquele,...), os quantificadores (além de..., ainda...) e as repetições. Essa forma de avaliação refere-se a um evento selecionado pelo narrador que o reforça; os **comparadores** são formados pelos negativos, pelos futuros, pelos modais, interrogativos e comparativos. Neste tipo de avaliação, o narrador coloca em contraste eventos ocorridos com aqueles que poderiam ter ocorrido, mas que não ocorreram; os **correlativos** ocorrem quando o narrador apresenta juntos dois eventos que ocorreram efetivamente. É um tipo de avaliação que apresenta complexidade sintática; e os **explicativos** que se dão quando orações subordinadas trazem explicações ou avaliações sobre as orações principais, narrativas ou avaliativas, às quais estão ligadas. Neste tipo de avaliação, o narrador acrescenta explicações, e estas ocorrem em orações coordenadas. Optamos por especificar os quatro grupos por sua relação de pertinência com o estudo que ora se propõe e que implica em que possamos encontrar qualquer um deles nas produções escritas analisadas.

A seção de avaliação está relacionada, também, à reportabilidade e credibilidade na troca comunicativa, pois sua função é estabelecer e manter algum ponto de interesse pessoal, referente ao relato. Assim, esses dois aspectos estão ligados, intimamente, às características culturais e convencionais de cada agrupamento humano. Por isso, mostram-se tão relevantes no estudo das narrativas, já que estas fazem parte do cotidiano das pessoas que as usam em forma de um saber concreto ou abstrato. A reportabilidade caracteriza aquilo que é narrável, e depende da coerência do texto. Desse modo, refere-se aos aspectos relacionados ao conhecimento de mundo e de conhecimento partilhado pelos interlocutores.

A credibilidade, assim como a reportabilidade, também está relacionada com a coerência da narrativa. Origina-se do conhecimento geral que determinado grupo ou

cultura tem do mundo. Visa à aceitação da narrativa por parte do interlocutor. Dessa forma, esses dois conceitos que se encontram relacionados à avaliação, “um componente essencial da narrativa embora nem sempre seja verbalizada” (MOREIRA DE SÁ, 2001, p. 2), são importantes para o presente trabalho, na medida em que são necessários para compreender e analisar as produções escritas dos alunos-colaboradores.

3.4.2 A importância do modelo de Labov (1972)

Labov e waletzky (1967) criaram um modelo de análise de narrativas, o qual foi revisado posteriormente por Labov (1972). Esse modelo é baseado no estudo de narrativas orais de experiência pessoal, e nele se propõe uma análise da estrutura narrativa baseada em critérios formais e funcionais. Estes critérios permitem partir-se da identificação das orações narrativas, que são as menores unidades da narrativa, e chegar-se à caracterização de unidades maiores ou de nível superior às diferentes seções do discurso narrativo, as quais são constituídas pelo agrupamento de orações, e cuja combinação ordenada vem a compor a estrutura da narrativa como um todo. As investigações, realizadas por Labov (1972, 1982 e 2001), representam uma grande contribuição à análise da narrativa devido à forma de abordagem adotada em sua análise e, posteriormente, a demonstração dos resultados obtidos.

O conhecimento do modelo dos autores Labov e Waletzky (1967) e de Labov (1972), por mais que se trate da observação em narrativas orais de experiência pessoal, estimulou-nos a testá-lo nas narrativas pessoais escritas produzidas, por estudantes, em contexto didático. Os elementos narrativos encontrados e descritos como compondo a estrutura interna das narrativas orais, como mencionado antes, podem também encontrar-se nas narrativas escritas. A teoria dos autores, por considerar a narrativa sob os pontos de vista formal e funcional, nos será útil na medida em que podemos ver nela uma forma de articulação dos elementos usados na composição da textualização (coesão e coerência, por exemplo) do texto escrito, em ELE.

Ressalte-se que o modelo de narrativas criado por esses autores serviu para testar um *corpus* de narrativas de norte-americanos, e o presente trabalho investigou narrativas produzidas por estudantes brasileiros. Por mais que seja instigante, não chegaremos a trilhar um caminho dirigido ao viés sociolinguístico, já que, nesse sentido, resultaria em um trabalho mais específico, por mais que possamos vir a ensaiar algumas conclusões de

caráter sociolinguístico, tais como relacionar ou analisar as características sociais do narrador, e apontar certas peculiaridades de seu discurso narrativo, dependendo do que o presente *corpus* permitir.

Assim, neste Capítulo, situamos as narrativas pessoais como gênero textual e de uso didático, discorrendo a respeito de sua estrutura de modo geral; mostramos a macroestrutura da narrativa de acordo com o modelo de Labov e Waletzky (1967), e de Labov (1972); e tratamos da avaliação, de forma específica, por ser considerada como um componente funcional de grande importância no modelo dos autores. No Capítulo 4, a seguir, mostramos, de maneira detalhada, a metodologia empregada na presente pesquisa, explicitando sua fundamentação e os instrumentos que a caracterizam.

4 METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada abordando a sua fundamentação, e explicitando os instrumentos empregados na realização da presente pesquisa³⁸. Destes instrumentos, expomos os dados obtidos por meio das respostas aos questionários de perfis aplicados aos alunos-colaboradores e à professora-colaboradora, seguidos de análise, comentários e/ou apreciações. Apresentamos, também, o planejamento da sequência didática (SD) e seus componentes didático-pedagógicos.

4.1 A pesquisa-ação de intervenção pedagógica

Thiollent (2000) considera como pesquisa-ação aquela que não é constituída apenas pela ação ou pela participação, mas que, por seu intermédio, faz-se necessária à produção de conhecimentos, a aquisição de experiência, e que haja, também, uma contribuição para discussão ou que aconteça um debate acerca das questões abordadas. Uma parte das informações geradas por meio da pesquisa-ação é divulgada em sentido estrito, através de meios próprios para a população. Outra parte, de forma mais sistematizada, é cotejada com estudos anteriores e estruturada para ser divulgada, em âmbito mais amplo, através de congressos e revistas especializadas. Para o autor, a pesquisa-ação deve ficar no âmbito das ciências sociais podendo ser enriquecida por contribuições de outras linhas, opinião compartilhada por Diniz-Pereira (2011) que reitera essa importância de atuação.

Thiollent (2000) afirma que a pesquisa-ação, vista como proposta metodológica, técnica e com características qualitativas, não foge ao espírito científico. O autor menciona algumas qualidades que não se acham presentes nos processos de ordem convencional de pesquisa, como por exemplo, o fato de levar a sério o saber espontâneo, cotejando-o com as explicações dos pesquisadores.

Na pesquisa-ação, o tema da pesquisa advém de um problema prático ligado ou relacionado à sua área de conhecimento. Já a concretização desse tema se dá a partir de discussões com os participantes; e sua formulação pode ser descritiva e/ou normativa. Junto com sua definição, é necessário definir, também, os objetivos e uma problemática em que adquira sentido, observando o campo teórico e prático em que esteja inserido.

³⁸ O Parecer de aprovação da presente pesquisa emitido pelo Comitê de Ética nas Pesquisas (CEP) pode ser conferido no Anexo Q.

Na área da educação, Mills (2003, p. 5) define a pesquisa-ação como qualquer “investigação sistemática realizada por professores-pesquisadores, diretores, conselheiros escolares, ou outras partes interessadas no ambiente de ensino/aprendizagem para reunir informações sobre como suas escolas operam, como ensinam, e como seus alunos aprendem”. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de solução aos seus problemas, pois através do uso de sua orientação metodológica, os pesquisadores têm condições de produzirem conhecimentos mais efetivos. Em sua concepção, o processo de investigação se caracteriza pelo uso de técnicas de seminário, entrevistas coletivas, reuniões de discussões com os interessados, dentre outros. Contudo, isso não exclui as técnicas individuais, entrevistas ou questionários, quando usados de modo crítico.

Pimenta (2005, p. 2) difere a pesquisa-ação da pesquisa-colaborativa colocando a primeira como aquela que pressupõe que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo, e possuem objetivos e metas comuns, cujo interesse encontra-se num determinado problema que emerge num dado contexto. Já a segunda ou colaborativa, é definida como aquela que “tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas”, para que os docentes possam transformar suas ações em prática. As colocações da autora vêm a somar com as ideias de Thiollent (2000), na medida em que apontam para que um resultado final, relacionado à pesquisa-ação colaborativa venha a ser a produção do conhecimento, e sua posta em prática por meio de ações. Rocha (2013, p. 70) indica que a pesquisa-ação “não se limita a compreender a prática, mas a transformá-la”.

Assim sendo, o desenvolvimento do presente trabalho, por reconhecermos o caráter emancipatório da pesquisa-ação, colaborativa na construção e reconstrução do conhecimento socialmente elaborado, segue a orientação metodológica, utilizada nesse tipo de pesquisa, pautada nos pressupostos teóricos de Thiollent (2000). Trata-se de uma pesquisa-ação de tipo qualitativo, já que está voltado para o estudante, com o objetivo de permitir melhorar e/ou desenvolver a sua habilidade de escrita em ELE de forma consciente. Para isso, utilizam-se questionários, diários de campo, entrevistas e análise de *corpus*, este representado pela produção textual escrita dos alunos-colaboradores. Todos esses instrumentos são integrados a uma sequência didática, a qual utiliza duas fases conhecidas como ensino implícito e ensino explícito, cuja organização tem por finalidade alcançar os objetivos propostos.

Desse modo, a presente pesquisa caracteriza-se, também, como uma pesquisa-ação colaborativa, por envolver a participação de alunos-colaboradores e uma professora-

colaboradora. E tem caráter de intervenção didático-pedagógica que possibilita uma mudança de realidade, na medida em que o professor, além de avaliar a sua prática e investigar a prática do aluno, através do material produzido, no dia a dia da sala de aula, procura transformar a realidade através da produção do conhecimento.

4.2 O contexto da pesquisa: a instituição acolhedora

Uma busca realizada em documentos oficiais de domínio público, tais como as páginas da secretaria de tecnologia (SETEC) e do ministério da educação (MEC)³⁹, que trazem informações a respeito dos Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica nos mostra que a história do ensino técnico federal no país começou em 1909, quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Eram instituições destinadas ao ensino profissional, voltadas prioritariamente à educação das classes mais pobres. Em 1937, foram criados os Liceus Profissionais. Em 1949, as Escolas Industriais e Técnicas e, 10 anos depois, as Escolas Técnicas. Todas elas instituições públicas, voltadas ao ensino técnico e profissionalizante.

No final dos anos 70, época em que o país passava por profundas mudanças econômicas e sociais, as escolas técnicas se transformaram nos centros federais de educação profissional e tecnológica (CEFET). Estes procuravam se adequar às exigências da nova realidade social. Até o ano de 2002, eram 140 instituições que ofereciam ensino técnico no Brasil. No ano de 2008, o governo federal aprovou a lei 11.892/2008, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no país. A partir dessa lei, foram criados 38 institutos federais e, os centros federais de educação tecnológica, as escolas agrotécnicas e as escolas técnicas passam a formar os institutos federais, os quais são instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Os institutos federais estão presentes em todos os estados do Brasil, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. Em 2013, já são mais de 354 unidades que possibilitam a mais de 500.000 alunos terem acesso à educação profissional.

³⁹ Informações mais detalhadas podem ser consultadas em: <http://redefederal.mec.gov.br>. Acesso em 10/07/2013.

Em Alagoas, o Instituto Federal de Educação (IFAL) é resultado de uma junção entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL), e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS). O CEFET/AL que anteriormente era a Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL) é originário da Escola de Aprendizes e Artífices, que foi criada em 23 de setembro de 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, com cursos profissionalizantes, enquanto a Agrotécnica de Satuba foi implantada em 30 de agosto de 1911, para oferta de cursos técnicos da área agrícola.

O IFAL é uma instituição de educação profissional e superior, vinculada à SETEC/MEC que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparada às universidades federais. Funcionou, inicialmente, em um sobrado na Rua Conselheiro Lourenço de Albuquerque, e transferiu-se para a Praça Sinimbu onde funciona, atualmente, o Espaço Cultural da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Somente no ano de 1956, a Instituição passou a funcionar na Rua Barão de Atalaia, que hoje é o *campus* Maceió, num prédio arquitetado pelo renomado arquiteto Oscar Niemayer.

Com o novo status, acima mencionado, o IFAL se tornou um complexo de educação que engloba pesquisa, extensão e ensino, desde a formação básica à pós-graduação, proporcionando, deste modo, uma formação integral ao cidadão, por intermédio dos cursos de formação inicial, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelado, de licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Está composto pela Reitoria e cinco pró-reitorias (Ensino, Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento Institucional e Administração e Planejamento). Possui mais de 1200 servidores e atende a mais de 10 mil alunos, de modo a contribuir para a formação profissional e inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, com credibilidade e qualidade de ensino.

Atualmente, o IFAL dispõe de 11 *campi*, localizados em Maceió, Palmeira dos Índios, Satuba, Marechal Deodoro, Arapiraca, Piranhas, Penedo, Maragogi, Murici, São Miguel dos Campos e Santana do Ipanema. A partir de 2014, a instituição estará em mais cinco municípios: União dos Palmares, Rio Largo, Coruripe, Batalha e Viçosa. Também contará com mais uma unidade de ensino em Maceió, no bairro Benedito Bentes.

O *campus* Marechal Deodoro, lugar de acolhida da presente pesquisa, está situado às margens da Lagoa Manguaba, em Marechal Deodoro (MD), antiga capital de Alagoas, cidade histórica que abriga um rico acervo da arquitetura barroca, local de nascimento do marechal Deodoro da Fonseca, que em 1889 proclamou a República e se tornou o primeiro presidente do Brasil. O *campus* foi instituído, inicialmente, como Unidade Descentralizada,

é uma instituição de ensino profissional que atua fortemente em ações que beneficiam a comunidade em geral, o setor empresarial (área de serviços) e órgãos, empresas e instituições públicas. As áreas de maior interesse seguem sendo, nos dias atuais, o turismo, a hotelaria e a gestão ambiental.

O *campus* Marechal Deodoro possui aproximadamente 13 salas para aulas teóricas, 1 auditório com capacidade para 100 pessoas sentadas, 1 biblioteca, e vários laboratórios que atendem as seguintes áreas: informática, idiomas, física, química e biologia. Conta também com um refeitório com cozinha industrial, área de apoio pedagógico incluindo assistência psicossocial, área de atividades esportivas, atendimento médico e odontológico, área para serviços de apoio e área para atividades administrativas.

A oferta do Curso de Guia de Turismo se faz na perspectiva de criar e desenvolver produtos com base nas reais necessidades do contexto socioeconômico, fortalecendo o que já existe, adaptando-o à demanda em potencial. O turismo é acima de tudo serviço, para o qual pressupõe a participação ativa dos atores sociais que são peças fundamentais na qualidade do produto. O Guia de Turismo é um profissional extremamente necessário e fomentador da atividade turística.

4.2.1 O curso técnico de Guia de Turismo e sua organização estrutural

O Curso de técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo foi criado em 1996, um ano após a inauguração da Unidade Descentralizada do então CEFET-AL, em Marechal Deodoro. Passou por diversas modificações ao longo de sua história, em que iniciou como curso Técnico em Turismo concomitante com o ensino médio.

Ao longo da história do *campus* Marechal Deodoro (MD), mais precisamente em 2003, foi criado o Curso Superior Tecnológico em Turismo. Com isso, nesse mesmo ano, o curso de Técnico em Turismo concomitante com o ensino médio passou a ser denominado apenas como curso Técnico em Turismo. Em 2008, sofre mais uma modificação e passa a ser chamado de Técnico em Guia de Turismo Regional. O fato se deu por meio da Resolução Nº 14/2008, de 30 de junho de 2008, do Conselho Diretor do IFAL. Tal Resolução foi retroativa para o ano de 2006.

Em 2009, começa o processo de encerramento do Curso Superior Tecnológico de Turismo no *campus* MD, e a abertura desse curso no *campus* Maceió. Nesse mesmo ano, a denominação do curso de Guia de Turismo passa a ser Técnico de Nível Médio Integrado

em Guia de Turismo, de acordo com a Resolução do Conselho Superior do IFAL N° 10/CS, de 10 de setembro de 2009.

Tendo em vista a remoção de vários docentes da área de turismo para o *campus* Maceió, para o novo curso de Turismo que estaria sendo aberto, abrir novas turmas para o curso de Guia de Turismo pareceu inadequada ou sem sentido, uma vez que esses docentes especializados na área, obviamente, fariam falta. Entretanto, houve a chegada de novos profissionais especializados na área de turismo, em meados de 2012. Assim, a entrada (ou não) de novos alunos no curso de Guia de Turismo foi vista sob novo prisma.

Ainda no ano de 2012, por meio da Portaria da Direção Geral do *campus* MD N° 053/GD/Campus-MD, de 27 de março de 2012, foi criada uma comissão para avaliar a manutenção do curso de Guia. Esta comissão foi composta por 3 docentes, 1 discente e o Secretário Municipal de Turismo de Marechal Deodoro. O objetivo dessa comissão foi o cumprimento do disposto na Instrução Normativa N° 02/2011, da pró-reitoria de ensino do IFAL, de 07 de novembro de 2011, referente à adequação curricular de cursos ofertados no IFAL.

A comissão, após muitas reuniões e debates, chegou à conclusão de que a região de MD, como um todo, possui um forte potencial turístico. Com isso, não havia motivos para a interrupção da entrada de novos alunos. O passo seguinte foi à convocação de uma assembleia, a qual se deu no dia 19 de setembro de 2012, no auditório do *campus* do IFAL/MD, com todos os docentes, para tratar do assunto. Houve novas discussões. Ao final ficou estabelecida, registrada em ata, devidamente assinada e arquivada na Coordenação do curso de Guia de Turismo, a retomada do processo seletivo para novas turmas.

Assim, uma nova comissão foi formada por 3 docentes e 3 pedagogas, nomeados pela Portaria N° 130/DG/Campus-MD, de 01 de novembro de 2012, com o objetivo de fazer uma reanálise do projeto político pedagógico (PPP) do curso de Guia de Turismo. Essa comissão concluiu que alguns itens deveriam ser modificados e atualizados, em comparação com o projeto inicial. Assim, foram organizadas algumas reuniões com professores de cada uma das áreas, com a finalidade de proceder às modificações, em que entrariam novas disciplinas e seriam atualizadas todas as ementas, de maneira geral. Também foi reestruturada a matriz curricular, de forma a atender o disposto na LDB – Lei n° 9.394/96 e suas complementações. Foram observadas as Portarias do Gabinete do Reitor de N°880/GR, de 16 de junho de 2011 e N°1238/GR, de 24 de agosto de 2011 que

delimitam e orientam a composição das disciplinas e das cargas horárias que são ofertadas, nos cursos técnicos de nível médio do IFAL.

Todo o trabalho, acima descrito, foi fruto de um esforço coletivo, que envolveu professores, alunos, a comunidade deodorense e alagoana, por meio de discussões com a Prefeitura, com representantes do Estado de Alagoas, representantes de pousadas, entre outros. O objetivo foi o desenvolvimento educacional, profissional, social e econômico dos discentes que realizam o curso Técnico de Nível Médio Integrado em Guia de Turismo, no *campus* MD. A manutenção do curso foi vista, de maneira geral, como sinal de maturidade da Instituição de Ensino, e no começo de cada ano, desde então, novas turmas são iniciadas.

A matriz curricular do curso está composta por quatro anos de estudo. O último está mais direcionado à prática profissional. A disciplina língua espanhola, atualmente, traz uma carga horária de 80 horas a ser ministrada no 3º ano e 160 horas no 4º ano. Estas devem ser divididas em 80 horas para a parte teórica e 80 horas para trabalhar a conversação. O ensino da produção escrita encontra-se previsto nas ementas e deve dar-se durante o decorrer das aulas no 3º ano, e no 4º ano na parte denominada como teórica.

4.2.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Os discentes participantes da pesquisa foram 28 alunos do 4º ano do curso técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo, calendário acadêmico 2013.2. Esses alunos foram designados como alunos-colaboradores. Participou, também, a professora responsável pela turma, que denominamos como professora-colaboradora. Detalhamos, a seguir, as características desses colaboradores, mencionando as informações obtidas por meio de um dos instrumentos de análise utilizados: o questionário de perfil sociocultural dos alunos-colaboradores, e o questionário para diagnóstico do perfil da professora-colaboradora.

4.2.2.1 Os alunos-colaboradores

O questionário sociocultural (Apêndice A) foi entregue aos alunos-colaboradores para que fosse respondido e devolvido para análise na primeira aula/oficina. Oficialmente, a turma do 4º ano começou com 30 (trinta) alunos inscritos, mas segundo informações do

coordenador do curso e também dos próprios alunos, o grupo iniciou com 28 (vinte e oito). Estes dados foram confirmados no decorrer das aulas/oficinas.

Observamos que na turma pesquisada há uma frequência irregular dos alunos às aulas, ocorrendo muitas faltas. Assim, dos 28 (vinte e oito) alunos que fazem parte da turma, 17 (dezesete) alunos-colaboradores responderam ao questionário aplicado. Esse foi o universo pesquisado desse primeiro instrumento. Assim, a primeira pergunta trata de dados pessoais. Segue o resultado no Quadro 2.

Quadro 2 – Gênero e idades

Idade dos Alunos	Sexo		Nº de alunos
	Feminino 76,5%	Masculino 23,5%	
17	1	1	2
18	7	1	8
19	4	1	5
20	1	-	1
21	-	1	1
Total	13	4	17

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2013

No que se refere ao gênero dos alunos-colaboradores, como se pode verificar no Quadro 2 acima, a maioria dos alunos é predominantemente feminina, perfazendo um total de 13 alunas, enquanto que o público masculino conta com apenas 4, de um total geral de 17. Constatamos, assim, que o curso técnico de nível médio integrado de Guia de Turismo do IFAL, no *campus* Marechal Deodoro é mais procurado pelo público feminino.

No que diz respeito à faixa etária dos alunos-colaboradores, a turma é composta em sua maioria por alunos saindo da adolescência e entrando na fase adulta, visto que existem apenas 2 alunos com 17 anos, e o restante num total de 15, encontram-se na faixa de 18 anos a 21 anos. Assim, entendemos que a maioria desses alunos está cursando regularmente o ensino médio, e inferimos que representam e/ou reproduzem as práticas de produção escrita, em língua espanhola, que vêm sendo aplicadas nas últimas décadas na escola de ensino regular, e que são consideradas como relativamente improdutivas.

Outros dados, que compõem o questionário aplicado, referem-se ao local de residência dos alunos do Instituto Federal de Alagoas, no *campus* Marechal Deodoro. Esses dados encontram-se dispostos no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Local de residência

Município residente	Bairro	Nº Alunos
Marechal Deodoro 35,3%	Centro	2
	Massagueira	3
	Taperaguá	1
Barra de São Miguel 5,9%	Barra Mar	1
Maceió 47,0%	Cruz das Almas	1
	Jacintinho	1
	Jatiuca	1
	Sítio. S. Jorge	1
	Santa Lúcia	1
	Tabuleiro Martins	1
	Trapiche da Barra	1
São Miguel dos Campos 11,8%	Vergel do Lago	1
	Canto da Saudade	1
	Fátima	1

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2013

Como podemos ver nos dados acima (Quadro 3), a maioria dos alunos do *campus* Marechal Deodoro, local de aplicação da pesquisa, é originária de outras cidades perfazendo um total de 64,7%. Isso implica, algumas vezes, maior tempo e/ou dificuldade no deslocamento até a escola, principalmente porque os estudantes utilizam-se do transporte público gratuito fornecido pelos municípios, que nem sempre cumprem horários regulares ou diários. Este é um fator importante porque influi nas atividades escolares a serem programadas, as quais devem ser organizadas e anunciadas com maior antecedência aos alunos.

Outro dado importante, para conhecermos um pouco mais sobre o perfil dos alunos-colaboradores, trata-se de termos uma ideia a respeito de com quem esses alunos moram/con(vivem), quais dificuldades enfrentam (ou não) no dia a dia, no tocante a vida escolar, se podem (ou não) contar com algum apoio direto em caso de necessidade. Seguem os dados no Quadro 4.

Quadro 4 – Acompanhantes

Mora com				
Os pais 64,7%	Só com a mãe 23,5%	Só com o pai	Os avós 5,9%	Pais e vós 5,9%
11	4	-	1	1

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2013

Os dados acima (Quadro 4) demonstram que a maioria dos alunos, apesar de já possuírem 18 anos ou mais, ainda vive com os pais. Um deles, além de morar com os pais, também tem os avós em casa. Isso indica que possuem uma estrutura familiar tradicional. Podemos observar que 4 deles vivem somente com a mãe. Pesquisas do Instituto Nacional de Estatística (INE) indicam que nos últimos 10 anos o número de mães que vivem sozinhas com os filhos aumentou em 36,1%. Essa estrutura traduz uma realidade em que a mãe permanece solteira, é separada/divorciada, ou é viúva. Quanto aos alunos que vivem com os avós temos apenas 1. Os dados, tomados de uma maneira geral, não mostram nenhuma relação com as novas famílias que estão sendo formadas em nossa sociedade.

Os dados acima expostos podem influenciar nos indicativos que mostram a situação do aluno-colaborador quanto a somente estudar ou estudar e trabalhar, pois é um fato comum, algumas vezes, encontrarmos alunos que necessitam contribuir com as despesas da casa. Seguem os dados no Quadro 5:

Quadro 5 – Situação de estudo e/ou trabalho

-	Tipo de Trabalho	Nº de Alunos
Trabalha e Estuda 29,4%	Garçom	1
	Estagiário	1
	Monitor	3
Só Estuda 64,7%	-	11
Não Respondeu 5,9%	-	1

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2013

Quanto ao aspecto relacionado ao trabalho, como podemos ver no quadro acima (Quadro 5), apenas 5 alunos-colaboradores encontram-se com alguma atividade laboral, mas quem está, efetivamente, com um trabalho que poderíamos chamar de formal, é somente o que está como garçom. O aluno que respondeu que é estagiário trata-se de um estágio organizado pela própria instituição e que faz parte da grade curricular do curso. Quanto aos 3 alunos que responderam que são monitores, são partícipes da monitoria que é oferecida pela própria instituição como um auxílio ao aluno. Para a monitoria é oferecida uma bolsa-auxílio cujo valor é estipulado pela instituição. Assim, como a maioria dos alunos-colaboradores respondeu que só estudam (64,7%), supomos que possam disponibilizar maior tempo aos estudos.

Já o item de número II do questionário aplicado (Apêndice A) tratou do perfil sociocultural do aluno e começa perguntando sobre o nível de escolarização dos pais e/ou responsáveis. Seguem os dados coletados e mostrados no Quadro 6.

Quadro 6 – Escolarização dos pais ou responsáveis

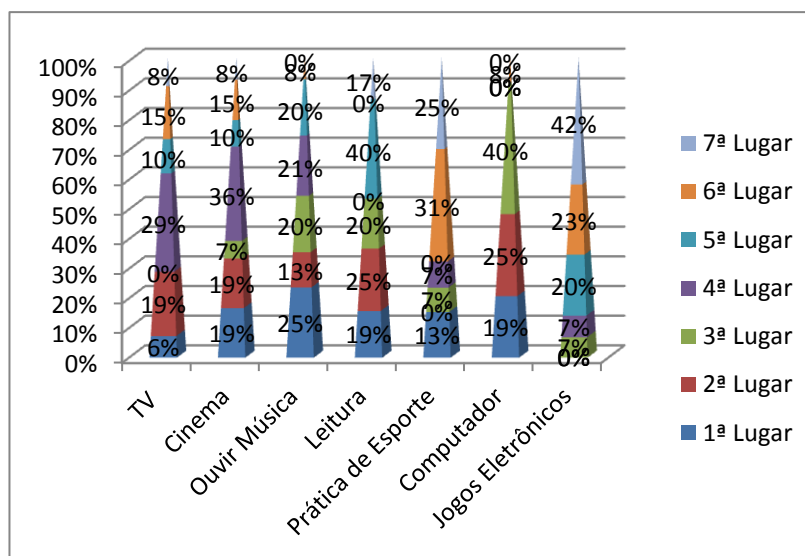
Nível de escolarização dos pais ou responsáveis			
Ensino Fundamental 24%	4	completo	-
		incompleto	4
Ensino Médio 35%	6	completo	4
		incompleto	1
		não respondeu	1
Superior (Universidade) 41%	7	completo	7
		incompleto	-

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado/2013

Como pode ser visto, no Quadro 6, acima, grande parte dos pais e/ou responsáveis, num total de 7, possuem o curso superior completo. Em hipótese, esse dado nos leva a pensar que os alunos que os têm como responsáveis, têm também um bom exemplo a ser seguido, e podem (ou não) obter algum tipo de ajuda no que se refere formalmente aos estudos. Por outro lado, nossos dados mostram que apenas 4 têm o ensino médio completo e outros 4 o ensino fundamental incompleto. Os psicólogos e pesquisadores Chamat, Colombin, Pergher e Figueiredo (2013) afirmam que o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um ponto que deve ser incentivado, porque promove condições favorecedoras para a aprendizagem, mas que em caso de que esses não possuam as condições necessárias ou adequadas para fazê-lo, pode-se também contar com a ajuda de um profissional.

Sabemos que existem várias maneiras de se promover a motivação dos alunos para os estudos, contar com o auxílio de casa, certamente, virá a somar de forma positiva ao que é realizado na escola. Quando um professor pode contar com alunos motivados, a qualidade do trabalho empreendido se torna evidenciada. Se para a realização prática de uma atividade de produção escrita em LM é necessário um ambiente propício, fazê-lo em uma língua estrangeira esse ambiente é imprescindível.

O uso do tempo livre também é um dado importante para sabermos como o aluno-colaborador administra o seu tempo, o que faz, e que contribuições essas ações podem oferecer para uma boa formação escolar. Segue o Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 – Uso do tempo livre

Fonte: Dados da Pesquisa – Questionário aplicado

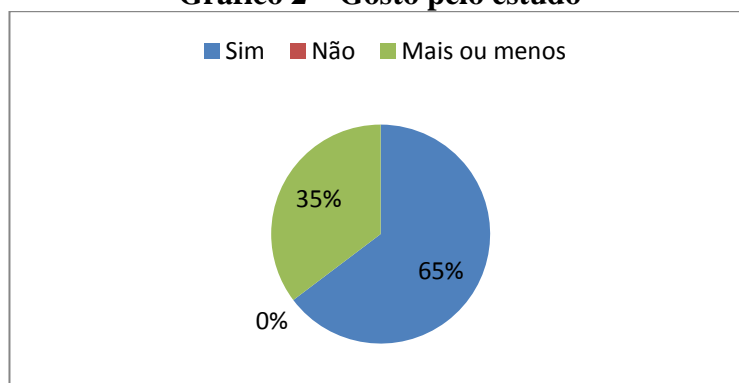
Oferecemos um total de 7 (sete) opções de uso de tempo livre para que fossem marcadas por ordem de preferência (Gráfico 1, acima). Deixamos em aberto uma opção caso o aluno-colaborador quisesse acrescentar outras opções para o uso de tempo livre. Três alunos-colaboradores, além de marcarem as sete preferências cumprindo com as alternativas propostas, marcaram mais uma. Um escreveu rezar, o outro, praia e o terceiro, viagens. Também uma aluna-colaboradora marcou somente cinema e leitura, duas não marcaram a televisão, uma não marcou jogos eletrônicos, e outra não marcou prática de esporte.

No que diz respeito às preferências, de acordo com as alternativas propostas, a primeira preferência nos surpreendeu, não imaginávamos que os alunos-colaboradores pudessem gostar tanto assim de ouvir música (25%). O uso do computador no tempo livre apareceu em segundo lugar empatado com a leitura e com o cinema (19%). Este é um dado importante, pois coloca a leitura em uma boa posição.

Segundo afirma Koch (2007, p.19), é por meio da leitura que ativamos “lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais”, os quais são revelados por seu intermédio. Nesse sentido, o computador funciona como um aliado, e serve como um bom instrumento por meio do qual a leitura acontece. A leitura também pode ser significativa quando relacionada ao cinema, considerando-se que a maioria dos filmes veiculados no Brasil são legendados.

Os dados acima vêm a corroborar o fato de que a maioria, 65% dos alunos-colaboradores, afirma o gosto pelo estudo. Seguem os dados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gosto pelo estudo



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

O Gráfico 2, acima, aponta que (65%) gostam de estudar e (35%) apenas mais ou menos. Os motivos passam pela crença de que o estudo leva a um futuro melhor; de que através dele pode-se ganhar dinheiro e assim mudar o padrão de vida; e que também ajuda na formação do ser humano. Isso é apontado nos dados do Quadro 7.

Quadro 7 – Justificativa pelo gosto de estudar

Gosta de Estudar ?		Justificativa
Sim	11	1º aluno-colaborador “Para ter um futuro melhor.” 2º aluno-colaborador “Pretendo mudar meu padrão de vida.” 3º aluno-colaborador “Gosto de estudar as disciplinas que tenho mais afinidade.” 4º aluno-colaborador “Gosto de estudar o que me interessa.” 5º aluno-colaborador “No geral sim, dependendo da matéria, é sempre bom aprender.”
	64,7 %	6º aluno-colaborador “Penso no futuro.” 7º aluno-colaborador “Para ajudar na minha formação como pessoa e trabalho.” 8º aluno-colaborador “Estudar preenche meu tempo com algo produtivo, por isso gosto muito.” 9º aluno-colaborador – não justificou. 10º aluno-colaborador – não justificou. 11º aluno-colaborador – não justificou.
Mais ou menos	6	12º aluno-colaborador “Na maioria das vezes tenho dificuldade em me concentrar e/ou não tenho paciência.” 13º aluno-colaborador “Dependo do incentivo, exemplo um professor bom me faz estudar mais, já um que não ensina bem me faz não estudar.” 14º aluno-colaborador “Me dedico mais às matérias que me despertam algum interesse.” 15º aluno-colaborador “Depende da disciplina.”
	35,3 %	16º aluno-colaborador “Gosto de estudar aquilo que me interessa e não gosto de estudar matérias exatas.” 17º aluno-colaborador “Depende do conteúdo.”
Não	-	

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Por outro lado, os dados acima (Quadro 7) apontam, também, que são considerados como obstáculos fatores como a dificuldade de concentração, a falta de paciência, ter ou não incentivo por parte do professor, e interesse ou afinidade por determinada matéria. Com relação à alternativa negativa, nenhum aluno-colaborador externalizou opinião sobre o fato de não gostar de estudar. Isso vem a corroborar, de certa forma, o fato de que todos se encontram cursando o 4º ano do ensino médio pela primeira vez, como indicam as respostas do Quadro 8.

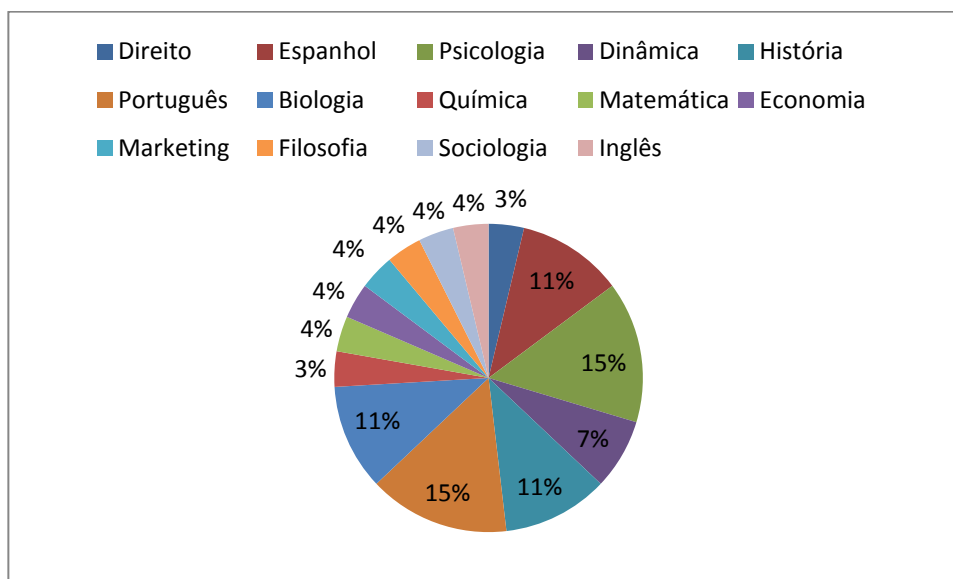
Quadro 8 – Primeira vez cursando o 4º ano

Está cursando o 4º ano pela primeira vez?	
Sim 100%	17
Não	-

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

O fato de não haver nenhum aluno-colaborador repetindo a mesma série (Quadro 8, acima) é um dado importante porque revela que tiveram acesso aos conteúdos ministrados em língua espanhola no 3º ano, e que estão tendo acesso pela primeira vez aos conteúdos previstos para o ensino da língua espanhola, na série que estão estudando. Isso possibilita à professora-pesquisadora conhecer, pelo menos em parte, sobre o que compõe a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos-colaboradores.

As informações do Quadro 8, acima, são relevantes, também, no sentido de que permite ao professor dar um direcionamento linear às atividades de sala de aula. Assim, com o objetivo de conhecer o gosto dos alunos-colaboradores sobre as matérias em geral, e em especial em que lugar se encaixa a língua espanhola, perguntamos sobre qual seria a disciplina que mais gostavam de estudar e pedimos para justificar. As respostas encontram-se dispostas no Gráfico 3 e no Quadro 9, abaixo.

Gráfico 3 – Disciplinas de que mais gostam

Fonte: dados da pesquisa – Questionário aplicado

As disciplinas mais apontadas pelos alunos-colaboradores (Gráfico 3, acima) como sendo as que mais gostam foram a língua portuguesa e a psicologia, as quais aparecem com um percentual igual a 15%. Em conversas informais, com os alunos-colaboradores, soubemos que a primeira é considerada mais fácil em comparação com a matemática. Quanto à psicologia, os alunos-colaboradores disseram gostar muito da professora que ministra a matéria. A língua espanhola aparece, junto com a biologia e a história, com 11%. Isso se deve ao fato de ser “aparentemente” mais fácil de aprender que o inglês. Apenas 1 única pessoa mencionou a língua inglesa afirmando identificar-se com o idioma. Alguns mencionaram outras matérias, mas não fizeram nenhuma justificativa. É o que demonstram as respostas do Quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – Justificativa do gosto por determinada matéria

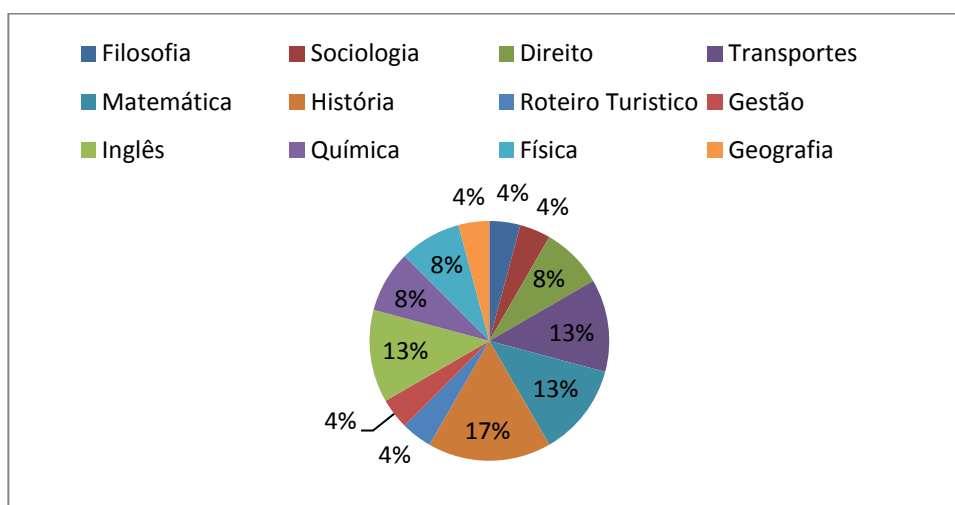
Disciplina que mais gosta de estudar.		Justificativa
Direito	1	“Porque quero cursar direito.”
Espanhol	3	- “Porque é uma matéria “fácil” de aprender.” - “Poderia dizer que adoro línguas, porém não gosto de inglês.” - “Prefiro entre as línguas.”
Psicologia	4	- “Porque tem a ver com o curso que escolhi para a universidade.” - “Porque me faz refletir sobre determinados assuntos, como família, meus sentimentos, minhas ações. Além de me identificar com fatos citados nas aulas pela professora.” - “Para tentar entender a mente e o comportamento do ser humano.” - “Pois me identifico com ela.”

Dinâmica de grupo	2	- “Porque tem a ver com o curso que escolhi para a universidade.” - “Pois me identifico com ela.”
História	3	- “Por achar interessante.” - “Acho uma matéria extremamente interessante e cheia de questionamentos e passagens que traduz a sociedade atual.” - “Pois sou bastante curioso e tal disciplina satisfaz a minha curiosidade.”
Português	4	- “Gosto pela gramática, pela forma correta.” - “Gramática - tenho facilidade na compreensão.” - “Prefiro entre as línguas.” - “Sempre gostei/tive facilidade.”
Biologia	3	- “Porque trata da natureza, do ser humano e tal.” Não justificou. - “Pois sou bastante curioso e tal disciplina satisfaz a minha curiosidade.”
Química	1	Não justificou
Matemática	1	Não justificou
Economia	1	“É interessante.”
Marketing	1	“É interessante.”
Filosofia	1	“Porque é interessante.”
Sociologia	1	“Porque é interessante.”
Inglês	1	“Pois me identifico com ela.”

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

A questão acima foi a respeito das disciplinas que os alunos-colaboradores mais gostavam (Gráfico 3, acima) e sua justificativa (Quadro 9, acima). Acreditamos que o gosto por determinada disciplina, em geral, esteja relacionado, aparentemente, com uma questão de identificação, isto é, alguma coisa ou algum objetivo chama a atenção do aluno despertando seu interesse por uma ou outra matéria. Já a questão seguinte tratou a respeito das disciplinas de que menos gostam. Seguem os dados no Gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4 – Disciplinas de que menos gostam



Fonte: dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados do Gráfico 4, acima, apontam que a matéria história aparece em primeiro lugar, com um percentual de 17%, ao mesmo tempo em que aparece de certa forma, contraditória, como disciplina preferida com 11% (Gráfico 3, acima). Entre os idiomas aparece o inglês com 13% reforçando, por meio das respostas dadas, a dificuldade na aprendizagem. Esse fato favorece uma maior aproximação à língua espanhola, pois os alunos-colaboradores encontram na semelhança com o português, ao contrário do inglês, o caminho para a compreensão da linguagem. Como se pode comprovar no Gráfico 4, acima, a disciplina língua espanhola não foi citada como a de que menos gostam. A maioria mencionou mais de uma disciplina que não gostava, entretanto muitos se abstiveram de justificar. As justificativas encontram-se dispostas no Quadro 10.

Quadro 10 – Justificativa sobre a matéria de que menos gosta

Disciplina que menos gosta de estudar.		Justificativa
Filosofia	1	“Porque tenho dificuldade em entender os assuntos.”
Sociologia	1	“Porque tenho dificuldade em entender os assuntos.”
Direito	2	- Não justificou. - Não justificou
Transportes	3	- Não justificou. - Não justificou. - Não justificou
Matemática	3	- “Não me dou bem com os números.” - “Matemática e as derivadas de seus cálculos.” - “Porque tenho dificuldades em acompanhar o raciocínio com os números.”
História	4	- Não justificou. - “Porque se trata de muita data, século e tal.” - Não justificou. - “Porque é uma matéria “decorativa”, eu sou péssima de memória então eu me complico.”
Roteiro Turístico	1	Não justificou.
Gestão Organizacional	1	Não justificou.
Inglês	3	- “É algo que pretendo dominar futuramente, mas não agora.” - “Sinto muita dificuldade com a linguagem.” - “Porque eu não sei, não me atrai.”
Química	2	- “Pois sempre achei o conteúdo chato e maçante. Além disso, os professores nunca ajudaram muito.” - “Tenho bastante dificuldade e não gosto da matéria.”
Física	2	- “Nunca gostei/tive facilidade.” - “Tenho muita dificuldade na compreensão.”
Geografia	1	Não justificou.

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

As justificativas para não gostar de determinada matéria (Quadro 10, acima), encontram-se vinculadas, em geral, com a dificuldade na aprendizagem e/ou na compreensão dos conteúdos. Já a questão seguinte tratou a respeito da frequência de uso da biblioteca e da justificativa para usá-la. Seguem os dados do Quadro 11.

Quadro 11 – Frequência e justificativa para o uso da biblioteca

Costuma frequentar biblioteca ?		Justificativa
Não	4	- “Não tenho costume de ler, porém estou tentando mudar isso, pois necessito de muita leitura por causa do direito.”
	23,6 %	- “Preguiça. Só vou às vezes quando quero um livro específico.” - “Porque não tenho o hábito de ler, frequento apenas para fazer algum tipo de pesquisa, mesmo assim é raro.” - “Falta de tempo.”
Sim	13	- “Porque precisamos muito do uso de livros, e, quando preciso vou até lá.” - “Porque lá posso estudar e efetuar minhas pesquisas.” - “Pesquisar, trabalhos em grupos e só, não vou direto, só quando tenho trabalhos, mesmo.” - “Para realizar os trabalhos e fazer uso dos computadores”. - Fazer pesquisa de trabalhos.” - “Porque tem um acervo que, para mim, é maravilhoso.” - “Geralmente passo por lá para locar livros e para estudar também.” - “Pra poder locar livros pra ler pra entretenimento ou pra estudo mesmo.” - “Lá, faço pesquisas e, como gosto de ler, também loco livros.”
	76,4 %	- “Nem sempre tem tudo o que a gente precisa na internet.” - “É um ambiente tranquilo, agradável, que possibilita se concentrar no que a pessoa está fazendo.” - Não justificou. - Não justificou.

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

O uso da biblioteca da escola (Quadro 11, acima) foi corroborado pelos dados obtidos também pelo Gráfico 1, acima, que mostra o uso do tempo livre pelo aluno, e aponta que 19% utilizam-se desse tempo livre, preferencialmente, para a leitura. A maioria, perfazendo um total de 76,4% respondeu que costuma frequentar a biblioteca. Em uma das justificativas, encontra-se expresso textualmente a locação de livros para entretenimento. Apesar do alto percentual de uso da biblioteca, é necessário que os 23,6 % que responderam negativamente comecem a frequentá-la, vencendo, assim, as dificuldades e adquirindo, em definitivo, o hábito da leitura.

Na pergunta seguinte, pedimos aos alunos-colaboradores que assinalassem apenas uma das alternativas a respeito dos três conteúdos mais apreciados nas aulas de espanhol. Seguem os dados coletados no Quadro 12.

Quadro 12 – Conteúdos apreciados nas aulas de espanhol

Conteúdos ou habilidades que mais aprecia nas aulas de espanhol.				
Leitura		Redação e produção de texto	Gramática	
13	76,4 %	-	4	23,6%

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

O Quadro 12, acima, mostra que a leitura teve o maior percentual (76,4%), coincidindo acima (Quadro 11) com a maior frequência no uso da biblioteca. Já a gramática aparece com 23,6% e a redação e produção textual não obteve nenhuma resposta. Num primeiro momento e em hipótese, a impressão que temos é que a redação e a produção textual, em espanhol, não são práticas que fazem parte das aulas. Nesse sentido, fica demonstrado, novamente, que a escrita está relegada a um segundo plano.

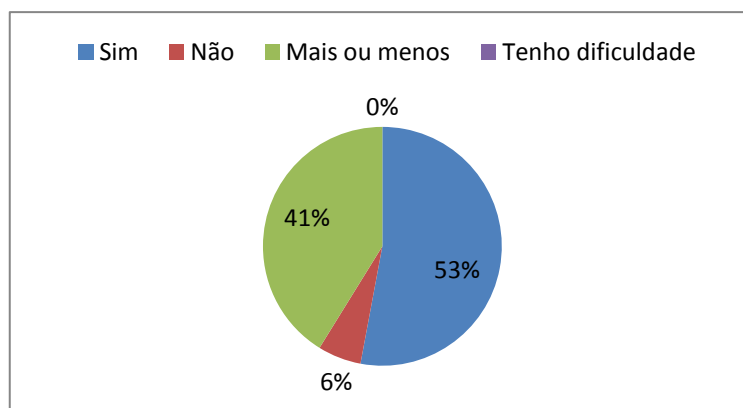
O item IV do questionário aplicado (Apêndice A) diz respeito às atitudes diante da leitura. Assim, perguntamos, inicialmente, se alguém em casa recebia jornais. Seguem os dados do Quadro 13.

Quadro 13 – Recebimento diário de jornal

Em casa, alguém (pais ou parentes) recebe jornal diariamente.		
Sim	2	11,8 %
Não	15	88,2%

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Como podemos ver pelas respostas acima (Quadro 13), apenas duas pessoas responderam que sim. A maioria dos pais ou parentes dos alunos-colaboradores não recebe jornal diariamente, perfazendo um total de 88,2%. Isso indica, possivelmente, que não têm o hábito de ler esse tipo de leitura. No tocante a questão seguinte, esta trata, de forma específica, do gosto pela leitura. Os dados apontam que os alunos-colaboradores, em sua maioria, não acreditam ter dificuldade em leitura. Mas qual é a compreensão de leitura que têm? Vejamos os dados do Gráfico 5, abaixo.

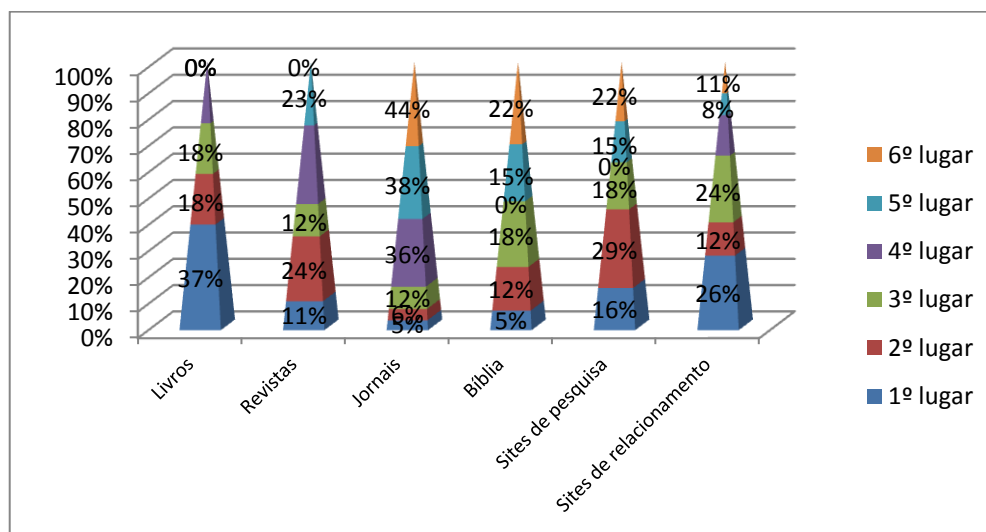
Gráfico 5 – Gosto pela leitura

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados do Gráfico 5, acima, mostram que os alunos-colaboradores que responderam possuir gosto pela leitura encontram-se num percentual equivalente a 53%. Estes afirmam gostar de ler; e os que dizem não gostar somam apenas 6%. Entretanto, é considerado alto o índice de 41% daqueles que consideram mais ou menos o gosto pela leitura. Isso demonstra a necessidade de se investir mais em atividades que envolvam essa habilidade, e que, na prática, sejam ações voltadas para a motivação à leitura e para mostrar a importância do ato de ler. Contudo, por mais que não apontem afirmativamente o gosto pela leitura, dizendo gostar mais ou menos (41%), ainda assim, significa que, provavelmente, leem alguma coisa. Isso mostra que 94% dos alunos-colaboradores costumam, aparentemente, praticar a leitura.

Para a construção de um texto, um conjunto de conhecimentos deve ser mobilizado. Para que o leitor compreenda esse texto, terá que considerar conhecimentos de língua, de gênero textual e de mundo, para que no processo de leitura possa construir o sentido (KOCH, 2007, p.28). O hábito de ler favorece a construção dos sentidos na medida em que propicia a junção dos conhecimentos prévios com os conhecimentos que se está adquirindo, que se dá, também, por meio das práticas de leitura.

Nessa perspectiva, a leitura é importante nas mais diversas instâncias do nosso dia a dia. Desse modo, com o objetivo de investigar para conhecer um pouco mais dos nossos alunos-colaboradores sobre o hábito de ler nas horas de folga, solicitamos que eles marcassem qual era a forma preferida de leitura. Seguem os dados no Gráfico 6, abaixo.

Gráfico 6 – Leitura nas horas de folga

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Analisando os dados acima (Gráfico 6), supúnhamos, em hipótese, que as preferências se dariam pelos sites de relacionamento. Contudo, de maneira curiosa, esse item ficou em segundo lugar com (26%), e os livros obtiveram um percentual maior (37%) ficando em primeiro lugar.

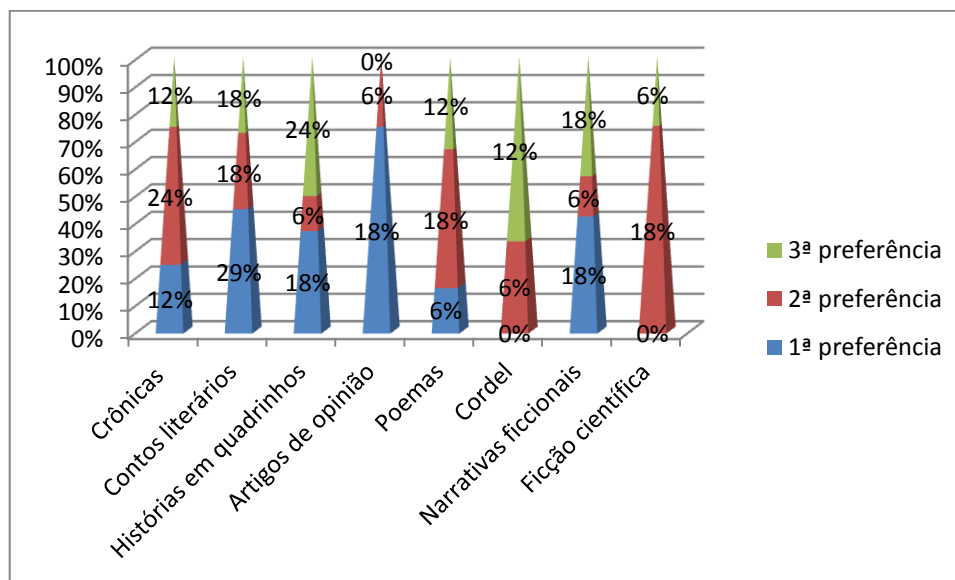
Durante as aulas/oficina, o gosto pela leitura de livros ficou bastante evidenciado, pois encontramos, por diversas vezes, alunos-colaboradores portando alguns títulos e lendo-os antes do início da aula. Em conversas informais, chegamos a discutir a respeito do conteúdo de alguns livros, e também tivemos a oportunidade de oferecer sugestões de leitura. Tudo isso nos possibilitou conhecer um pouco sobre o universo de leitura dos alunos e a importância que dão ao ato de ler.

O terceiro lugar ficou para os sites de pesquisa (16%). Esse dado mostra que os alunos-colaboradores ficam mais tempo conectados as redes sociais do que às páginas de pesquisas. Apenas uma aluna-colaboradora deixou de marcar site de relacionamentos. Em quarto lugar tivemos as revistas (11%), e, os jornais e a Bíblia ficaram empatados (5%) em último lugar. Uma pessoa não marcou e outra expôs textualmente que não lê a Bíblia. Também uma pessoa marcou somente como primeira preferência a leitura de livros e deixou sem marcar os demais itens. Uma pessoa não marcou revistas e jornais.

Assim, o Gráfico 6, acima, tratou da leitura nas horas de folga. Já a leitura sob a perspectiva de gêneros textuais foi à questão seguinte. Essa forma de leitura nos aproxima do que é ou deve ser trabalhado em sala de aula, se partimos do ponto de vista, nas

palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p.61), de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Seguem os dados do Gráfico 7.

Gráfico 7 – Gênero textual que mais gostam de ler



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados acima (Gráfico 7) apontam o primeiro lugar, como sendo a primeira preferência, os contos literários com 29%. Em segundo lugar, vêm às histórias em quadrinhos, os artigos de opinião e as narrativas ficcionais com 18%. Em terceiro lugar, aparecem as Crônicas com 12%. Por último, vem o gênero poema com apenas 6%. Isso nos leva a crer que os poemas são pouco vistos ou trabalhados em sala de aula. Da mesma forma os demais gêneros, o cordel e a ficção científica que não foram marcados por ninguém. Efetivamente, o sucesso de um trabalho, com os gêneros textuais em sala de aula de aula, passa pelo fato de que não devem estar desprovidos de uma situação de comunicação autêntica, pois dessa maneira a aprendizagem se efetivará de forma mais concreta.

Ainda a respeito da leitura, a questão seguinte tratou da leitura completa de livros indicados pela escola. Seguem as respostas e as justificativas para a prática do ato de ler, no Quadro 14, abaixo.

Quadro 14 – Livros lidos na escola e justificativa da leitura

Costuma ler os livros indicados no colégio até o fim.		Justificativa
Sim	9	<ul style="list-style-type: none"> - “Para poder compreender o livro e tirar algo de proveitoso preciso ler até o fim.” - “A maioria das vezes eles cobram nas provas.” - Não justificou. - “Porque geralmente é cobrado para ser avaliados.” - “Pela necessidade.” - “Para ter bons rendimentos nas provas, trabalhos...”
	53%	<ul style="list-style-type: none"> - “Curiosidade e conhecimento do assunto abordado no livro.” - “Para completar o conhecimento sobre o assunto transmitido na sala.” - “Porque na maioria das vezes são interessantes.”
Não	8	<ul style="list-style-type: none"> - Não justificou. - Não justificou. - “Não. Geralmente prefiro ler aquilo que me agrada. Caso a indicação pareça ser interessante, provavelmente, irei ler.” - “Não consigo ler nada sob pressão ou por obrigação, e sim por minha livre vontade.” - “Nada que é obrigado se torna prazeroso.”
	47%	<ul style="list-style-type: none"> - “Não gosto de ler muito e livros indicados pelo colégio geralmente são chatos e para eu ter vontade de ler precisa me atrair muito.” - “Por não ter o hábito de leitura, eu apenas começo a ler os livros indicados, depois eu fico com preguiça.” - “Faço a leitura, mas quase nunca concluo.”

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados acima (Quadro 14) apontam um percentual de respostas afirmativas de 53% contra 47% negativas. Uma aluna-colaboradora respondeu de modo afirmativo, mas não justificou. Também dois alunos-colaboradores responderam de forma negativa, porém não justificaram. Podemos perceber que as justificativas, para proceder (ou não) a leitura de livros que os professores indicam são diversificadas, e passam pelo ato de ler por obrigação, por cobrança nas avaliações, pelo prazer de ler, entre outros.

Além disso, mostram-nos a necessidade de que haja um trabalho voltado para o incentivo/motivação, dos discentes, a fim de que ocorra um despertar para a importância do ato de ler. Não se deve cobrar a prática da leitura, sem antes conhecer o universo em que o aluno se encontra inserido, como, por exemplo, suas necessidades e preferências. Somente a partir de um diagnóstico é que os docentes podem vir a propor leituras, disponibilizando, inclusive, opções de escolha, de acordo com o perfil de cada um ou do grupo, e que sejam consideradas como interessantes. Dessa forma, os resultados tenderão a ser mais positivos.

Aprofundando, ainda, a questão a respeito da leitura, perguntamos qual foi o livro lido mais recentemente. Seguem as respostas dos alunos-colaboradores no Quadro 15.

Quadro 15 – Livro lido recentemente

Livro que leu recentemente
- “O retrato de Dorian Gray.”
- “A casa das orquídeas e Antropologia da mobilidade.”
- “Uma antropologia de um mundo.”
- “Por uma antropologia da mobilidade.”
- “Por uma antropologia da mobilidade.”
- “Ninguém é de ninguém.”
- “Quando ele voltar.”
- “Morangos mofados.”
- “A pata da gazela de José de Alencar.”
- “A cabana e Mulheres por que será que elas...?”
- “Leite derramado de Chico Buarque.”
- “O morro dos ventos uivantes.”
- “A senhora do jogo.”
- “O mundo de Sofia.”
- “As mais belas páginas de Santa Terezinha.”
- “Bate-papo literal com Cássio Cavalcante.”
- “(...)”

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados do Quadro 15, acima, mostram que dois alunos-colaboradores mencionaram dois livros, e o livro Antropologia da mobilidade aparece citado por três vezes. Apenas um aluno não citou nenhum título. Essas informações corroboram os dados já citados anteriormente (Gráfico 6, acima), no item que trata sobre o gosto pela leitura de livros e, novamente, por meio das respostas a respeito da leitura de um ou mais livros considerados significativos. Seguem os dados do Quadro 16.

Quadro 16 – Livros lidos e considerados significativos

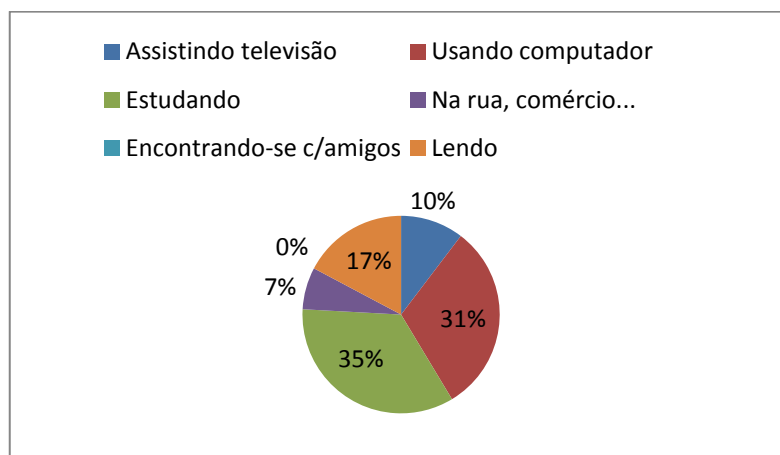
Citar um ou mais de um livro que foi significativo
- “História de uma alma; O mundo de Sofia; Imitação de Cristo.”
- “Verônica decide morrer e O mundo de Sofia.”
- “Um amor para recordar e A cabana.”
- “A hospedeira e A culpa é das estrelas.”

- “Bíblia Sagrada; Uma volta ao mundo – Fantástico; A hora das estrelas.”
- “Harry Potter; Deuses americanos; A guerra dos tronos; Cruzando o caminho do sol; Dom Casmurro.”
- “O mundo de Sofia.”
- “O mundo de Sofia.”
- “O mundo de Sofia.”
- “Morangos mofados; Caio 3D; A culpa é das estrelas. Todos os de Harry Potter e Freud para iniciantes.”
- “Quando ele voltar e Ágape.”
- “A hora da estrela.”
- “Código Da Vinci; Diva.”
- “Buscai as coisas do alto (religioso) e A cabana.”
- “Belle; História do Brasil para principiantes; A menina que roubava livros; A última música.”
- “A vida que ninguém vê; A guerra dos tronos; Dom Casmurro; O morro dos ventos uivantes; Preces e mentiras.”
- Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os alunos-colaboradores citaram (Quadro 16, acima), algumas vezes, mais de um livro. Apenas um aluno deixou de responder. Foi possível constatar que os títulos estão inseridos em domínios discursivos variados: filosófico, histórico, religioso, e, mesmo psicológico, como o livro Freud para principiantes. Este último corrobora o gosto mencionado pela disciplina psicologia (Quadro 9, acima). Quanto aos outros livros, deduz-se, também, que haja uma relação com as demais disciplinas estudadas.

O aluno-colaborador, obviamente, ocupa uma parte do seu tempo quando se dispõe a fazer a leitura de um livro, como os que são mencionados acima (Quadro 16). E essa tarefa pode ser realizada na escola, mais especificamente na biblioteca, ou em casa. Além do tempo gasto com a leitura, o nosso interesse na questão seguinte foi conhecer em quais atividades os alunos-colaboradores dedicavam mais tempo, no seu dia a dia. Seguem os dados obtidos no Gráfico 8, abaixo.

Gráfico 8 – Atividades diárias

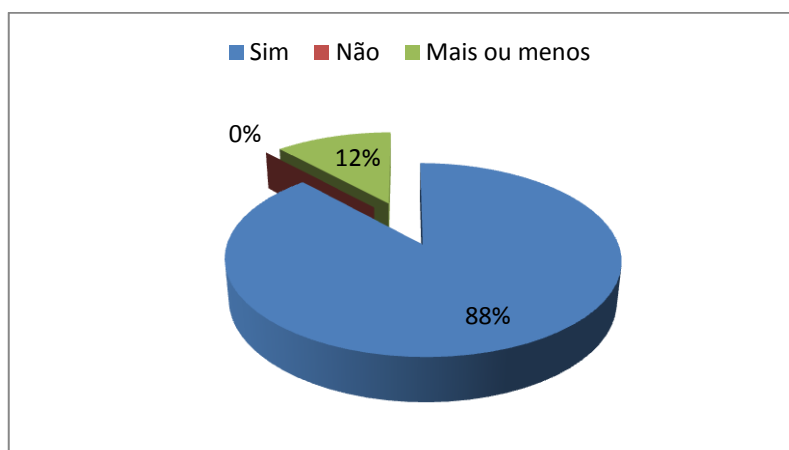
Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados do Gráfico 8, acima, mostram, em primeiro lugar, um total de 35% que respondeu a alternativa “estudando”. Isso se deve ao fato de que os alunos do IFAL, *campus* MD, têm uma jornada de estudos que, muitas vezes, perfaz os dois períodos, matutino e vespertino, e, algumas vezes, eles têm também aulas aos sábados, além de algumas visitas técnicas que se dão em ocasiões programadas pelos professores.

Já o computador vem em segundo lugar (31%). Na biblioteca da escola existem alguns computadores que são acessíveis a todos os alunos, estão também no laboratório de informática. No entanto, os docentes ocupam esse laboratório não somente para aulas, mas para trabalhar algum conteúdo que requeira o uso da internet ou da multimídia, de modo geral.

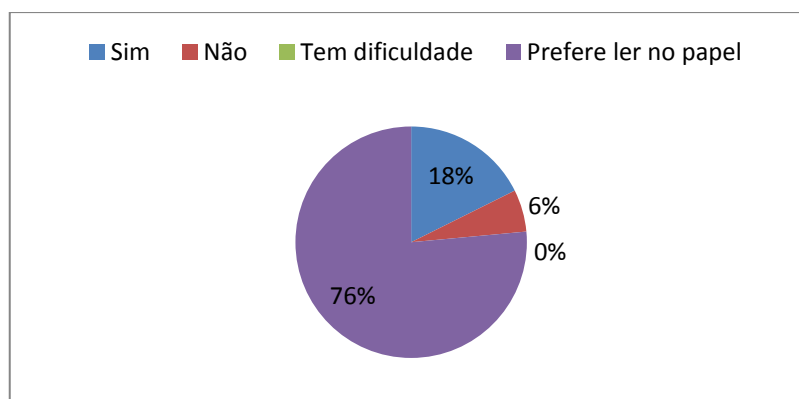
A leitura vem em terceiro lugar (17%); e em quarto, aparece a televisão (10%). Essa posição da televisão se deve ao pouco tempo do dia que resta para essa atividade, pois algumas vezes, à noite, ainda existem tarefas a serem realizadas como exercícios extraclases. Em quinto lugar vem o shopping (7%). Isso pode indicar, aparentemente, que só é possível ter acesso a compras ou mesmo a passeios, em ocasiões esporádicas. O item – encontrar-se com os amigos – não obteve nenhuma pontuação. Os alunos-colaboradores consideram que, ao estarem na escola, já estão com os amigos.

Na questão anterior (Gráfico 8, acima), o uso do computador apareceu em segundo lugar. Já quando foram perguntados a respeito do uso desse instrumento em tarefas escolares, vejamos as respostas obtidas no Gráfico 9, abaixo.

Gráfico 9 – Uso do computador em tarefas escolares

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

O Gráfico 9, acima, mostra que os alunos-colaboradores foram enfáticos quando interrogados sobre se sabiam usar o computador nas tarefas escolares (88%). Não houve nenhuma resposta negativa. Apenas 12% respondeu que sabia mais ou menos. O uso dessa ferramenta como instrumento de pesquisa é amplamente difundido no *campus* MD, por isso o acesso, nesse sentido, é bastante facilitado. Já no tocante a leitura na tela do computador, seguem os dados obtidos no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Preferência de leitura

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados (Gráfico 10, acima) apontam que a maioria (76%) ainda prefere ler material impresso. Entretanto, alguns (18%) afirmam gostar de ler na tela do computador, e poucos (6%) não gostam. Nenhum respondeu ter dificuldade para esse tipo de leitura.

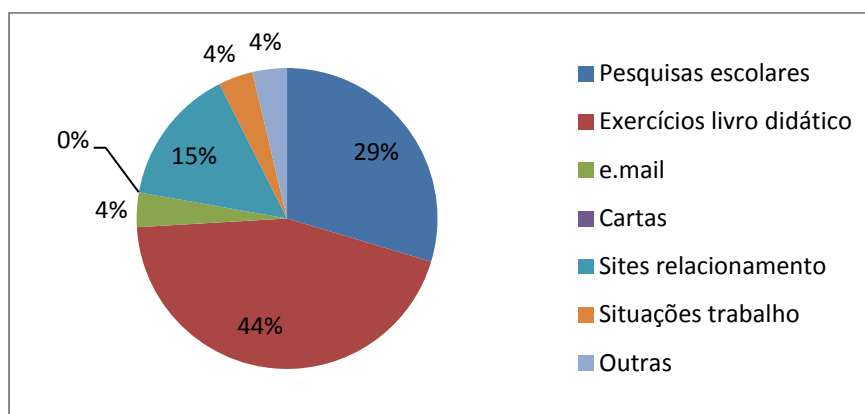
No tocante à relação com a escrita, ou seja, no que se refere ao gosto pelo ato de produzir textos em sala de aula e a justificativa para fazê-lo, vejamos as respostas dadas pelos alunos-colaboradores e que se encontram expostas no Quadro 17.

Quadro 17 – Escrita: gosto e justificativa

Gosta de escrever		Justificativa
Sim	7	- “É uma forma de expressão, me ajuda a organizar e entender o que penso.” - “Talvez eu aprenda mais expondo o que me proporcionam.” - Não justificou. - “Às vezes é bacana desabafar no papel.” - “Além de ler, escrever é uma das coisas que mais faço, pois desde pequeno absorvi esse costume.” - “Tenho dificuldades em me comunicar oralmente. A escrita é uma saída.”
	41%	- “Gosto muito de escrever em português, não sei como será a experiência de fazê-lo em espanhol, pois geralmente escrevo o que não consigo falar.”
Não	1	- “Tenho dificuldade.”
	6%	
Mais ou menos	9	- “Depende sempre do que for pedido em sala de aula.” - “Depende muito do que está sendo proposto para escrever.” - Não justificou. - Não justificou. - “Se o conteúdo me interessar.” - “Tenho ideias, mas quando vou “passá-las para o papel “mim atrapalho”.”
	53%	- “Cansa muito.” - “Não sou muito criativa.” - “Por conta da pressão psicológica, por conta do tempo.”

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Nos dados mostrados acima (Quadro 17), os alunos-colaboradores apresentaram o percentual de 53% para mais ou menos, enquanto que 41% afirma o gosto por essa atividade, e apenas 6% respondeu que não. Pelas colocações expostas, deduz-se que a escrita a que estão se referindo seja a produção de um texto em português. Deduz-se, também, a partir das respostas, certa preocupação por produzir um texto em espanhol, como se isso fosse acontecer pela primeira vez. Concebe-se esse dado como muito importante para a nossa pesquisa, pois é uma forma de ver como a escrita encontra-se colocada em relação às outras habilidades no ensino de línguas. Quanto à(s) justificativa(s) relacionada(s) ao gosto pela escrita, apenas três alunos deixaram de fazê-la(s). Todas as demais se encontram dispostas na íntegra (Quadro 17, acima) e representadas nas afirmações dos alunos-colaboradores. Além disso, as deduções feitas anteriormente, por sua vez, encontram-se corroboradas nos dados apresentados no Gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Situações de escrita em espanhol

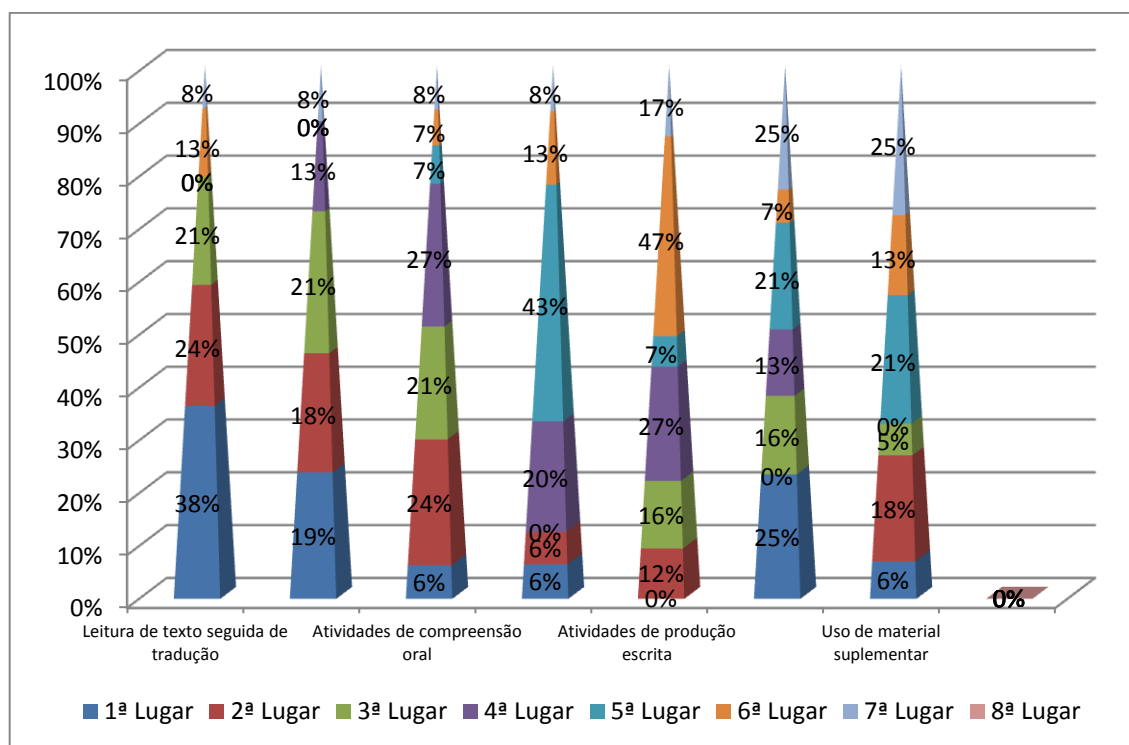
Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados expostos (Gráfico 11, acima) mostram que, quando perguntados sobre em que situações escrevem em espanhol, os alunos-colaboradores disseram que em primeiro lugar estão os exercícios do livro didático (44%). O *campus* MD adota um livro didático. Nesse sentido, as atividades de produção escrita estão restritas ao conteúdo desse material. As pesquisas escolares vêm em seguida com 29%. Os professores costumam solicitar trabalhos para apresentação oral em espanhol, e assim, os alunos têm que buscar na internet os materiais e dados que necessitam. Um aluno-colaborador marcou somente o item pesquisas escolares e escreveu a seguinte observação “pois sei que meus erros serão corrigidos e que terei dicas para melhorar”. Este é um dado importante, pois indica o interesse que o aluno tem em aprender, porém não deixa claro se os erros a que se refere estão relacionados com a habilidade oral ou com a habilidade escrita.

Os sites de relacionamentos vêm em terceiro lugar (15%). Alguns alunos-colaboradores se comunicam com pessoas de outros países pela internet. Nesse sentido, sentem a necessidade de aprender para poder comunicar-se a ponto de desenvolver um bom diálogo. Este é um momento em que costumam fazer uso da escrita, aliado, algumas vezes, pela comunicação por e.mail (4%) e também em situações de trabalho (4%). Quanto à produção escrita por meio de cartas, esta não foi apontada.

Assim sendo, as informações acima, (Gráfico 11), mostram-nos que não há, aparentemente, a realização de algum trabalho de escrita, voltado de forma específica à produção de um texto, envolvendo algum gênero textual. Desse modo, com o objetivo de conhecer mais sobre as atividades realizadas nas aulas de espanhol convidamos os alunos-colaboradores a dizer-nos com que frequência elas ocorrem. Segue o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Atividades que ocorrem em sala de aula de espanhol



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

No Gráfico12, acima, a atividade de leitura de texto seguida de tradução foi apontada como a de maior frequência (38%). O uso do livro didático vem em seguida (25%). A apresentação das estruturas gramaticais seguidas de exercícios escritos e correção vem em terceiro lugar (19%). Os itens atividade de compreensão oral, atividades de produção oral e o uso de material complementar aparecem em terceiro (6%). Ninguém apontou as atividades de produção escrita e também não houve nenhum apontamento no que diz respeito ao item outras atividades.

O fato de que ninguém tenha apontado o item atividades de produção escrita é bastante significativo, pois vem a corroborar, uma vez mais, o lugar designado para a prática da escrita em língua espanhola, isto é, que permanece em segundo plano. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.13) consideram que “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Os autores consideram de fundamental importância, no ensino de línguas, a aprendizagem da produção escrita. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, constitui-se, também, em uma forma de socialização. Concluimos, desse modo, com essa questão relacionada à produção escrita em ELE, a

análise dos dados do Questionário de perfil sociocultural dos alunos-colaboradores. Seguimos com a análise dos dados relacionados à professora-colaboradora na presente pesquisa.

4.2.2.2 A professora-colaboradora

A professora-colaboradora desempenhou um importante papel no desenvolvimento da nossa pesquisa. Desde o momento em que a procuramos para falar sobre a experiência a ser colocada em prática, ela, prontamente, se colocou a disposição, tanto para ceder-nos o espaço em seus horários de aula, quanto para acompanhar-nos durante todo o processo.

Os horários de aula, num total de quatro aulas semanais, referem-se a duas disciplinas: língua espanhola e conversação em espanhol. Para iniciar o processo, resolvemos, primeiramente, observar algumas aulas da professora-colaboradora (Apêndice H tópico 1.1) com a intenção de conhecer o seu trabalho em sala de aula, com o olhar direcionado, principalmente, para atividades relacionadas com a produção escrita em espanhol.

Ao iniciarmos, efetivamente, as aulas/oficina, a professora-colaboradora procurou fazer-se presente e deu uma importante contribuição, no sentido de que participou ativamente das atividades realizadas. Auxiliou, principalmente, junto às atividades de produção escrita, em que os alunos-colaboradores faziam perguntas, falando, algumas vezes, todos ao mesmo tempo.

De acordo com o questionário semi-estruturado que foi entregue à professora-colaboradora para responder (Apêndice B), no momento inicial da pesquisa, verificamos que ela é casada, tem 30 anos e encontra-se gestante, esperando por uma menina, e não possui outros filhos. Possui a graduação em Letras, com a dupla habilitação em português e espanhol pela Universidade Federal de Alagoas, não possui nenhum curso de pós-graduação. Trabalha na área da educação há oito anos, e não exerce nenhuma outra atividade.

A professora-colaboradora acaba de ingressar no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), na condição de professora substituta, no *campus* Marechal Deodoro, para lecionar as matérias relacionadas à língua espanhola, com uma carga horária semanal de 16 horas/aula, as quais se encontram distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Trabalha, também, em outra Instituição de Ensino de idiomas, como professora de língua

espanhola, com uma carga horária semanal de 10 horas/aula. Atualmente, não está envolvida com nenhuma atividade de pesquisa/extensão na condição de pesquisadora.

Conforme as respostas da professora-colaboradora, a respeito dos dados relacionados à prática pedagógica, no que se refere às habilidades trabalhadas em suas aulas de espanhol, a prioridade maior se encontra na conversação, em segundo lugar a compreensão auditiva, permanecendo em terceiro a leitura, e em quarto ou último à produção escrita. Estes dados nos chamaram à atenção, especialmente o último, e como tivemos a oportunidade, aproveitamos para indagar, pessoalmente, à professora-colaboradora sobre o motivo de estar à produção escrita em último lugar, a qual nos respondeu explicando que os anos trabalhados, até o presente momento, foram em uma escola de idiomas onde a ênfase é dada à habilidade oral.

Assim sendo, dentre os materiais didáticos usados com mais frequência, nas aulas, pela professora-colaboradora encontra-se, em primeiro lugar, o livro didático adotado formalmente pela instituição de ensino (IE)⁴⁰. Como segundo lugar, materiais com áudio, os quais compõem o método da escola, cujo foco é a conversação imediata. Em terceiro lugar, são apontados os jornais, e como outros: contos, músicas e atividades lúdicas. Não são utilizados livros teóricos, gramáticas, artigos acadêmicos e revistas.

Convém esclarecer que o questionário para diagnóstico do perfil da professora-colaboradora foi enviado por e.mail pela pesquisadora, no dia 16 de setembro de 2013 e esclarecido que poderia, após ser respondido, ser reenviado da mesma forma à pesquisadora, ou ser entregue impresso no encontro entre as duas que se daria no dia 01/10/2013. No entanto, após algumas cobranças, a professora-colaboradora manifestou que já havia respondido, mas que teria algumas dúvidas relacionadas ao item IV que se refere à prática pedagógica, especificamente as letras c, d, e e, no que atendemos, imediatamente, ao pedido, explicando as perguntas.

Assim, somente tivemos acesso ao documento no dia 23/10/2013. As respostas da professora-colaboradora para as questões as quais ela demonstrou dúvidas (Questionário no Apêndice B) no tocante a letra (c) sobre que atividades de leitura costuma realizar em sala de aula, a professora-colaboradora respondeu que usa contos literários e contos infantis. Com estes, trabalha a leitura, a compreensão e produção escrita de nova versão.

⁴⁰ As escolas de idiomas, em geral, adotam material didático próprio. Atualmente, o Instituto Federal de Alagoas também possui um material didático adotado para a disciplina língua espanhola, mas os professores da área têm autonomia para usar outros materiais de apoio que julgarem necessários.

Respondeu, também, que usa matéria de jornal e que por meio dela trabalha leitura, compreensão e debate.

Para a pergunta da letra (d), sobre em que medida a noção de gênero textual tem contribuído para a sua prática de ensino da língua espanhola, a professora-colaboradora respondeu que “o trabalho com a diversidade de gênero textual ajuda no trabalho do docente a alcançar os diversos interesses dos alunos, bem como aproxima de modo geral o mundo e sua cultura, ao mundo e cultura dos alunos”. Devido ao histórico apresentado pela professora-colaboradora de que trabalhava há muitos anos em escola de idiomas, e, também, que acabava de ingressar no IFAL, *campus* MD, chamou-nos a atenção, o fato dela deixar implícito o uso de gêneros textuais diversificados, em suas aulas.

Assim sendo, como tivemos a oportunidade de conversar com a professora-colaboradora sobre a sua prática profissional, esta nos informou que teria trabalhado com gêneros textuais diversificados, já há muitos anos, quando foi professora da rede municipal de ensino. Ressaltou que, ao acompanhar as aulas-oficina, da sequência didática posta em prática no presente trabalho, encontrava-se convencida sobre a importância de se fazer um trabalho utilizando os gêneros textuais com os alunos, e que o fazia em suas aulas, no IFAL, *campus* MD.

As colocações da professora-colaboradora, acima expostas, sobre a importância que têm os gêneros textuais no trabalho efetivo em sala de aula ficam, também, evidenciadas, por meio de suas respostas à entrevista realizada (Apêndice L). Além disso, é enfatizado que houve um ganho para a própria profissional no sentido de aprendizagem, e que quando se usam procedimentos metodológicos baseados num trabalho com os gêneros textuais, o professor evolui quanto ao uso da linguagem, e os alunos adquirem maior conhecimento sobre a prática da escrita em língua estrangeira.

O próximo ponto perguntado, letra (e), foi sobre que dificuldades referentes à leitura e à escrita os alunos apresentam. A professora-colaboradora respondeu que, com relação à leitura, os alunos apresentam dificuldades na pronúncia de algumas letras, tais como a letra *ll* e a letra *l*. Referiu-se apenas à habilidade oral, não mencionando a leitura de livros, por exemplo. A respeito da escrita, ela relata a dificuldade com o uso de verbos, como o verbo *gustar* e semelhantes, também o uso do pretérito indefinido, as perífrases de futuro e o uso do objeto direto preposicionado. Este tem sido objeto de dificuldade não somente para os alunos, de maneira geral, mas também para muitos professores (ERES FERNÁNDEZ, 2005, p.172), por tratar-se, em espanhol, de um tema que demanda um estudo mais aprofundado. Ressalta que, além dessas dificuldades, há a tendência a tradução

literal quando existem expressões que se encontram condicionadas às intenções de produção.

Por último, perguntamos sobre qual(is) habilidade(s) a professora-colaboradora costuma trocar experiências com os colegas professores. A resposta foi que é, geralmente, sobre as habilidades escrita e oral. Esta, provavelmente, vem em forma da realização de diálogos. Muitas vezes, atividades como as de compreensão auditiva, por exemplo, dificilmente são realizadas em sala de aula.

4.3 A sequência didática (SD)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. São, também, instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. Com base nesses autores, para a operacionalização da pesquisa-ação, elaboramos o planejamento de uma sequência didática (Fig. 1, abaixo).

Figura 1 – Planejamento da sequência didática (SD)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1 Objetivo Geral:	Levar o aluno-colaborador, por meio do ensino implícito e explícito, a escrever uma narrativa pessoal, em espanhol, usando, conscientemente, os elementos característicos desse gênero textual.
2 Objetivos específicos:	
2.1 Fase do ensino implícito	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir as noções: texto, tipo de texto e gênero textual; - Diferenciar o gênero textual narrativa de outros gêneros discursivos; - Identificar os elementos que compõem uma narrativa.
2.2 Fase do ensino explícito	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar narrativas pessoais e relatos pessoais; - Identificar os elementos constituintes da estrutura interna da narrativa; - Utilizar os marcadores discursivos que promovem o encadeamento das ações no texto; - Observar a sequência lógica dos fatos narrados: uso adequado dos tempos verbais.

3 Conteúdos:

- Noções de texto, tipo textual e gênero textual.
- A narração e suas marcas linguísticas e discursivas.
- Narrativas pessoais e relatos pessoais: características, semelhanças e diferenças.
- Os elementos constituintes da estrutura interna da narrativa.
- Os marcadores linguístico-discursivos da narrativa.
- Os tempos verbais da Narrativa.

4 Metodologia de ensino/ atividades

- Exposições didáticas.
- Estudo e análise de textos.
- Discussões.
- Leitura e produção textual.
- Reescrita textual.

5 Recursos didáticos:

- Utilização de textos fotocopiados.
- Exercícios orais e escritos.
- Uso de equipamentos: computador, data-show, caixa de som, etc.

6 Avaliação

A avaliação será realizada durante o processo por meio da observação da participação e desempenho dos estudantes ao longo das aulas. A avaliação formal se dará por meio das atividades de produção escrita: a primeira por procedimento de instrução implícita e a seguinte por procedimento de instrução explícita.

7 tempo previsto para o desenvolvimento da SD: 15 aulas/oficinas, perfazendo um total de 30 horas/aulas.

Fonte: Dados da pesquisa – sequência didática/2013

No planejamento da sequência didática (Fig.1, acima), encontram-se expostos componentes comuns do ensino como: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e tempo estimado para execução. Inicialmente, previmos 15 aulas/oficinas, no entanto esse quantitativo se estendeu para 17, devido a que em algumas delas os alunos-colaboradores precisaram trabalhar melhor os conteúdos, além de tempo

para a resolução de atividades. O cronograma detalhado e os planos de aula encontram-se disponibilizados no Apêndice G.

Após o planejamento, a sequência didática foi colocada em prática por meio de duas fases denominadas como fase de procedimentos de natureza implícita, e fase de procedimentos de natureza explícita. Segundo Zimmer, Alves e Silveira (2006, p.94), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um processo cognitivo, e a diferença entre o conhecimento implícito e explícito se encontra relacionada, em palavras dos autores “à ausência ou presença de consciência”⁴¹ que se tem a respeito das regularidades das informações linguísticas ou extralinguísticas processadas.

4.3.1 As fases da pesquisa

A sequência didática desenvolvida nesta pesquisa, como já mencionado anteriormente, ocorreu em dois diferentes momentos. Apresentamos, de forma sintetizada algumas informações a respeito do seu desenvolvimento de maneira geral, no Quadro 22.

Quadro 22 – Demonstrativo das Fases da Pesquisa

FASES DA PESQUISA	PARTICIPANTES	PERÍODO	DURAÇÃO	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS
1ª fase: ensino implícito de leitura e produção de textos eminentemente narrativos.	19 alunos	08/10/2013 a 06/11/2013	10 aulas/ oficinas duplas de 50 minutos cada.	Promover o contato dos alunos-colaboradores com os gêneros narrativos (narrativa pessoal, fábula, conto, histórias infantis...)	1.Leitura e produção escrita de um texto narrativo. 2.Reescrita da produção textual realizada.	1.Produções escritas e reescritas seguidas de revisão. 2. Coleta do Questionário de satisfação I.

⁴¹ Para melhor apreensão do termo “consciência”, no sentido exposto, os trabalhos de Alves e Zimmer (2005), Ellis (2004), Bialystok (1982) dentre outros, oferecem mais detalhes. Para mais informações a respeito do ensino por meio de aprendizagem implícita e explícita veja-se no Cap. 1, tópico 1.5, do presente trabalho.

<p>2ª fase: ensino explícito da macroestrutura da narrativa pessoal segundo o modelo de Labov (1972); dos tempos verbais de passado e dos marcadores /conectores discursivos próprios desse gênero textual.</p>	<p>19 alunos</p>	<p>11/11/2013 a 04/12/2013</p>	<p>07 aulas/ oficina duplas de 50 minutos cada.</p>	<p>1.Caracterizar a estrutura interna da narrativa pessoal segundo o modelo de Labov (1972). 2. Trabalhar os tempos verbais de passado e os marcadores /conectores discursivos da sequencialidad e, típicos do gênero narrativa pessoal..</p>	<p>1.Estudo formal dos elementos constituintes da macroestrutura do gênero narrativa pessoal (LABOV, 1972); 2.Exercícios com os tempos verbais de passado e com os marcadores ou conectores discursivos da temporalidade, próprios do gênero estudado; 3. Leitura de exemplos de narrativas pessoais. 4.Produção escrita e reescrita de uma narrativa pessoal, seguidas de revisão;</p>	<p>1.Produções de uma narrativa pessoal com procedimento de escrita e reescrita seguidas de revisão. 2. Exercícios realizados em sala de aula sobre os tempos verbais de passado e os marcadores ou conectores discursivos característicos do gênero narrativo. 3. Coleta do Questionário de satisfação II. 4. Entrevista com os alunos-colaboradores e com a professora-colaboradora.</p>
--	------------------	--------------------------------	---	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa – fases usadas no estudo

O demonstrativo das fases da pesquisa (Quadro 22, acima) mostra a forma como a sequência didática (Fig.1, acima) foi organizada e colocada em prática. Assim, a primeira fase, denominada como fase de procedimentos de natureza implícita, aconteceu da primeira aula/oficina até a décima aula/oficina. Nessa fase, inicialmente foram apresentadas, aos alunos-colaboradores⁴², noções de tipos textuais e gêneros textuais. Em seguida, como reforço à compreensão dos gêneros textuais, começamos num processo que traz uma visão geral até chegar aos gêneros narrativos, visando à aproximação ao gênero narrativa pessoal. Assim, expomos vários exemplos de gêneros textuais diversificados, para que fossem observadas e reconhecidas as características próprias de cada um.

Após a apresentação de vários exemplos de gêneros textuais diversificados (Anexo B, 3 e 4), os alunos-colaboradores foram expostos a um conjunto de gêneros narrativos como, por exemplo, as fábulas, os contos e as histórias infantis (Anexo E e 6). Os gêneros textuais diversificados foram trabalhados por meio de atividade de leitura. Para isso, levamos em consideração a perspectiva sociointeracionista, na qual a leitura, atualmente, apóia-se na interação leitor-texto, numa postura de produção de sentidos

⁴² Vale ressaltar que a turma em que se deu a presente pesquisa era constituída por 28 alunos, com uma frequência máxima, em sala de aula, de 25 alunos-colaboradores e mínima de 8, perfazendo, no período correspondente as duas fases da pesquisa, uma frequência média de 19 alunos. A frequência mínima de 8 se deu uma única vez e teve como justificativa o fato de que alguns alunos aproveitaram a sexta-feira para fazer um trabalho de campo.

(BENTES e LEITE, 2010, p.319). A finalidade foi proporcionar, além do conhecimento do gênero e de suas características, também o acesso ao vocabulário, as estruturas próprias da língua espanhola e o conteúdo informativo existente nos textos.

Marcuschi (1996) aponta-nos que devemos levar o discente a explorar as marcas linguísticas do texto no sentido de fazer um exercício de compreensão. O autor alerta para os tipos de exercícios em que o aluno encontra tudo exposto no texto, e chama isso de cópiação, ou seja, basta com copiar as respostas, e nesse sentido, não se faz uma reflexão sobre o conteúdo informativo do texto. Entretanto, não considera que esses tipos de exercícios sejam inúteis, mas que eles “não são exercícios de compreensão, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI,1996, p. 64).

Quanto aos gêneros textuais narrativos, além do acima exposto, as atividades práticas, em geral, foram realizadas sob um novo olhar. As atividades de leitura tinham como objetivo levar os alunos-colaboradores a perceber, de maneira implícita, os elementos narrativos, como por exemplo, o uso do tempo verbal no passado, os sequenciadores de tempo e os marcadores ou conectores textuais discursivos. Por último, esta fase se conclui com atividades de produção escrita (4.4.3). Nela, os alunos-colaboradores realizaram atividades de produção escrita e de reescrita dentro de um processo que se desenvolve, inicialmente, com a construção de um parágrafo narrativo, e vai evoluindo para um texto mais longo, com a possibilidade de utilização de estruturas linguístico-discursivas, de maior complexidade, em espanhol.

A segunda parte da sequência didática, denominada como fase do ensino de natureza explícita, teve seu início a partir da décima primeira aula/oficina que aconteceu no dia 11/11/2013. Nesta fase, foram introduzidos, de forma explícita, os elementos constituintes da estrutura interna da narrativa segundo modelo de narrativas orais de experiência pessoal de Labov (1972), os quais são observados, também, nas narrativas pessoais escritas. Foram também trabalhados, formalmente, os tempos verbais no passado, bem como os sequenciadores de tempo, os quais aparecem com certa frequência nos textos eminentemente narrativos. Os alunos-colaboradores foram direcionados à compreensão das estruturas próprias do gênero textual narrativa pessoal.

4.3.2 Relato sucinto das aulas/oficina

As aulas aconteceram em seu curso normal de duas horas-aula realizadas em dias seguidos, conforme o horário acadêmico da turma do 4º ano A do curso técnico de nível médio integrado em Guia de turismo. A disciplina língua espanhola tem um quantitativo anual de 160 horas, as quais são divididas em 80 horas para trabalhar as estruturas linguísticas e 80 horas para conversação, perfazendo um total de 4 horas-aula semanais durante os 4 bimestres do calendário.

O horário das aulas utilizado para efetivação da experiência de ensino foram, em sua maioria, as duas primeiras aulas da terça-feira, das 7h20min. às 9h e na quarta-feira no mesmo horário. Nestes horários tivemos 11 (onze) encontros. Alguns dias, aproveitamos outros horários que estavam disponíveis, e que foram assim distribuídos: o primeiro, na sexta-feira, dia 18/10/2013 com 4 (quatro) aulas divididas em dois momentos; o segundo, na segunda-feira, dia 21/10/2013 das 9:00 às 11 horas, com um intervalo entre as duas aulas; o terceiro se deu numa quinta-feira, dia 31/10/2013, das 10:10 às 11:50; o quarto encontro se deu numa segunda-feira, dia 04/11/2013 das 9:00 às 11:50, com um intervalo entre as aulas; o quinto encontro se deu, também, numa segunda-feira, dia 11/11/2013, das 9:00 às 11:50, com um intervalo entre as aulas; e o sexto encontro se deu numa segunda-feira, dia 02/12/2013, das 9:00 às 11:10. O período utilizado para a pesquisa se deu a partir do dia 08 de outubro de 2013 até 04 de dezembro de 2013. Assim, tivemos um contato com a sala de aula que foi objeto do nosso estudo de dois meses e meio. O número de aulas/oficinas previstas no cronograma foi de 15, mas se estendeu para 17, ocupando um total de 34 horas-aulas de 50 (cinquenta) minutos cada uma. O relato detalhado dessas aulas-oficinas está disponibilizado no Apêndice H.

4.4 Apresentação dos instrumentos da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados na obtenção dos dados da pesquisa, a saber: um questionário para conhecer o perfil dos alunos-colaboradores (Apêndice A), um questionário para conhecer a professora-colaboradora (Apêndice B), um questionário de satisfação I (Apêndice C) após a fase de ensino implícito, e um questionário de satisfação II (Apêndice D) após a fase de ensino explícito. Por último, uma

entrevista semi-estruturada com alguns alunos-colaboradores (Apêndice E), e outra entrevista com a professora-colaboradora (Apêndice F).

4.4.1 Questionários de perfil aplicados

A professora-colaboradora e os alunos-colaboradores, participantes na sequência didática, receberam as informações necessárias a respeito do desenvolvimento da pesquisa, e foram convidados a participar e a formalizar um Termo de compromisso livre e esclarecido - TCLE (Anexo A), o qual foi, após os devidos esclarecimentos, por eles assinado. Posterior a essa confirmação, os alunos-colaboradores responderam a um questionário sociocultural (4.2.2.1), o qual nos possibilitou construir um perfil desses estudantes. A professora-colaboradora respondeu, também, a um questionário de sondagem (4.2.2.2), que nos possibilitou conhecer a sua forma de trabalho no que se refere à produção textual.

4.4.2 Questionários de satisfação

Ao término da chamada fase de ensino implícito e do ensino explícito, como mencionado anteriormente, aplicamos dois questionários: o questionário de satisfação I (*questionario de satisfacci3n I*) e o questionário de satisfação II (*questionario de satisfacci3n II*). A análise dos dados obtidos por meio desses instrumentos encontra-se compondo o Capítulo 5, da presente pesquisa.

4.4.2.1 Questionário de satisfação I

O primeiro questionário de satisfação (*questionario de satisfacci3n I*) foi aplicado no dia 04/11/2013 (Apêndice C), e contamos com o posicionamento de 25 alunos-colaboradores sobre a sequência didática aplicada. Nosso objetivo foi saber de que forma ou em que medida os alunos se sentiram motivados ou despertados para um trabalho relacionado ao processo de escrita em língua espanhola, ao término da chamada fase de ensino implícito.

Assim sendo, propomos um total de 6 perguntas. A primeira tinha como objetivo saber se os alunos-colaboradores haviam gostado da atividade de escrita proposta na fase de ensino implícito. A segunda objetivou saber se haviam sentido dificuldades com relação à produção de um texto em língua espanhola. A terceira, de forma mais específica, em que

residiriam as dificuldades de produção textual em espanhol. A quarta, qual(ais) dificuldades seria(m) mais difíceis de superar. A quinta, se detectada a dificuldade, ou seja, se havia a consciência sobre a dificuldade, se conseguiu superá-la ou não. A sexta, se a dificuldade foi superada, o que o ajudou a produzir o texto solicitado.

O objetivo de todas essas perguntas foi descobrir os caminhos percorridos pelos alunos-colaboradores na produção escrita de um texto em espanhol, sejam as dificuldades que tiveram, sejam as estratégias que usaram ou os problemas que consideraram como um entrave para a realização da produção escrita. Ressalte-se que todas essas perguntas foram realizadas ao final da fase de instrução implícita. As respostas obtidas se encontram dispostas no Capítulo 5, tópico 5.1.1.

4.4.2.2 Questionário de satisfação II

O segundo questionário de satisfação (*questionario de satisfacción II*) foi aplicado no dia 03/12/2013, e contamos com a opinião de 20 alunos-colaboradores sobre a sequência didática aplicada. Nosso objetivo foi verificar como os alunos-colaboradores se sentiram nas duas fases ou etapas de ensino: implícito e explícito.

Assim, a primeira pergunta tratou, diretamente, de saber em qual das duas fases/etapas, os alunos-colaboradores se sentiram mais estimulados à produção textual; a segunda foi verificar se tiveram dificuldades em algumas das fases/etapas empreendidas; e a terceira, saber como se sentiam com relação à aprendizagem diante da experiência vivenciada, e se consideravam haver melhorado a forma de expressar-se, frente à tarefa de produzir um texto em espanhol, por meio do gênero narrativa pessoal. As respostas a essas perguntas se encontram comentadas no Capítulo 5, do presente trabalho, tópico 5.1.2.

4.4.3 A produção escrita dos alunos-colaboradores

Esta pesquisa apresenta como fundamentação teórico-metodológica o entendimento da escrita como processo, baseando-se nos subsídios LT, tal como é concebida nos dias atuais (MARCUSCHI, 2012; KOCH e ELIAS, 2009; FÁVERO e KOCH, 2005; ADAM, 2008, dentre outros) possibilitando um entendimento entre a comunicação linguística e a produção discursiva em geral.

Assim sendo, levando em consideração o entendimento da escrita como processo (FLOWER e HAYES, 1981; CASSANY, 2008, dentre outros), e a utilização do gênero

textual narrativa pessoal, organizamos sete momentos em que os alunos-colaboradores foram chamados a produzir material escrito:

1º momento - Os alunos-colaboradores foram convidados a produzir uma lista de tarefas realizadas por uma determinada personagem cujo nome era Julia. Esta lista era proveniente de uma série de figuras dadas (Anexo C). Esta atividade teve três objetivos: o primeiro foi uma estratégia para introduzir o tempo verbal no passado, o qual começaria a ser usado nas futuras produções escritas; o segundo, para que os alunos-colaboradores identificassem uma lista de tarefas como gênero textual; e o terceiro, para que tivessem um primeiro contato com a escrita em espanhol, de maneira simplificada, ou seja, que não começassem a produzir na língua estrangeira estudada, um texto que exigisse uma estrutura linguístico-discursiva complexa, pois poderia funcionar como um fator de desmotivação para as próximas atividades de produção escrita. O resultado dessa atividade pode ser visto no relato da segunda/aula oficina (Apêndice H). Para esta atividade, levando em consideração os objetivos propostos, não realizamos o processo de reescrita.

2º momento - A partir do exemplo de um parágrafo narrativo (Anexo B), os alunos-colaboradores foram convidados a produzir um parágrafo semelhante. Para a realização dessa atividade, discutiram, em duplas, sobre o tema/assunto que iriam escrever, mas cada um foi orientado de que deveria entregar a sua produção escrita individualmente. Os resultados da posta em prática dessa atividade pode ser visto no relato da aula/oficina 3 (Apêndice H).

3º momento - Após a entrega do parágrafo narrativo escrito, os alunos-colaboradores tiveram a primeira versão do texto revisada pela pesquisadora que observou, principalmente, os elementos narrativos usados, e também a organização das ideias e o uso gramatical, de acordo com as convenções da linguagem. Para fazer esta revisão de forma sistemática, porém simplificada, foi organizada uma tabela com orientações para a análise e revisão da escrita (Apêndice I). Todos os alunos-colaboradores receberam uma cópia da tabela, e, em duplas, discutiram sobre os apontamentos encontrados no texto, e fizeram, individualmente, a reescrita.

Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.94), é preciso que os alunos entendam e vejam o seu texto como “um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado”. Estes autores consideram essa visão como um objetivo essencial da escrita, em que o aluno deve aprender que o ato de escrever implica também reescrever.

.4º momento - Escrever uma história baseada nas histórias vistas/ouvidas antes ou inventar uma diferente. Os alunos foram convidados, inicialmente, a discutir em duplas

sobre o quê iriam escrever. Em seguida, foram orientados a escrever e a entregar, individualmente, o texto. Tiveram como embasamento todo o material trabalhado anteriormente, caso necessitassem poderiam fazer perguntas para suprir as dúvidas que ainda restassem.

5º momento - Após o texto escrito anteriormente ser devidamente revisado e entregue aos alunos, pela professora-pesquisadora, estes foram convidados a reescrever a história narrada, observando as anotações, discutindo com o colega sobre os apontamentos e procurando a solução. Foram orientados para perguntar à professora-pesquisadora somente quando não conseguissem chegar a um acordo sobre a dúvida encontrada e discutida.

6º momento – Após haver introduzido, explicitamente, as estruturas da narrativa segundo o modelo apresentado pelos autores Labov e Waletzky (1967), explicado o aparecimento dessas estruturas que são próprias das narrativas orais, mas que aparecem, também, nas narrativas escritas, trabalhado estruturas linguísticas quais sejam, os conectores discursivos e os tempos verbais de passado, por meio de exercícios práticos, foi solicitado aos alunos-colaboradores que escrevessem uma narrativa pessoal. Esta poderia ser baseada nos textos vistos anteriormente ou ser originalmente criada.

7º momento – A professora-pesquisadora revisou e entregou todas as narrativas pessoais escritas aos alunos-colaboradores. Solicitou, inicialmente, que observassem as anotações feitas, discutissem com o colega ao lado ou com outro aluno da classe, isto é, que tentassem o máximo possível descobrir como corrigir ou revisar o que estava apontado, e, novamente, só em último caso, consultassem a professora-pesquisadora. Por último, proceder a reescrita, individualmente, e entregar o texto.

4.4.4 As entrevistas

A pesquisa-ação colaborativa (PAC) desempenha, neste trabalho, um papel muito importante na medida em que, por meio do seu uso, pode-se propiciar aos alunos-colaboradores a reflexão sobre o processo de escrita em língua espanhola, e à professora-colaboradora um novo olhar ou um olhar diferenciado sobre a prática voltada ao trabalho com a escrita, na sala de aula de língua espanhola.

Segundo Thiollent (2000, p.66), “na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação”, na medida em que os indivíduos envolvidos na ação, entre outras coisas, têm que utilizar informações e tomar decisões.

Para esse autor, os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, para que se concretize essa relação de cooperação ou participação, é preciso que haja uma situação de diálogo, e isso pode levar ou caminhar à reflexão, e dela às mudanças que podem vir a ser significativas, em se tratando de ações pedagógicas, já que a pesquisa-ação demanda transformação, e construção de novas formas de entendimento dos processos escolares.

Outros autores (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005; dentre outros) argumentam que as pessoas se tornam mais conscientes quando submetidas a processos que exijam reflexão, e os processos colaborativos motivam o diálogo entre os participantes da ação colaborativa. Isso vem a favorecer a aprendizagem dos envolvidos na ação, pois a pesquisa-ação, no que se refere ao ensino, busca desenvolver tanto o conhecimento quanto a compreensão como parte da prática pedagógica.

Num sentido de participação ou de cooperação, as entrevistas foram pensadas dentro de um processo que envolve o diálogo, a interação, o conhecimento ou a construção de saberes que serão, assim, socialmente produzidos. Deste pensamento é que surgiu o foco na entrevista, ao final da SD, com a professora-colaboradora. O objetivo foi verificar, em que medida, a experiência realizada serviu para dar um (novo) direcionamento para o trabalho docente no que se refere à escrita dos alunos-colaboradores, em espanhol como língua estrangeira.

Para a realização da entrevista com a professora-colaboradora, o encontro se deu no dia 12/11/2013, às 10h20minutos, numa sala reservada, no próprio campus. A entrevista se deu por meio de três perguntas (Apêndice G) que foram pensadas com o propósito de contribuir com o processo de investigação. Realizamos, também, uma entrevista com alguns alunos-colaboradores (Apêndice F), no final da SD, a qual aconteceu no dia 04/12/2013, 4ª feira, das 7h:30 minutos às 9:00 horas, durante o último encontro. Elegemos para essa entrevista, os discentes que tiveram maior participação e/ou frequência às aulas/oficina. O objetivo foi conhecer a opinião dos alunos-colaboradores ao término da experiência vivenciada. Assim, para transcrição das entrevistas gravadas, utilizamos os sinais (Fig. 2, abaixo) adaptados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos adotados por Marcuschi (2000).

Figura 2 – Abreviações e regras de transcrição usadas nas entrevistas

::	Alongamento de vogal
/	Corte brusco
...	Pausa na fala
Repetições	Reduplica-se a parte repetida
eh, ah, oh	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
(())	Comentários do analista

Assim sendo, neste capítulo apresentamos a metodologia que utilizamos na pesquisa realizada. Esta teve como base de fundamentação, os pressupostos da pesquisa colaborativa e de intervenção didática. Quanto aos instrumentos de pesquisa aplicados, expomos apenas os dados obtidos por meio dos questionários de perfis dos alunos-colaboradores e da professora-colaboradora. Os demais resultados encontram-se dispostos no Capítulo 5.

5 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES/RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, quais sejam: os questionários de satisfação I e II que foram aplicados nas diferentes fases da pesquisa. Neles, os quadros e gráficos estão dispostos de maneira a permitir um cotejo entre os dados obtidos; as entrevistas realizadas, em que expomos as informações colhidas a fim de que essas possam permitir uma análise mais concreta dos dados; e a análise das produções textuais nas fases de ensino implícito e explícito, para as quais buscamos o embasamento teórico necessário à fundamentação. Ao final do capítulo, trazemos também um cotejo entre as produções textuais das fases do ensino implícito e explícito e dos procedimentos da escrita e da reescrita, mostrando como se deu o processo desenvolvido.

5.1 Análise dos questionários aplicados

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados dos dois questionários de satisfação aplicados, os quais foram caracterizados no capítulo 4. O questionário de satisfação I (Apêndice C) se deu ao término da primeira etapa da pesquisa denominada como fase do ensino implícito. O questionário de satisfação II (Apêndice D) foi aplicado ao término da sequência didática (SD) realizada com o grupo. A aplicação dos dois questionários teve como objetivo verificar a opinião dos alunos-colaboradores, ao término de cada uma das fases, para saber como foi a experiência vivenciada e assim realizar um cotejo entre as duas fases.

Diante disso, apresentamos abaixo, por meio de Gráficos e Quadros, as respostas dadas pelos alunos-colaboradores às questões formuladas, sejam as que envolvem uma escolha, sejam as que demandam uma justificativa.

5.1.1 Questionário de satisfação I

O questionário de satisfação I foi aplicado, como já foi dito anteriormente, no dia 04/11/2013. Para esse instrumento, contamos com o posicionamento sobre a primeira parte da SD, a fase do ensino implícito, com 25 alunos-colaboradores. Por meio da observação

de sala de aula e das respostas às questões realizadas, procuramos perceber se essa primeira fase de ensino, ao ser concluída, havia despertado nos alunos-colaboradores o interesse pelo processo da escrita em língua espanhola.

Esse questionário foi pensado no sentido de verificar se os alunos-colaboradores haviam gostado de participar da primeira fase, e se haviam sentido muitas dificuldades com relação às atividades de escrita em língua espanhola. Neste caso, quais seriam essas dificuldades e qual seria, na opinião deles, o caminho para superá-las. Assim, a primeira questão foi a respeito do gosto pela atividade de escrita realizada, bem como a justificativa pela resposta positiva ou negativa atribuída. Seguem os dados obtidos, no Quadro 18.

Quadro 18 – Avaliação sobre a atividade de escrita na primeira fase

Gostou da atividade de escrita proposta?	Justificativa
Sim 100 %	1º aluno-colaborador “Conheci palavras em espanhol.”
	2º aluno-colaborador “Praticamos a escrita e liberamos a imaginação.”
	3º aluno-colaborador “Temos oportunidade de treinar mais a escrita na língua espanhola.”
	4º aluno-colaborador “É interessante desenvolver a escrita além da oralidade.”
	5º aluno-colaborador “Foi produtiva e prazerosa.”
	6º aluno-colaborador “Por ser um exercício que ajuda as pessoas a produzirem textos com mais facilidade.”
	7º aluno-colaborador “Nos incentiva a praticar mais a escrita em espanhol.”
	8º aluno-colaborador “Serviu como treinamento da prática de espanhol.”
	9º aluno-colaborador “É sempre bom experimentar atividades como esta, que não estava esperando agora.”
	10º aluno-colaborador “Muito boa para exercitar os conhecimentos e a escrita.”
	11º aluno-colaborador “Porque me possibilitou aumentar meu vocabulário.”
	12º aluno-colaborador “Incentiva a escrita.”
	13º aluno-colaborador “Estimula a criatividade e a curiosidade por novas palavras.”
	14º aluno-colaborador “Aprendi novas palavras.”
	15º aluno-colaborador “Temos que praticar.”
	16º aluno-colaborador “Enriquece o vocabulário.”
	17º aluno-colaborador “Ajuda a corrigir a escrita e movimentar a curiosidade.”

	18º aluno-colaborador “Ajudou a melhorar e ampliar o nosso vocabulário e o emprego dele.”
	19º aluno-colaborador “Tive a oportunidade de perceber as dificuldades que tenho na língua espanhola, para desta forma melhorar meu vocabulário.”
	20º aluno-colaborador “Esta etapa foi muito produtiva e consegui aprender muitas coisas.”
	21º aluno-colaborador “Eu nunca tinha escrito um texto em outra língua, e eu vi que sou capaz.”
	22º aluno-colaborador “Pois me ajudou a treinar a escrita espanhola e também exercitar a minha criatividade.”
	23º aluno-colaborador “Porque nos faz exercitar e aprender, ainda que com muitas dificuldades.”
	24º aluno-colaborador “Porque ayuda los alumnos a pensar y escribir en el español.”
	25º aluno-colaborador “Estimula o conhecimento de palavras na língua, e não porque eu justamente não tenho tanto vocabulário em espanhol.”
Não (0%)	Nenhuma resposta.

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Com base nas respostas acima (Quadro 18), tivemos um percentual máximo (100%) positivo, para a atividade de produção escrita proposta. Na fase de ensino implícito, os alunos-colaboradores realizaram outras atividades de produção escrita, porém tomamos para uma avaliação formal, dessa fase, apenas a última atividade de produção escrita seguida da reescrita. O fato de todos terem gostado da experiência de produzir um texto em espanhol demonstra que, embora os alunos-colaboradores ainda não tivessem tido o acesso, de forma explícita, aos elementos constitutivos da estrutura textual de um texto narrativo, com suas formas linguístico-discursivas específicas, a experiência já serviu para ajudá-los a organizar o pensamento, permitindo expressá-lo por escrito.

O fato de terem conseguido organizar o pensamento em um idioma distinto da língua materna, e expressá-lo por meio da escrita, é significativo. Essa conquista se evidencia em várias respostas, como por exemplo, quando aparece a referência à prática da escrita, “praticamos a escrita e liberamos a imaginação” (2º aluno-colaborador), quando diz que o ato de escrever “estimula a criatividade e a curiosidade por novas palavras” (13º aluno-colaborador), ou ainda quando afirma que “ajuda os alunos a pensar e a escrever em

espanhol” (24º aluno-colaborador). Este último, inclusive, procurou dar a sua resposta em espanhol.

Ainda na análise das justificativas, chamou-nos a atenção certa preocupação dos alunos-colaboradores relacionada com o vocabulário na língua estrangeira estudada. Várias respostas dadas fazem referência ao léxico: “conheci palavras em espanhol” (1º aluno-colaborador), “porque me possibilitou aumentar meu vocabulário” (11º aluno-colaborador), “enriquece o vocabulário” (16º aluno-colaborador), dentre outras respostas. Percebe-se que há a compreensão de que a aquisição de vocabulário possibilitará um melhor domínio da língua, e isso levará a produção de um texto escrito, em espanhol, com mais propriedade, ao mesmo tempo em que evidencia a ausência de uma prática de ensino mais voltada para o léxico, no idioma estrangeiro.

Verifica-se ainda, através das respostas, que a experiência foi vista como oportunidade de aprendizado, não somente de aquisição de novas estruturas linguístico-discursivas, mas também a consciência de que por meio da escrita ocorre a identificação das dificuldades e a busca de mecanismos para saná-las, obtendo-se como resultado a efetivação da aprendizagem. Esta afirmativa reitera os dados representados nos quadros abaixo: Quadro 19 e Quadro 20.

Quadro 19 – Dificuldades de produção escrita em espanhol

Você sentiu dificuldade em produzir o texto solicitado em espanhol?	
Sim (92%)	Não (8%)
23	2

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Quadro 20 – Índice de superação de dificuldades na produção escrita

Você conseguiu superar as dificuldades em produzir o texto solicitado em espanhol?	
Sim (88%)	Não (12%)
22	3

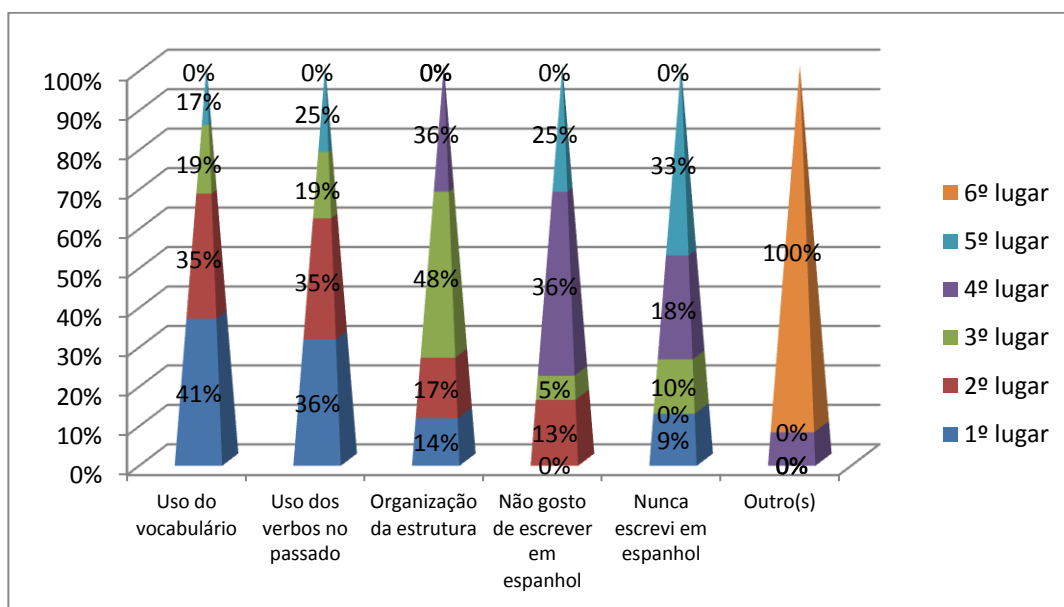
Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

No Quadro 19, acima, quando perguntados a respeito das dificuldades em produzir o texto solicitado em espanhol, a maioria (92%) afirma ter sentido dificuldades. Entretanto, no Quadro 20, a maioria (88%) afirma ter conseguido superar essas dificuldades. Ressalte-se que, para produzir-se um texto escrito, as dificuldades advêm das ideias de que é necessário que se consiga tecer, entrelaçar unidades e partes com a

finalidade de formar um todo, e que esse todo apresente certo nível de coesão e coerência discursiva, de modo a propiciar ao leitor interpretá-lo.

Ainda a respeito das dificuldades encontradas na produção escrita de um texto, em espanhol, seguem os dados encontrados no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Dificuldades para produzir um texto em espanhol



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Apresentamos o Gráfico 13, acima, cujos dados vêm corroborar com as respostas dadas anteriormente (Quadro 18, acima), e com o que vimos afirmando até então, na medida em que aponta, em primeiro lugar, que as maiores dificuldades sentidas pelos alunos-colaboradores estão no uso do vocabulário (41%), vindo em seguida o uso dos tempos verbais no passado (36%). Dois alunos-colaboradores deixaram de marcar a 3ª opção que trata da organização estrutural das informações. Também para essa questão, duas alunas-colaboradoras marcaram que não sentem nenhuma dificuldade em produzir um texto em espanhol, e alguns deixaram alternativas sem marcar, a partir da 4ª opção. Uma aluna-colaboradora, apesar de ter afirmado que não tinha dificuldade, na questão anterior, marcou três alternativas na questão seguinte. Isso demonstra o contrário, ou seja, que considera ter dificuldades em três dos quesitos mencionados, os quais são apontados *a posteriore*.

Já o item que diz respeito à organização da estrutura do texto vem em terceiro lugar (14%). Esse dado pode demonstrar, implicitamente, que alguns dos alunos-colaboradores parecem já ter a preocupação sobre questões relacionadas à coesão (aspectos linguísticos) e à coerência (aspectos textuais/ discursivos); ou seja, a consciência de que o texto precisa de palavras adequadas para poder avançar. Entretanto, percebe-se que, nessa fase da pesquisa, os alunos-colaboradores ainda não têm a percepção da noção de gêneros textuais suficiente para compreender que, para se produzir um texto, é preciso levar em consideração as características próprias do gênero textual a ser produzido. Corroboramos com a afirmativa de Machado e Cristóvão (2006, p.551) de que “se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação”.

Koch (2007, p.34) considera que a estruturação textual envolve, além da utilização de estratégias textuais (escolhas), como por exemplo, a organização das informações e a referenciação, também o uso de estratégias cognitivas (conhecimento geral) e sociointeracionais (interação verbal). Por certo, corroboramos com a afirmativa dessa autora por reconhecermos que a produção de um texto escrito, seja em português ou em espanhol, é uma atividade que envolve um nível elevado de complexidade. Evidenciamos que os fatores básicos da textualidade, quais sejam, a coesão e a coerência (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981) devem ser os primeiros aspectos a serem observados nas produções textuais dos alunos-colaboradores.

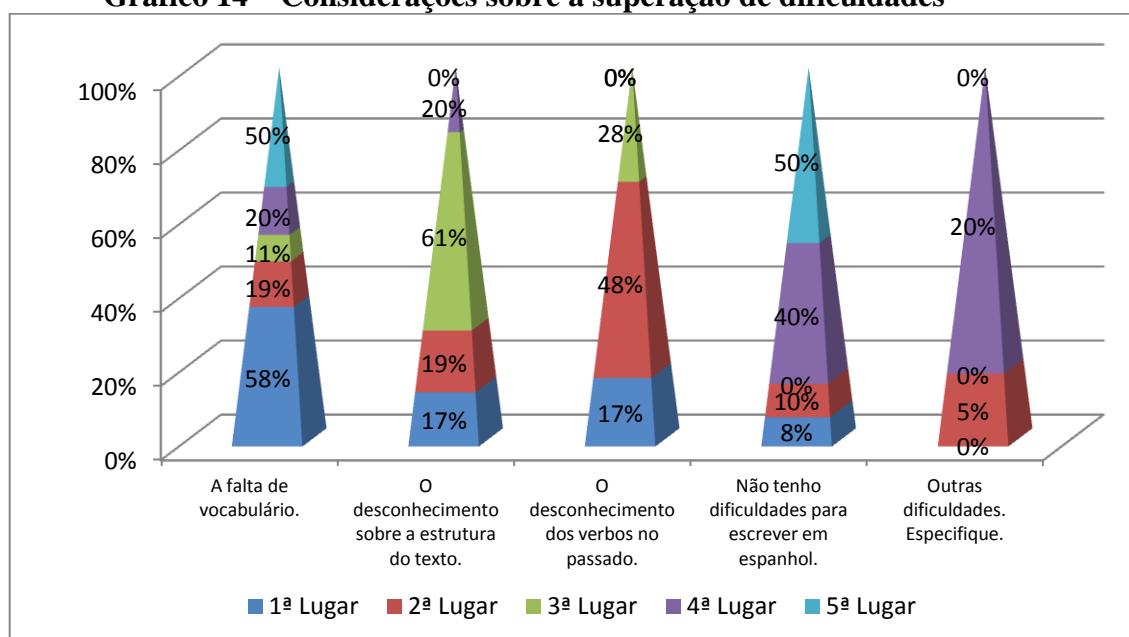
Quanto ao item do Gráfico 13 – nunca escrevi em espanhol – ele aparece em quarto lugar (9%). A possibilidade de que alguns alunos nunca tenham escrito nada em espanhol relaciona-se à ideia do que significa, para esses alunos-colaboradores, a produção escrita de um texto ou o que pode ser considerado como texto. É provável que as atividades de produção escrita encontradas no livro didático, às quais estão mais expostos, não representem para eles, de fato, estar produzindo um texto escrito. Uma das respostas encontradas acima (Quadro 18) mostra claramente essa ideia de nunca ter escrito um texto em outra língua, acrescentando a constatação “eu vi que sou capaz” (21º aluno-colaborador).

Por último, o item que trata do gosto pelo estudo do idioma mostrou que nenhum dos alunos-colaboradores manifestou não gostar de escrever em espanhol (0%). O comprometimento desses estudantes com a aprendizagem da língua espanhola é proveniente da necessidade da prática do idioma estrangeiro no mercado de trabalho. Com base nessa necessidade, a produção escrita poderia ser estimulada, já que as características

do curso de Guia de turismo contribuem, nesse sentido, por intermédio de algumas disciplinas profissionalizantes, na medida em que já traz, por exemplo, o acesso aos gêneros textuais relacionados à publicidade e aos pacotes turísticos.

A questão seguinte (Apêndice C, questão 4) tratou das dificuldades relacionadas ao processo da escrita, que são consideradas como as mais difíceis de superar. Foi solicitado aos alunos-colaboradores que enumerassem, por ordem de importância, em quais dos itens propostos se encontram as dificuldades, representando o nº 1 para o de maior dificuldade, e assim por diante. Seguem os dados obtidos no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Considerações sobre a superação de dificuldades



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados acima (Gráfico 14) apontam que a falta de vocabulário vem em primeiro lugar (58%) com uma marca significativa, pois ultrapassa mais da metade das opiniões. Na questão anterior (Gráfico 13, acima), o item vocabulário apareceu, igualmente, em primeiro lugar. Isso demonstra que os alunos-colaboradores consideram que, para que ocorra um avanço, ou uma evolução no nível linguístico-discursivo, faz-se necessário a aquisição de maiores conhecimentos lexicais.

A preocupação com o vocabulário costuma ser inicial nos estudos de um idioma. Segundo Flower e Hayes (1981), os escritores pouco experientes se preocupam em resolver objetivos muito locais de baixo nível, como acabar uma frase ou escrever

corretamente uma palavra. As palavras dos autores servem para corroborar os dados apresentados, pois existe uma preocupação maior com o uso do vocabulário (58%) do que com a estrutura linguístico-textual de modo geral. Em se tratando da língua espanhola, muitas estruturas se assemelham às estruturas da língua portuguesa. Segundo Alcaraz (2005, p.197), é justamente em virtude dessa semelhança que se pode dizer que o aluno brasileiro como principiante não existe, visto que conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua estrangeira estudada e a sua língua materna.

Entretanto, a aproximação e a afinidade que existem entre o português e o espanhol, da mesma forma que podem aproximar, podem também afastar⁴³. A maior proximidade verifica-se, justamente no léxico, pois mais de 85% (ALCARAZ, 2005, p.196) do vocabulário empregado nos dois idiomas têm uma origem comum. Isso permite ao estudante brasileiro, por algum tempo, resolver os problemas para comunicar-se. No entanto, é necessário muito mais para sair do estágio de “sobrevivência”. É preciso um grande esforço para separar léxica e gramaticalmente as duas línguas. Isso vem a corroborar os resultados obtidos na pesquisa, no que se refere ao item vocabulário.

Em segundo lugar, como mais difícil de superar, vem o desconhecimento sobre a estrutura do texto (17%). Esse dado confirma outro anterior (Gráfico 13), que trata da organização da estrutura do texto produzido em espanhol e que ficou em terceiro lugar. Vem a mostrar, inicialmente, que os alunos-colaboradores têm dificuldades a respeito de como se estrutura um texto escrito em espanhol, porque não têm um domínio morfossintático desse idioma.

Além disso, a atividade da escrita envolve aspectos de natureza variada: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural (KOCH e ELIAS, 2009, p.31), cuja realização demanda a ativação de diversos conhecimentos e estratégias para que se possa chegar à produção de um texto, propriamente dita. Nessa concepção, a escrita é vista dentro de um processo interacional, dialógico da língua, considerado como um evento comunicativo (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997, p.35). Nesse sentido, o dado mencionado no parágrafo anterior, que trata a respeito do desconhecimento da estrutura do texto, é importante, também, porque demonstra que há uma necessidade de se fazer um trabalho relacionado aos gêneros textuais, enfatizando as características específicas de cada um deles. Segundo os autores Dolz e Scheneuwly (2004, p. 49), os gêneros textuais

⁴³ De fato, os chamados falsos cognatos podem trazer algumas dificuldades, mas nada que não possa ser superado com o contato frequente com o idioma. A esse respeito, veja-se a questão do chamado portunhol e os fenômenos interlinguísticos no Capítulo 1 desta tese.

“devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar”, pois sem eles não há comunicação.

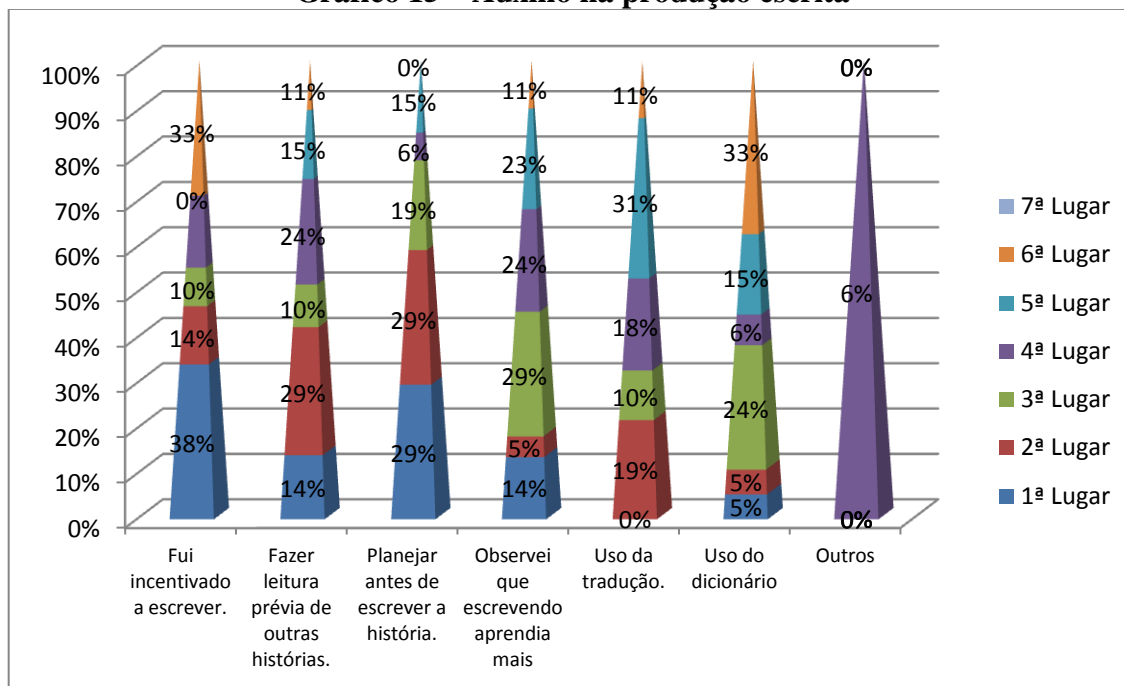
Em segundo lugar, também aparece o item – o desconhecimento a respeito dos verbos no passado – com 17%, o qual já foi apontado antes como uma dificuldade (Gráfico 13), e é reconhecido, novamente, como difícil de superar. Esses dados indicam que os alunos-colaboradores têm consciência dessa dificuldade, e mostra a necessidade de um trabalho maior enfatizando tal aspecto gramatical.

Já em quarto lugar vem o item – não tenho dificuldades para escrever em espanhol – com 8% (Gráfico 14, acima). Entendemos que quando afirmam não ter dificuldade na escrita em espanhol indica que já houve a participação em alguma atividade envolvendo o texto escrito. Por outro lado, quando asseveram que nunca escreveram em espanhol, é que não tiveram acesso a nenhuma atividade envolvendo a produção textual. O fato de indicarem que nunca escreveram nada em espanhol evidencia a ausência da prática da escrita no ensino das línguas estrangeiras na escola, algo que já é tolerado na tradição escolar brasileira.

Nessa perspectiva, é conveniente ressaltar que os alunos de uma língua estrangeira necessitam, além de ler e compreender diversos gêneros textuais/ discursivos que os cercam, produzi-los com êxito em diversas situações de comunicação. Isso se aplica, com maior propriedade, aos alunos de um curso técnico profissionalizante, como é o caso, por exemplo, do curso de Guia de Turismo.

Ainda na mesma questão, de número 4, que trata das dificuldades de escrita e de como superá-las (Apêndice C), quatro alunos-colaboradores marcaram somente a 1ª opção, desconsiderando as demais, e nove marcaram apenas a 1ª, 2ª e 3ª opções. Também, três marcaram apenas a 1ª e 2ª opções, desconsiderando todas as demais. Cinco marcaram a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª opções. Um colaborador marcou 3ª, 4ª e 5ª opções desconsiderando a primeira opção. Os três que marcaram outras dificuldades (0%) não as especificaram.

A última indagação do questionário aplicado (Apêndice C – questão de número 6) permeou o interesse de conhecer, por meio das respostas dos alunos-colaboradores, o que os levou a superar as dificuldades encontradas para produzir um texto em espanhol. Foram organizados seis itens, e um sétimo deixado para que fosse(m) especificada(s) alguma(s) outra(s) forma(s), refletindo, de maneira mais direta, a opinião desses alunos. Os dados encontram-se dispostos conforme Gráfico 15, abaixo.

Gráfico 15 – Auxílio na produção escrita

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Por meio desses dados (Gráfico 15, acima), obtivemos como primeiro lugar – fui incentivado a escrever – (38%). Neste caso, vale ressaltar que é importante a concepção de texto somada à representação da atividade de produção escrita, à qual o professor usa para nortear o seu trabalho. É preciso que o foco de atenção mude do produto para o processo. Ao assumir esse ponto de vista, a mudança será percebida pelo aluno, com um novo olhar, e esse se sentirá motivado a produzir. Esse fato é comprovado pela escolha acima relatada.

Já o item relativo a planejamento – planejar antes de escrever a história – vem em segundo lugar (29%). Há de se reconhecer que esse dado mostra que os alunos-colaboradores compreenderam que a atividade de produção escrita exige planejamento. Isso é confirmado por um aluno-colaborador que assinalou três itens como primeira opção, como mais importantes, são eles: fui incentivado a escrever, planejar antes de escrever a história, e, observei que escrevendo aprendia mais. Estes três itens foram desconsiderados na contagem para sistematização dos dados, mas consideramos como uma resposta significativa, pois entendemos que, para esse aluno-colaborador, as três alternativas são indissociáveis. Para a atividade da escrita, é preciso haver motivação, planejamento e a observação do resultado. Cassany (1998), nesse sentido, corrobora afirmando que podemos ensinar os alunos a escrever com mais eficácia animando-os a aproveitar todo um conjunto de tarefas que compreende o ato de escrever.

Seguindo com a análise, os itens – a leitura prévia de outras histórias – e – a observação da prática da escrita – vêm em terceiro lugar (14%). Esse dado reflete a importância do uso de textos em formato de histórias, como estratégia de ensino⁴⁴, que permitiu o acesso a modelos textuais, possibilitando a observação das características dos gêneros narrativos na fase do ensino implícito, e o aproveitamento desse conhecimento como embasamento na produção do texto escrito em espanhol. Schneuwly e Bain (1997, p. 44), nesse sentido, corroboram afirmando que:

É necessário ensinar aos alunos os recursos com os quais possam criar. Os instrumentos para favorecer a criação de textos se encontram nas análises estruturalistas de contos e narrações, nas explorações associativas de vocabulários, nos jogos de palavras, etc. É necessário decompor, desfazer, desmontar e descobrir os mecanismos da invenção para fazê-los acessíveis a todos.

Estas afirmações dos autores nos dão a ideia da utilidade prática de um gênero textual nas atividades com a linguagem. A observação das estruturas linguístico-discursivas de determinado gênero pode levar ao desenvolvimento significativo da habilidade da escrita, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Se se aprende a gerar ideias, enriquecê-las, organizá-las para um leitor, expondo-as no código escrito, da mesma forma significa que há a possibilidade de ensinar todo esse processo. Nesse sentido, os gêneros narrativos constituem um excelente meio para iniciar os alunos na leitura e escrita de textos.

Quanto ao item – uso do dicionário – (5%) não pareceu ser significativo. Isso se deve ao fato de que a compreensão sistêmico-funcional da língua espanhola, aparentemente, não representa grande dificuldade devido à semelhança existente com o português. Uma aluna-colaboradora escreveu a seguinte observação “acho que o principal problema para se escrever em espanhol é que a pessoa se prende ao português, aí sempre compara as palavras com as de português”, e outro aluno-colaborador marcou a opção – outros – como quarto lugar, e nela explicou o não uso do dicionário: “a ajuda fornecida pela professora que me auxiliou nas vezes em que estava com dúvidas enquanto escrevia”. Três alunos-colaboradores marcaram que não conseguiram superar as dificuldades em

⁴⁴ Zimmer (2006) afirma que há duas tendências atuais no modo de conceber o processamento da leitura na L2. A primeira está relacionada a processos cognitivos e a segunda vê a leitura como uso de estratégias. Estas ocorrem quando o leitor tem pouca experiência com o código escrito. Nesse sentido usar a leitura de textos diversificados numa L2 como estratégia de ensino, pode facilitar ao aluno o acesso ao vocabulário e às estruturas próprias do idioma estudado.

produzir o texto solicitado (Quadro 21, questão de número 5, Apêndice C), e não marcaram nenhuma das alternativas da questão de número 6 (Gráfico 15).

A superação de dificuldades na produção escrita depende, muitas vezes, conforme exposto no relato das aulas-oficina (Apêndice H), entre outros, de alguns fatores como, por exemplo, o tempo disponibilizado para a efetivação dessas atividades. Com efeito, as tarefas de escrita requerem que se permita ao aluno-colaborador, trabalhar de acordo com suas características, ou seja, que se respeite o tempo de cada um, pois enquanto alguns precisam de apenas trinta minutos para finalizar a atividade, outros não conseguem fazê-lo com menos de uma hora.

5.1.2 Questionário de satisfação II

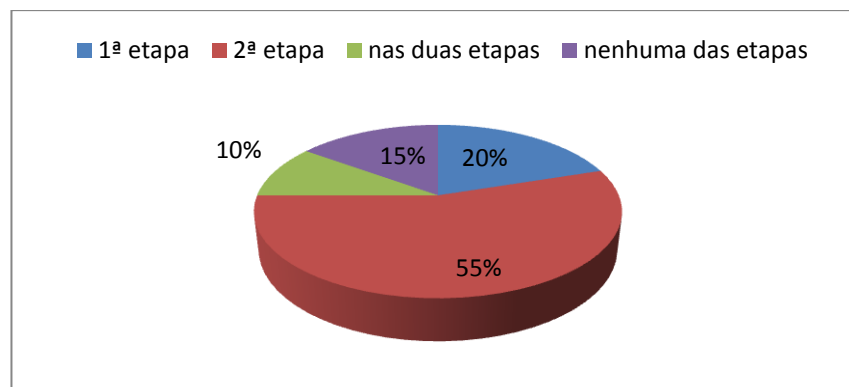
O questionário de satisfação II (Apêndice D) foi aplicado na aula-oficina do dia 03/12/2013 considerada como término da fase do ensino explícito. No entanto, tivemos mais um encontro no dia 04/12/2013, em que se deu o término da sequência didática. O universo pesquisado por meio desse instrumento foi de 20 alunos-colaboradores, os quais, ao contrário do questionário de satisfação I, não precisavam identificar-se. Neste sentido, os dados obtidos por seu intermédio nos possibilitaram, supostamente, avaliar com maior propriedade a aplicação da sequência didática na validação da presente pesquisa. Além disso, a finalidade foi que os alunos-colaboradores se sentissem a vontade no tocante as respostas dadas, e pudessem analisar a experiência de ensino independente da presença da professora-pesquisadora. A participação dos sujeitos no sentido de posicionamento avaliativo e reflexivo contempla as perspectivas da pesquisa-ação colaborativa (THIOLLENT, 2000, p. 65), pois os aspectos explicativos são importantes na divulgação dos resultados.

Segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é principalmente “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Vale ressaltar, nesse sentido, que quanto mais autêntica for a participação dos alunos, maior será a contribuição aos resultados finais da pesquisa. Assim, a identificação solicitada no questionário de satisfação I, como mencionada antes, não foi realizada de forma aleatória, pois através dela, em caso de necessidade, poderíamos dialogar com os alunos-colaboradores. Isso traria maior contribuição à exatidão dos dados. Por outro lado,

como o questionário de satisfação II foi aplicado ao término da fase de ensino explícito, esse diálogo seria mais difícil e contraproducente.

Ao contrário do questionário de satisfação I, que contou com um número maior de questões, para o questionário de satisfação II, organizamos apenas três. O objetivo foi, basicamente, saber como os alunos-colaboradores se sentiram ao término da experiência de ensino, a qual gerou toda a presente pesquisa. A primeira questão (Apêndice D) trata do estímulo à produção de textos narrativos em espanhol durante as duas etapas/fases do ensino implícito e explícito, da sequência didática. Seguem os dados do Gráfico 16.

Gráfico 16 – Estímulo à produção de textos narrativos em espanhol



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Nos dados mostrados acima (Gráfico 16), dentre os percentuais apontados, a maioria dos alunos-colaboradores (55%) afirma que se sentiu mais estimulado a produzir textos narrativos em espanhol na segunda etapa, ou seja, na fase do ensino explícito. Essa maioria indica que o ensino: direcionado, planejado, pautado pelas explicações, pelos exercícios práticos, pelo esclarecimento de dúvidas, e também para o uso da língua num contexto mais amplo, seja linguístico, textual e discursivo, realizados de forma sistematizada, faz com que os alunos possam apropriar-se, de forma mais concreta, das estruturas específicas do idioma estudado.

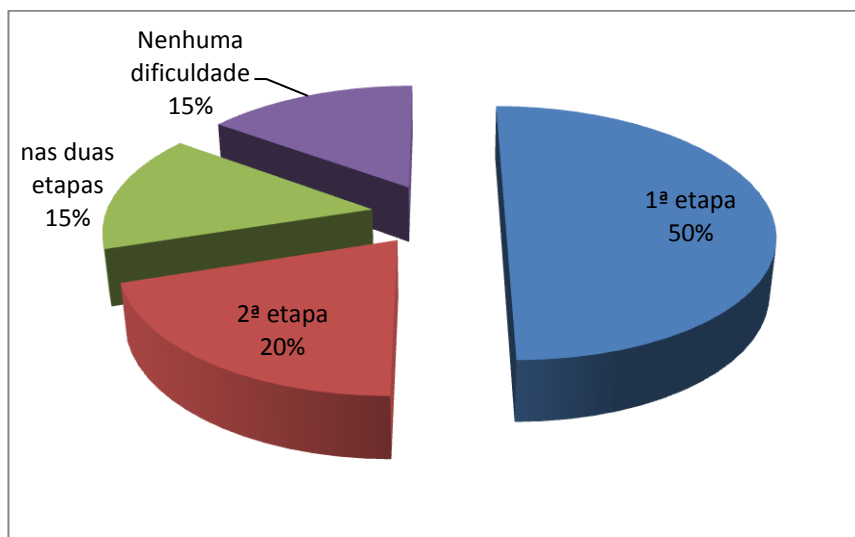
Ao resultado da opção pela segunda etapa (55%), pode-se somar a metade ou 5% da opção marcada para as duas etapas que foi de 10%, totalizando, desse modo, um percentual de 60%. Este dado reforça, ainda mais e melhor, o quanto foi significativo o ensino explícito, mostrando que há um diferencial, entre as duas fases, e que a aprendizagem é mais significativa quando as atividades de linguagem se processam por

meio de orientações e de explicações, principalmente quando essa fase é precedida por atividades de imersão.

Entretanto, há uma porcentagem considerada significativa (20%) para aqueles que apontam o maior estímulo à produção na primeira etapa. Isso parece demonstrar que esses alunos-colaboradores se sentiram mais à vontade na primeira fase, quando as atividades não eram ainda sistematizadas. Efetivamente, a ênfase à essa sistematização veio a ocorrer na segunda fase, em que foram trabalhados os elementos constitutivos da estrutura interna da narrativa e os tempos verbais do passado. Consideramos que esse fato comprova, uma vez mais, que há maior dificuldade na aprendizagem desses elementos e desses tempos verbais.

No tocante aos que apontam que não se sentiram estimulados à produção textual em nenhuma das etapas (15%), pode-se deduzir que não tenham participado ativamente das aulas-oficina, ou que tenham tido algumas ausências em sala de aula durante o andamento da sequência didática. É possível, que esses alunos-colaboradores possam ser os mesmos que afirmaram sentir mais dificuldade nas aulas conduzidas pela professora-pesquisadora nas duas etapas/fases de ensino, como aponta o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Dificuldades nas etapas das aulas



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

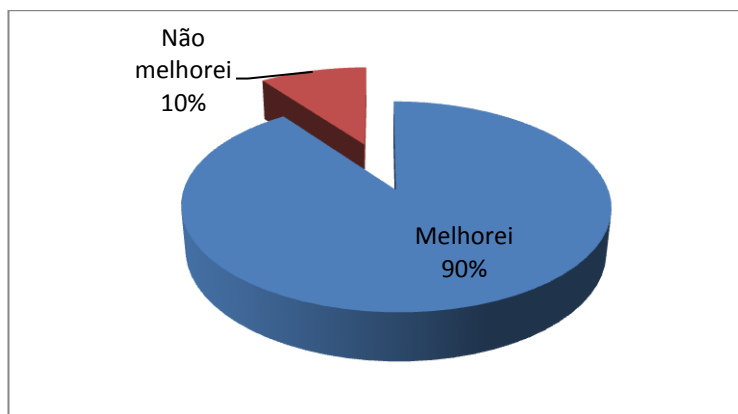
O Gráfico 17, acima, traz os dados relacionados a pergunta – em qual momento você se sentiu com mais dificuldade nas aulas conduzidas pela professora-pesquisadora? – (Apêndice D, questão 2). Os alunos-colaboradores que escolheram a primeira etapa (50%)

representam a maioria. Esse dado é corroborado pelo gráfico anterior (Gráfico 16), em que foi apontada uma porcentagem menor para os que se sentiram mais estimulados à produção de textos narrativos em espanhol na primeira etapa, na fase de ensino implícito. Isso vem a legitimar, uma vez mais, o ensino na fase explícita. Fica demonstrado que, num processo de imersão, não se tem o estímulo necessário ou suficiente para que ocorra um avanço ou desenvolvimento da aprendizagem no sentido da produção escrita.

A segunda etapa foi apontada em segundo lugar (20%) como momento de mais dificuldade. Nesta etapa, talvez, alguns alunos-colaboradores tenham sentido que os desafios eram maiores, e a estrutura do texto narrativo foi trabalhada de forma mais sistematizada. Foi dada maior ênfase aos tempos verbais no passado, em especial o *pretérito perfecto simple* ou *indefinido*, cujo emprego representava muitas dúvidas durante as atividades de produção escrita. Por outro lado, alguns (15%) apontaram não haver sentido dificuldade em nenhuma das etapas, e apenas três alunos-colaboradores (15%) afirmam ter tido dificuldades nas duas etapas.

A questão de número 3, do questionário de satisfação II (Apêndice D), foi dividida em duas partes, para efeito de análise. O nosso interesse ao fazer o questionamento diz respeito a melhora na expressão e produção escrita do aluno, ao término da sequência didática, para saber em que medida os alunos-colaboradores se percebiam como sujeitos capazes de produzir um texto em língua espanhola em decorrência da experiência didática realizada. A primeira parte encontra-se representada no Gráfico 18.

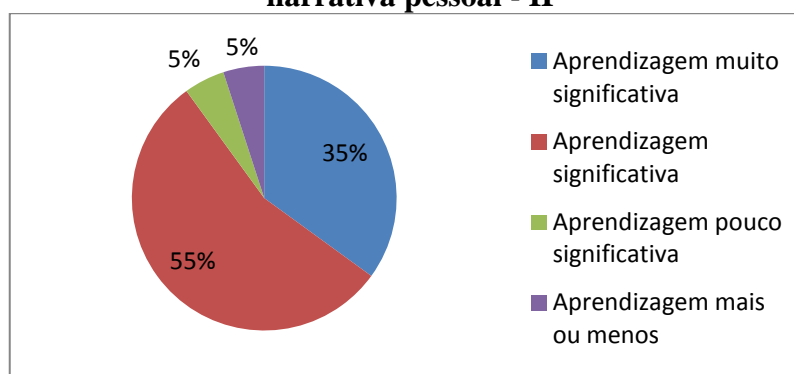
Gráfico 18 – Avaliação de aprendizagem da escrita por meio do gênero textual narrativa pessoal – I



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Os dados acima (Gráfico 18) apontam que o resultado obtido (90%) demonstra que os alunos-colaboradores consideraram, em sua autoavaliação, que melhoraram a expressão e produção escrita de um texto, em espanhol, por meio do gênero textual narrativa pessoal. Apenas 2 alunos-colaboradores (10%) afirmaram o contrário. É provável que façam parte daqueles que apontaram, como antes mencionado, na questão anterior (Gráfico 17, acima), haver sentido dificuldades nas aulas conduzidas nas duas etapas. Deduz-se que possam ter tido baixa participação ou mesmo ausência nas aulas/oficina. Essa melhora vê-se corroborada a seguir, em que o item – considero a minha aprendizagem significativa (55%) – foi atribuído por mais da metade dos alunos-colaboradores, como mostram os dados do Gráfico 19.

Gráfico 19 – Avaliação de aprendizagem da escrita por meio do gênero textual narrativa pessoal - II



Fonte: Dados da pesquisa – Questionário aplicado

Essa segunda parte da questão de número três tem quatro alternativas (Gráfico 19, acima). Como mencionado anteriormente, a maioria (55%) indicou considerar como significativa a aprendizagem obtida por meio da sequência didática, a qual foi pensada no sentido de promover o melhoramento dos níveis de leitura e, especialmente, de produção escrita dos alunos-colaboradores. Em segundo lugar, alguns (35%) consideraram como muito significativa a aprendizagem desenvolvida. O gênero textual narrativa pessoal, nesse sentido, veio contribuir com a formação desses alunos, na medida em que eles sentiram ou começaram a sentir que são capazes de escrever textos consistentes na língua estrangeira estudada. Os que consideraram a aprendizagem como mais ou menos (5%), e pouco significativa (5%) foram de apenas um colaborador para cada item. Esses dados podem também ser corroborados por respostas dadas pelos alunos-colaboradores nas entrevistas.

5.2 Análise das entrevistas

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os alunos-colaboradores no final da sequência didática. Usamos códigos de transcrição (Cap. 4, tópico 4.4.4), e tomamos os devidos cuidados para não identificar ou expor a nenhum dos discentes. Os mesmos critérios são usados para a entrevista com a professora-colaboradora que nos acompanhou inicialmente, e com a segunda professora-colaboradora que nos acompanhou no término da sequência didática. O objetivo do uso desse instrumento, com relação aos alunos-colaboradores, foi conhecer como vivenciaram a experiência de ensino, e como foi para cada um deles o resultado final. Quanto às professoras-colaboradoras, procuramos conhecer a sua visão e opinião a respeito do trabalho realizado, e também, se houve uma contribuição no sentido de melhorar o desempenho dos alunos-colaboradores nas atividades de produção escrita em espanhol.

5.2.1 Entrevista com os alunos-colaboradores

Para a entrevista semi-estruturada (Apêndice E), foram organizadas duas perguntas e deixado um espaço em aberto para que os entrevistados fizessem comentários a respeito da experiência de ensino vivenciada. A entrevista foi realizada, como antes mencionado, no dia 04/12/2013, das 7h30 às 9:00 horas, no último encontro com o grupo. Nesse dia contamos com a presença de 21 (vinte e um) alunos-colaboradores, mas optamos por entrevistar apenas 12 (doze), aqueles que tiveram maior participação nas aulas-oficina. Nas respostas (Apêndice N), o 1º aluno-colaborador é o mesmo sujeito nas duas perguntas e nos comentários, igualmente o 2º e 3º alunos-colaboradores, e assim por diante.

A primeira pergunta dessa entrevista – o trabalho de pesquisa realizado lhe ajudou a escrever melhor em espanhol? (Apêndice E) – teve como objetivo conhecer a opinião dos alunos-colaboradores a respeito do resultado alcançado, no que se refere ao trabalho de produção escrita realizado em língua espanhola, no término da sequência didática. As respostas mencionadas (Apêndice N) mostram que os alunos-colaboradores consideram que a experiência vivenciada, de maneira geral, foi positiva. Pode-se entender que houve o despertar da consciência linguística, proporcionado pela vivência da prática do ato da escrita. Isso se comprova primeiro pela visão que se tem de que ainda é preciso melhorar. Como ilustração, segue a resposta:

5º colaborador: - “Sim sim... antes eu tiv... eu tinha uma dificuldade... muito grande... em escrever em espanhol hoje... eu tenho uma prática melhor... e escrevo muito bem...muito bem não...razoavelmente...mas tá melhorando”

Um segundo motivo se dá pela preocupação de que o vocabulário em espanhol tem suas especificidades, e também pela observação de que nem sempre as palavras são iguais nos dois idiomas, ou apresentam o mesmo significado. Como mostram os seguintes exemplos:

9º colaborador: - “Sim... eu aprendi muitas palavras novas... e que:: eu achava que em português era a mesma coisa mas não era né...eu acho que:: eu vou ter uma:: já tenho uma base melhor... do espanhol que eu tinha... em relação”

12º colaborador: - “Sim...porque:: as... os textos propostos na sala de aula incentivou...no meu caso muito a escrever...a procurar o significado como se escreve novas palavras que::têm... uma pequena diferença do português”

Além da compreensão de que se deve melhorar o nível linguístico e do reconhecimento de que há dificuldades relacionadas com o vocabulário no idioma estrangeiro, a questão da prática também foi enfatizada, no sentido de que para que se aprenda a escrever, é preciso que se escreva (7º e 10º alunos-colaboradores). Segundo Cavalcanti (2010, p.86), “a prática da escrita, e talvez a chave para o sucesso nessa prática, não depende de fatores mágicos, como inspiração e dom, mas de muito trabalho, muitas idas ao texto para modificações e ajustes”. As palavras dessa autora são corroboradas nas vozes dos alunos-colaboradores, algumas mais explícitas, outras menos. Muitas vezes, por não conseguir um bom desempenho quando se trata de escrever textos na LM, como aqueles que são produzidos e circulam fora da escola, o aluno passa a acreditar que não consegue escrever, que não tem competência para isso. Escrever, então, numa língua estrangeira, às vezes, pode parecer-lhe impossível.

Por certo, é importante refletir sobre os diversos recursos expressivos que a língua oferece. A escrita faz parte da nossa vida cotidiana, na medida em que produzimos vários textos escritos, seja um bilhete, um *e.mail*, um panfleto, ou quando lemos esses mesmos textos escritos nas diversas situações do dia a dia. Tanto a prática da leitura, quanto a prática da escrita se faz, ainda mais premente, em se tratando dos alunos-colaboradores da presente pesquisa, os quais têm a necessidade da comunicação em outros idiomas, além da LM, para que alcancem um bom desempenho no âmbito laboral, ao concluírem o curso que frequentam.

Desse modo, a segunda questão da entrevista – o que você acha que lhe ajudou a desenvolver a habilidade escrita? Por quê? (Apêndice E) – vem como complementação à primeira, e teve como objetivo conhecer a visão dos alunos-colaboradores a respeito do que os ajudou no tocante ao desenvolvimento da habilidade escrita, ao término da experiência de ensino vivenciada. As respostas obtidas vieram a corroborar e reforçar as opiniões da pergunta anterior, na medida em que afirmam a importância da prática da escrita, colocando-a como positiva para o desenvolvimento da habilidade escrita. Os alunos-colaboradores entenderam que o uso de textos narrativos, para a aprendizagem da escrita em espanhol, contribuiu de forma significativa para que lograssem efetivar a produção textual, e assim o expressaram:

4º colaborador: - “Eu acho que... a partir do momento em que a senhora trouxe... os textos a gente pode perceber pode... pode ter um contato maior... e a partir daí a gente começou a escrever... e eu percebi que deu pra... pra escrever mais... assim... mais facilmente”

8º colaborador: - “A parte de ver os textos né... ver como se escreve... aí a pessoa consegue escrever...então... essa parte de ver os textos foi bem interessante”

9º colaborador: - “Os textos ((ri)) escrevendo / é porque é escrevendo que se aprende né... então... eu acho que foi os textos mesmo”

De certa forma, os textos trabalhados, em sala de aula, serviram como modelo ou fonte de apoio e até mesmo de inspiração, um lugar onde pudessem buscar as estruturas necessárias para a composição do próprio texto. Alguns autores (COLLIE e SLATER, 1992, ALONSO, 2012, dentre outros) justificam o uso de textos literários em sala de aula, considerando-os como um valioso material autêntico. Acreditam que esses textos podem atravessar as fronteiras do tempo e do espaço, que não são estáticos, que perpassam diferentes épocas e podem dialogar com diferentes culturas e povos. Corroboramos com essa visão entendendo que o uso desses textos, numa aula de língua estrangeira, proporciona para os estudantes o enriquecimento linguístico e cultural, além de motivá-los ao engajamento nas atividades didáticas propostas.

Além dos textos utilizados como motivação, uma estratégia, considerada como significativa pelos alunos-colaboradores, foi o uso dos procedimentos da escrita e a da reescrita. Seguem os exemplos como ilustração:

1º colaborador: - “O uso dos materiais... dos dicionários... das pesquisas ... e eu acho que essa:: essa forma de fases... a primeira fase depois a reescrita deu pra:: pra solucionar os problemas”

7º colaborador: - “É:: como eu lhe disse a questão da prática... que antigamente a gente não tinha:: esse costume... acho... que a gente fazia de qualquer jeito i:: não tinha essa correçã::o... todas essas etapas”

11º colaborador: - “Eu acho que a prática de:: escreve::r depois você ver os seus erros e reescrever novamente então isso a gente foi percebendo o que mais a gente pecava...e foi melhorando pra aperfeiçoar mais essa prática... então eu acho que isso foi um ponto muito significativo pra aprendizagem”

Como se pode comprovar pelos exemplos acima, o fato de fazer a refacção da escrita, supostamente, permitiu melhorar e aperfeiçoar o texto produzido, especialmente porque desde a primeira versão, cada aluno-colaborador teve que usar a sua imaginação, a sua criatividade para, de fato, criar uma história. Isso, aparentemente, gerou um grau maior de dificuldade na produção do texto. Fato evidenciado na fala de alguns alunos-colaboradores, como expressam os seguintes exemplos:

2º colaborador: - “O fato de:: ter que:: criar a historia e:: saber qual palavra se encaixa... melhor... acho que foi o que me ajudou mais”

12º colaborador: - “Os textos...a produção dos textos porque:: você não encontra pronto então você que tinha que produzir da sua imaginação...e... com isso você tem que buscar novas palavras porque as vezes você tem alguma coisa que você queira escrever...que você nunca ouviu falar...nos meus textos mesmo têm palavras... que eu nunca imaginei que eu iria escrever em espanhol”

Já dizia o professor Geraldi (1997, p.160), e se tem entendido como uma série de escolhas e de decisões que o autor deve tomar ao produzir o texto (CASSANY, 1997, p.157), que são necessárias algumas estratégias ou condições para que a produção de um texto se realize. É preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) Escolhem-se as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nas palavras de Geraldi, encontram-se elencadas as dimensões de conteúdo temático ou aquilo que se pode dizer por meio do gênero; de estrutura composicional ou organização de acordo com as características do gênero; e de estilo ou seleção de recursos gramaticais, lexicais, etc., que são constitutivas dos gêneros discursivos dentro de uma concepção Bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, p. 261-262). Para que o aluno se sinta estimulado a produzir um texto ou um determinado gênero textual, terá que se sentir partícipe no processo ao ponto de se responsabilizar pelas palavras e estruturas usadas, e

pelas escolhas das estratégias adequadas às características específicas do gênero escolhido. Nesse sentido, os dados mostram que os alunos-colaboradores se sentiram inseridos no processo de desenvolvimento da sua produção textual, na medida em que deveriam proceder as suas escolhas de acordo com a sua criatividade.

O trabalho de produção textual realizado pelos alunos-colaboradores, a partir dos exemplos de textos, em formato de gêneros textuais narrativos, permitiu o conhecimento das características específicas de cada um deles, seja uma fábula, um conto, uma narrativa pessoal ou uma história infantil. O resultado foi a produção de um texto em formato de narrativa pessoal, o qual foi construído, como se pode observar, num processo, e que chegou a surpreender ao próprio colaborador, responsável pelo seu dizer, como indicam os seguintes enunciados (sublinhados):

12º colaborador: - “Os textos...a produção dos textos porque:: você não encontra pronto então você que tinha que produzir da sua imaginação...e... com isso você tem que buscar novas palavras porque as vezes você tem alguma coisa que você queira escrever...que você nunca ouviu falar...nos meus textos mesmo têm palavras... que eu nunca imaginei que eu iria escrever em espanhol”

Essas palavras dos enunciados se veem, também, corroboradas nos – comentários (Apêndice N) – os quais trazem a tona o que representou, efetivamente, para cada um dos alunos-colaboradores a participação na SD. A palavra foi aberta e cada um expressou aquilo que estava sentindo, não havia motivo para ser diferente, a SD estava concluída. As falas mostram que, de maneira geral, todos viram como positiva a experiência, e os dizeres nos remetem a pontos importantes, os quais foram trabalhados, e como podemos ver já deram frutos, porque significativos. É o caso da leitura que serviu como estímulo ou motivação para a atividade da escrita. Segue o exemplo como ilustração:

2º colaborador: - “Acho que:: os pontos positivos... foi porque... estimulou a gente a:: a escrever mais:: a liberar mais o pensamento pra...pra esse lado de:: da leitura também em espanhol... acho que foi o que facilitou e:: deu impulso... pra gente continuar... né”

Segundo Silva (2005, p. 189), “a partir da leitura, o aluno estabelece um exercício dinâmico que observa, integra e discrimina o novo e o que já se sabe”. Por meio de estratégias de leitura se é capaz de construir os conhecimentos linguísticos que vão mais além do que um livro possa propor. Contudo, além da leitura usada como uma estratégia relacionada à escrita, alguns alunos-colaboradores ainda necessitavam de algo mais, e o uso de um gênero textual como estratégia de ensino veio a preencher essa lacuna, pois não

é nada fácil escrever, por exemplo, em um idioma o qual não se tem empatia como assevera o colaborador abaixo:

6º colaborador: - “Eu acho que... desenvolveu de certa forma... essa minha capacidade porque:: eu não simpatizo muito com a língua... e eu não estudei... espanhol tanto quanto a maioria das pessoas... não vi no fundamental etc e tal então:: eu meio que sentia uma dificuldade:: i:: não tinha essa empatia...entã::o por causa da repetição da produção textual eu acabe::i adquirindo mais vocabulário”

Outro fator determinante de dificuldade, relacionado à produção do texto, e que aparece de forma velada nas entrelinhas acima (6º colaborador), deve-se a própria ausência do hábito de escrever, como os alunos-colaboradores expressaram nos seguintes exemplos.

4º colaborador: - “No começo foi meio... estranho... porque a gente não tinha... o costume assim/ a pesar de ter muita aula de espanhol a gente não tem esse costume eh de ter tanta aula diretamente aplicada nos textos mais aí com o passar do tempo eu fui me acostumando e fui gostando... e hoje eu percebi né que... realmente me ajudou muito e vai... provavelmente... provavelmente não... vai me ajudar futuramente em muitas coisas”

5º colaborador: - “Pra mim foi... muito difícil... porque eu não sabia... assim... muito escreve::r... sabia falar algumas coisas... mas escrever não... e com as atividades eu consegui:: finalizar... algumas tarefas i... pra mim foi bom...pra mim”

9º colaborador: - “Eu eu eu achava professora...que era muito chato escrever em outra / já é chato escrever em português imagine em espanhol... mais aí você:: vai pegando o gosto por conhecer novas palavras e vê que:: algumas...algumas formações... algumas frases... elas são diferentes... aa escrita as vezes pronuncia antes o verbo depois... e:: ajudou bastante as vezes eu tenho a noção melhor... o meu...o meu espanhol era muito...vamos dizer muito precário mas eu acho que:: eu já to com uma base boa apesar daquele texto ali ((rindo))”

O trabalho realizado com o uso dos gêneros narrativos diversificados e, em especial, o gênero textual narrativa pessoal, veio de encontro às necessidades, acima expostas, mostrando que era possível contar algo que estava próximo. Isso veio a permitir uma reflexão sobre a atividade de escrita realizada (9º aluno-colaborador acima), implicando ao próprio discente no ato da escrita. Além disso, o aluno pode refletir, também, sobre o que aprendeu e o que ainda não aprendeu.

O objetivo do ensino da produção textual, influenciado pela LT (Cap. 1, tópico 1.3.1), é possibilitar ao aluno, a produção escrita de textos de acordo com a sua macroestrutura e adequados à situação social. Há uma preocupação voltada para a necessidade efetiva dos alunos, os quais, por sua vez, precisam desenvolver a capacidade de comunicar-se seja oralmente, seja por meio da escrita. Os comentários acima demonstram que há a consciência de que existem muitas dificuldades, e também, de que a aprendizagem da escrita de um novo idioma demanda um grande esforço. Segue esse exemplo como ilustração:

1º colaborador: - “O trabalho foi difícil mais:: foi legal ((ri))foi:: produtivo mhm eu acho que:: tipo passar pra:: a ideia... inicial:: do espanhol é meio difícil /entendeu... passar pro papel/ mais quando sai... vai indo indo”

Este exemplo mostra que, por mais que a escrita exija um grande esforço, por parte dos discentes, é possível trabalhá-la na sala de aula, e evidencia a possibilidade de um trabalho efetivo por parte dos professores, enquanto partícipes da aprendizagem desses alunos. Isso é um indicativo de que, os procedimentos de intervenção devem acontecer de modo explícito e direcionado (FLOWER e HAYES, 1994 e MEURER e MOTTA-ROTH, 1997). Outras dificuldades também foram citadas, como por exemplo, o fato de estarem fazendo um trabalho diferente. Deduz-se pelo seguinte comentário que trabalhar com uma diversidade de textos foi algo novo para os alunos.

4º colaborador: - “No começo foi meio... estranho... porque a gente não tinha... o costume assim/ a pesar de ter muita aula de espanhol a gente não tem esse costume eh de ter tanta aula diretamente aplicada nos textos mais aí com o passar do tempo eu fui me acostumando e fui gostando... e hoje eu percebi né que... realmente me ajudou muito e vai... provavelmente... provavelmente não... vai me ajudar futuramente em muitas coisas”

Deduz-se, também, que fazer a escrita e a reescrita representou algo novo e que ainda não haviam feito. Os alunos-colaboradores perceberam, ao longo da sequência didática, que a ação de produção textual demanda preparação, tentativa, reflexão, intervenção e retomadas. Tudo isso fez com que pudessem, apesar das dificuldades, assumir-se como pessoas capazes de produzir um texto em outro idioma.

5.2.2 Entrevista com as professoras-colaboradoras

Apresentamos, nesta seção, a entrevista realizada com a professora-colaboradora que nos acompanhou inicialmente, e também com a professora-colaboradora (Apêndice H – última aula-oficina) que contribuiu auxiliando-nos no término da SD. A entrevista com a primeira professora-colaboradora aconteceu no dia 12/11/2013, 3ª feira, às 10h20 minutos, numa sala reservada, no próprio *campus*. E a entrevista, com a segunda professora-colaboradora aconteceu no dia 04/12/2013, 4ª feira, das 7:30 às 9:00 horas, no último encontro com o grupo. As entrevistas, como antes mencionado, tiveram como objetivo

conhecer a visão e opinião, dessas profissionais, a respeito da experiência de ensino finalizada. É importante ressaltar que a primeira professora-colaboradora teve que ausentar-se, antecipadamente, por motivo de gestação. Isso veio a dar lugar à segunda professora-colaboradora. Seguem os dados da entrevista com a primeira professora-colaboradora.

Professora-pesquisadora: Em que medida a experiência desenvolvida contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita?

Professora-colaboradora: Eu acredito que esse trabalho de produção textual...esse trabalho de refacção do texto...de auto avaliação...isso...eh melhora e muito eh o aprendizado dos alunos é :: eu acredito que seja até muito mais efetivo do que o trabalho...é :: simplesmente com trabalho de regras e aprendizado de regras e conceitos...o trabalho com a prática... da produção... é muito mais efetivo... se aprende...é :: as habilidades através...desse trabalho...eu creio que... é um trabalho muito importante... e que ajudou bastante os alunos... a :: melhorar no que diz respeito... a prática da escrita.

Na resposta da primeira professora-colaboradora à primeira pergunta acima, percebemos que ela acredita num trabalho de produção escrita, nos moldes propostos na sequência didática posta em prática, em que, inicialmente, o aluno é estimulado a produzir um texto, na perspectiva de um gênero textual, e na visão do texto como processo, escrevendo uma primeira versão. Em seguida, é levado a perceber os problemas que o próprio texto apresenta e buscar a solução, seja perguntando ao colega, pesquisando em dicionário ou em materiais fornecidos em aulas anteriores, ou como última alternativa perguntando às professoras presentes. É perceptível que todas essas ações conduzirão o aluno a uma produção textual mais bem elaborada, se comparada àquela baseada somente em regras. A professora-colaboradora reconhece, ainda que implicitamente, que não se deve privilegiar apenas o uso da gramática. Essa opinião vem a ser reforçada na questão seguinte.

Professora-pesquisadora: Quais os pontos positivos e/ou negativos da experiência?

Professora-colaboradora: Olha...como eu havia falado eu acredito que... os pontos são muito mais positivos do que negativos...né...um ganho... desse trabalho com produção escrita que geralmente não se tem nas aulas inclusive da nossa própria língua... e um trabalho com línguas ele requer... esse trabalho com a produção...((huhum)) seja oral seja escrita e :: é...eu acredito que se aprende muito mais dessa forma...a partir desse trabalho com produção escrita...né...principalmente pra quem... é:: deseja... alcançar uma...uma...uma linguagem melhor né...pra quem quer... ter um desenvolvimento melhor da língua seja materna seja estrangeira... eu acho que o trabalho com produção... faz com que a gente evolua muito mais...então este trabalho ele deve realmente ser feito... é :: na sala de aula.

A professora, indagada a respeito dos aspectos que considerou como pontos positivos e/ou pontos negativos da sequência didática, reforça, implicitamente, a visão amplificada do que vem a ser a aprendizagem por meio do conhecimento explícito, que significa estar ciente das regularidades subjacentes da língua, em que os aprendizes são instruídos a procurar pelas regras (ZIMMER e ALVES, 2005, p.130). A professora-colaboradora ressalta que – se aprende muito mais dessa forma – (sublinhado) e também que se tem um melhor desenvolvimento no idioma estudado. Além disso, é favorável que se faça um trabalho dessa natureza em sala de aula, e afirma que não existe sequer na LM. Apesar de haver mencionado, inicialmente, pontos negativos, não há apontado nenhum, inclusive, nos comentários.

Professora-pesquisadora: Que outros comentários você poderia fazer a respeito do que foi desenvolvido?

Professora-colaboradora: De maneira geral é:: todos nós ganhamos... com a experiência... todos nós aprendemos... não é...você com sua pesquisa eu como observadora...é:: e e os próprios alunos...eu acredito que pra eles foi bastante importante principalmente agora nessa reta final... de eles terem a oportunidade... de experimentar... de vivenciar... essa prática com a escrita... e de sair daqui... com...dentro do pouco tempo que nós pudemos... trabalhar com essa:: com essa questão da escrita... eu acredito que eles devem sair... é:: com outra visão... e já com um conhecimento a mais...e...da prática da escrita da língua estrangeira.

Nos comentários acima, reconhecemos na fala da professora-colaboradora, o seu acompanhamento, durante o tempo que esteve presente em sala de aula, a respeito do crescimento cognitivo dos alunos no tocante as produções textuais realizadas. O fato de observar que os alunos tiveram a oportunidade de experimentar, de vivenciar, efetivamente, a prática da escrita, dentro de uma nova visão, vai de encontro às palavras de Campos e Ribeiro (2013, p.23), em que as autoras ressaltam que “a escola trabalha os gêneros textuais desde sempre. O que muda é a maneira de se tratar o assunto. A abordagem hoje sugerida é a que privilegia a natureza social e interativa da linguagem”. Neste sentido, aprender gêneros textuais e dominá-los, é importante para que a aprendizagem de um novo idioma se efetive, pois é nas práticas sociais que a interação pela linguagem se concretiza.

Já a segunda professora-colaboradora participou somente das duas últimas aulas-oficina. Assim, não organizamos questões, apenas lhe solicitamos que nos transmitisse a sua visão, nesse curto espaço de tempo, a qual se restringiu a percepção dos resultados finais. A transcrição abaixo, na íntegra, se refere à opinião dessa profissional.

O pouco que eu pude acompanhar no trabalho...na pesquisa...assim...me pareceu muito interessante...realmente...eu gostei muito do trabalho...assim...o resultado principalmente que eu to acompanhando mais o resultado do que a...o inicio do trabalho...mais o resultado realmente foi satisfatório...eu pude ver a...o desenvolvimento do texto dos alunos...da produção deles tá...assim...excelente mesmo...i...quanto a utilização de textos...utilizo...assim... mais nunca tinha feito assim desta forma...assim...esse tipo assim de correção assim que a senhora utilizou...essa metodologia pra corrigir a...i...fazer a reescrita...realmente...pra mim...no momento foi algo novo...i...me pareceu assim uma coisa é:: como é que se...positiva...tanto pro professor... que pode acompanhar a evolução do aluno como pro aluno também...que vai se:: autocorrigir... né...ele vai ver onde foi que ele / vai identificar os erros e vai corrigir...muito bom mesmo...pretendo utilizar...já peço autorização ((risos)) pra utilizar aquela tabela de correção também que ficou bem interessante...muito bom mesmo...pra mim é só elogios pro trabalho e pro resultado dos alunos...realmente muito bom...satisfatório.

Os comentários da segunda professora-colaboradora nos parecem bastante significativos. Nota-se que diz ter ficado impressionada com os textos produzidos pelos alunos-colaboradores, e reconhece que não havia trabalhado o texto numa visão de processo. Demonstra haver gostado da metodologia empregada, com o uso dos procedimentos de escrita e reescrita do texto, que para ela representou algo novo, evidenciando, já nesse momento, uma contribuição do nosso trabalho à sua prática de ensino. Reconhece, também, a importância da aplicação prática da SD no tocante a evolução do desenvolvimento da escrita do aluno, e na forma como o professor pode acompanhar/ser partícipe dessa evolução, a qual estará refletida de maneira concreta nas produções textuais realizadas.

5.3 Análise das produções textuais dos alunos-colaboradores: fase do ensino implícito e ensino explícito

A produção escrita de um texto narrativo, em especial de uma narrativa pessoal, conforme mencionamos nos capítulos e seções anteriores, nos servirá para analisar a escrita em ELE. Em se tratando da análise de textos ou de produções textuais, Antunes (2010), chama-nos a atenção para que observemos não apenas os aspectos relacionados à gramática, mas o texto em seu conjunto, tendo como ponto de partida a dimensão global, pois se analisarmos apenas a frase isolada, não poderemos enxergar a complexidade do funcionamento sociocomunicativo da linguagem.

Imbuídos neste pensamento, dentre as atividades realizadas de produção escrita (Cap. 4, tópico 4.4.3), vamos considerar para análise 02 atividades: a reescrita de um texto

narrativo (fase de ensino implícito); e a reescrita de uma narrativa pessoal (fase de ensino explícito), de acordo com critérios pré-estabelecidos (5.3.1). Consideramos, também, as respostas dos alunos-colaboradores (5.3.1.1), a três perguntas que antecederam o processo de produção escrita (Anexo O), como um instrumento complementar para a compreensão das estratégias metacognitivas utilizadas. No final, fazemos um cotejo entre as fases de ensino implícito e explícito e entre os procedimentos de escrita e reescrita de uma narrativa pessoal produzida pelo mesmo aluno-colaborador.

5.3.1 Critérios de análise

Para análise dos exemplares dos textos narrativos produzidos pelos alunos-colaboradores, nas duas fases da pesquisa, quais sejam, o ensino implícito e o ensino explícito, seguimos algumas sugestões metodológicas de Bhatia (2002), que entende a análise de gênero como versátil e dinâmica por natureza, essencialmente explicativa, em vez de puramente descritiva. A proposta de análise desse autor estreita o foco, mas, na visão ampla, apresenta propensão natural para a inovação e a exploração. A finalidade é compreender como membros de uma determinada comunidade discursiva constroem, interpretam e utilizam os gêneros para atingir seus objetivos comunicativos, bem como, por que escrevem da maneira como o fazem.

Bhatia (1993, p.22-36) oferece como sugestão metodológica alguns passos, os quais foram seguidos, satisfatoriamente, em outros trabalhos relacionados a análise de gêneros (SILVEIRA, 2005; CAVALCANTI, 2010, dentre outros). Segundo o autor, os critérios utilizados servem para uma análise abrangente de qualquer gênero textual, podendo ser seguidos pelo analista, total ou parcialmente, conforme o interesse. Trata-se, basicamente, de uma seleção do *corpus* e de uma organização dos níveis de análise.

Assim, com base nesses preceitos metodológicos, um dos principais recursos para analisar os resultados desta pesquisa foi o uso da estrutura narrativa e dos elementos narrativos, por parte dos alunos-colaboradores. Seguimos o modelo de narrativas orais de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), usado também para as narrativas escritas; esse modelo é composto de partes ou seções estruturais, em que a primeira é denominada de resumo, e na sequência vem a orientação, a complicação/ação, o resultado ou resolução e a

coda (fechamento)⁴⁵. Além disso, analisamos também um elemento de grande importância no modelo de Labov (1972) – a avaliação –, componente funcional que pode ocorrer dentro e em qualquer parte da narrativa.

Aplicamos, para cada texto, a análise da estrutura linguístico-discursiva mostrando o uso do modelo de Labov (1972), discorrendo, em conjunto, a respeito da aproximação prototípica do gênero textual proposto, por meio dos elementos encontrados nas produções textuais. Efetivamente, os textos analisados foram distribuídos como mostra o Quadro 23, abaixo.

Quadro 23 – Demonstrativo das produções textuais analisadas

Fases	Nº de textos Utilizados (reescrita)	Alunos – colaboradores (nomes fictícios)		Gênero textual produzido
Ensino implícito	3	Pilar (Fig. 3) Cristina (Fig.4) Miguel (Fig.5)		História infantil
Ensino explícito	3	Pilar (Fig.7) Cristina (Fig. 8) Miguel (Fig.9)		Narrativa pessoal
Cotejo realizado				
Procedimentos	Nº de textos utilizados	Aluno-colaborador (nome fictício)/Fases		Gênero textual produzido
Escrita	1	Pablo (Fig.10)	Ensino implícito	Narrativa pessoal
	1	Pablo (Fig.12)	Ensino explícito	
Reescrita	1	Pablo (Fig.11)	Ensino implícito	Narrativa pessoal
	1	Pablo (Fig.13)	Ensino explícito	

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra o Quadro 23, acima, na primeira fase, a do ensino implícito, foram escolhidos 3 textos (Fig.3, Fig. 4, Fig.5, dispostos no tópico 5.3.3), considerados com conteúdo linguístico-discursivo muito bom, bom e regular, de 3 alunos-colaboradores, cujos nomes são fictícios, do universo de 28 textos produzidos. Nessa fase implícita, os

⁴⁵ As partes ou seções da narrativa podem ser associadas à noção de movimentos retóricos que segundo Silveira (2005), caracterizam-se como as passagens do texto em que se verificam propósitos comunicativos do autor. Essas passagens podem ser identificadas, muitas vezes, por meio de marcadores discursivos e/ou atos de fala explícitos ou implícitos.

alunos foram expostos a um número diversificado de gêneros narrativos, quais sejam: narrativa pessoal, fábulas, histórias infantis e contos. Os alunos-colaboradores foram convidados a produzir um texto narrativo, conforme atividade previamente estabelecida (Apêndice J), a partir do que haviam lido ou criar uma história de própria autoria.

Na fase do ensino explícito, foram igualmente escolhidos 3 textos (Fig.7, Fig.8, Fig.9), do universo de 31 textos produzidos. Recorremos aos textos dos mesmos alunos-colaboradores da fase de ensino implícito, com o objetivo de cotejar as produções nas duas fases da experiência de ensino. Entendemos que esse procedimento pode permitir e justificar a validação dos dados. Desse modo, utilizamos para cada um deles a seguinte gradação analítica: aproximação prototípica com o gênero textual proposto; utilização dos elementos da narrativa (LABOV e WALETZKY, 1967 e LABOV, 1972); e aspectos linguísticos, quais sejam: os tempos verbais característicos da narrativa, os marcadores da temporalidade e o emprego dos conectores interfrasais.

Após a análise dessas 3 produções textuais, realizada em cada uma das fases de estudo, tomamos para análise mais 2 textos de um mesmo aluno-colaborador cujo nome fictício é Pablo, empregando os mesmos critérios estabelecidos nas demais análises empreendidas. Os 2 textos foram assim distribuídos: 1 texto na fase de ensino implícito (Fig.10) seguido de sua reescrita (Fig.11), e 1 texto na fase de ensino explícito (Fig.12) seguido também de sua reescrita (Fig.13). O objetivo foi fazer um cotejo entre as duas fases de estudo, mostrando os procedimentos de escrita e reescrita realizados.

Assim sendo, a proposta específica de produção escrita de uma narrativa pessoal (Apêndice M) foi organizada de maneira que os alunos-colaboradores necessitassem usar os conhecimentos, supostamente adquiridos por meio de atividades de produção escrita, realizadas dentro de um processo (ROHMAN, 1965; FLOWER e HAYES, 1981; VAN DIJK, 1983 e 1988; CASSANY, 1997, dentre outros), que envolveu a imersão nos gêneros narrativos, além da exposição formal às estruturas e elementos da narrativa, segundo o modelo de Labov (1972). Procuramos analisar como se deu o uso desses elementos buscando nas linhas e entrelinhas, enveredando pelo caminho da metacognição (5.3.2)⁴⁶, descobrir o percurso seguido pelos estudantes frente à tarefa proposta, com a finalidade de extrair algumas conclusões a respeito do processo de desenvolvimento da habilidade da escrita em língua espanhola.

⁴⁶ A metacognição é a habilidade de saber o que se conhece; noutras palavras, é ter a capacidade de verbalizar o processo de aprendizagem e poder explicar como ele foi realizado.

5.3.2 O caminho da metacognição

Antes que os alunos-colaboradores começassem a produção textual, ainda na fase de ensino implícito, pedimos que respondessem a três perguntas (Anexo O), para que pudéssemos ter uma ideia a respeito de como os colaboradores escreventes pensavam iniciar o processo da escrita. Nesse dia, contamos com um total de 25 participantes. Assim, a **primeira** pergunta foi sobre como iriam começar a história; a **segunda** tratou sobre o que iriam incluir no primeiro parágrafo; e a **terceira** foi sobre como iriam concluir a história contada. Efetivamente, pensávamos em verificar se os alunos planejavam, de alguma forma, a escrita de seus textos.

Como resposta à **primeira questão**, a maioria dos alunos-colaboradores (40%) respondeu que começaria sua produção textual utilizando a expressão *había una vez* que é usada no início das histórias infantis tradicionais. Alguns responderam que iniciariam contando uma das histórias lidas de forma diferente (8%); outros responderam que seria falando sobre os personagens (8%); montando a ideia (8%); entrando direto na história (16%); relacionando com o tempo (8%); escrevendo uma narrativa pessoal (8%); escreveria primeiro em português (4%).

A grande maioria dos alunos-colaboradores (40%) que optou por começar a escrever seu texto pela frase tradicional dos contos de fada – era uma vez –, somado aos (8%) que responderam que escreveriam uma das histórias infantis lidas, porém de modo diferente, isto é, sob uma nova versão, representa um dado interessante, na medida em que mostra que os sujeitos participantes buscaram, aparentemente, seguir um caminho que consideraram como “mais fácil” para a produção do texto escrito. Por certo, isso representa um indicativo da dificuldade relacionada à produção escrita. Por outro lado, esses dados mostram que o uso do gênero narrativo foi eficiente, motivador, possibilitando o conhecimento das estruturas linguístico-discursivas, favorecendo o ato efetivo da escrita.

Ainda na fase do ensino implícito, apenas (8%) dos alunos-colaboradores tentou escrever uma narrativa pessoal. Deduz-se que isso demandaria um esforço maior, já que o aluno-colaborador, por mais que tenha sido exposto ao gênero narrativa pessoal, deve criar o seu próprio texto. Esse fato é corroborado pela fala de um dos alunos-colaboradores (Apêndice N) em entrevista, quando perguntado a respeito do que havia ajudado a desenvolver a habilidade da escrita. Segue a resposta a título de ilustração.

- (1) Os textos...a produção dos textos porque: você não encontra pronto então você que tinha que produzir da sua imaginação...e... com isso você tem que buscar novas palavras porque

as vezes você tem alguma coisa que você queira escrever...que você nunca ouviu falar...nos meus textos mesmo têm palavras... que eu nunca imaginei que eu iria escrever em espanhol. (12º colaborador).

A passagem acima (1) mostra que para que se possa aprender a escrever é necessário o uso da imaginação, e também que o professor organize momentos ou atividades de produção escrita, fortalecendo, assim, a prática da habilidade. Os exemplos de textos narrativos utilizados nas atividades de leitura foram importantes, na medida em que proporcionaram o conhecimento das estruturas necessárias para a efetivação da produção escrita, e tornaram evidente que o processo não se dá de forma mecânica, mas que envolve reflexão, já que o texto é (e deve ser) o resultado de processos mentais (KOCH e ELIAS, 2009, p.21).

Como resposta à **segunda pergunta** que tratou a respeito do que iriam incluir no primeiro parágrafo do texto, os alunos-colaboradores mencionaram que introduziriam e/ou descreveriam os personagens e a situação (36%); que entrariam direto no assunto (32%); que contariam o fato inicial que deu origem à história (16%); que fariam um breve comentário da história a ser contada (12%); que colocariam algo para seduzir o leitor (4%). Esses dados demonstram que os elementos constituintes da estrutura da narrativa começaram a ser consolidados já na fase de ensino implícito.

Alguns dos alunos-colaboradores introduziram os elementos de orientação (LABOV, 1972), quais sejam: os personagens (quem?) e a situação de ocorrência da história (quando, onde?); alguns disseram entrar direto no assunto (32%). Neste caso, deduz-se que se encontravam incluídos também os elementos de orientação; ao contar o fato que deu origem à história (16%), infere-se que estavam contemplados igualmente os elementos de orientação; já os que abordaram que introduziriam o assunto por meio de um breve comentário (12%), levam-nos a ideia da introdução do elemento narrativo denominado como resumo; e por último, começar com algo que possa seduzir o leitor (4%) pode fazer parte tanto do elemento resumo quanto da orientação.

Bakhtin (2011, p.333) sugere que prever o leitor “pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos”. Por certo, procurar seduzir o leitor é estabelecer com ele uma relação dialógica, fazendo emergir do texto os mais diversos sentidos na interlocução. Neste sentido, faz-se necessário conscientizar os alunos do fato de que quando se escreve, há, ou deve haver, em geral, um ou diversos leitores específicos em mente, cuja

compreensão responsiva o autor procura e antecipa. É preciso mudar a visão limitada do professor como único leitor/interlocutor da produção textual do aluno.

No tocante a **terceira pergunta** que tratou a respeito de como pensavam concluir a história, em sua maioria (52%), os alunos-colaboradores afirmaram que relatariam o que aconteceu com o(s) personagem(ns) e/ou como foi/foram resolvido(s) o(s) conflito(s). Esse dado indica o uso do elemento resolução do modelo de Labov (1972). Um total de (36%) respondeu que terminaria com um final feliz para a história; outros (8%) com uma lição de moral; e por último (4%) modificaria o final da história. Por certo, todas as respostas servem como indicativo dos conhecimentos adquiridos durante a fase do ensino implícito, os quais vieram do trabalho realizado por meio das leituras dos textos narrativos. Contudo, por mais que de maneira implícita, nesse momento, infere-se que há a necessidade de um conhecimento mais sistematizado dos elementos constituintes da microestrutura da narrativa.

Efetivamente, a análise das respostas, às três perguntas acima referenciadas, teve como objetivo servir como mais um instrumento para melhor compreender o posicionamento dos alunos-colaboradores antes de iniciar a produção de um texto narrativo, refletindo sobre o que iriam escrever (planejamento, uso de estruturas linguístico-discursivas, escolhas, decisões, etc.), desde a fase do ensino implícito. Consideramos como importante termos o conhecimento das ações desses alunos, relacionadas à escrita, já que os dados coletados contribuiriam para a compreensão e posterior descrição e explicação do emprego das estruturas usadas na produção textual realizada por cada um deles.

5.3.3 O uso das estruturas e elementos narrativos nas produções textuais dos alunos-colaboradores

Apresentamos os textos produzidos pelos alunos-colaboradores, seguidos da análise realizada com base nos critérios acima estabelecidos (5.3.1). Iniciamos com a análise dos textos da aluna-colaboradora cujo nome fictício é Pilar, em que o primeiro texto narrativo (Fig. 3 abaixo) foi produzido na fase de ensino implícito, e o segundo texto em formato de narrativa pessoal (Fig.7 abaixo) na fase de ensino explícito.

O texto de Pilar (Fig.3) traz uma história interessante. Não é uma versão de nenhuma outra história trabalhada em sala de aula. Por certo representa a criatividade da aluna-colaboradora em produzir um texto próprio, com base nos conhecimentos adquiridos

por imersão nos gêneros da narrativa, aos quais esteve exposta, compreendendo as suas características e o modo particular como se organizam. Infere-se, com base nessa tentativa, que ocorre já na fase do ensino implícito, uma reflexão sobre como produzir um texto narrativo em espanhol.

Pilar faz uso dos elementos de orientação nas quatro primeiras linhas quando apresenta o local – *una ciudad* – (linha 1) e a personagem principal Raquel, indicando que o acontecimento girará em torno dela. O uso do imperfeito na seção de orientação aparece desde o início, (linha 1, 2, 3 – sublinhados). Para Koch (2007, p.58), a utilização desse tempo verbal funciona como o pano de fundo no mundo narrado. Percebemos que Pilar emprega esse tempo verbal como uma forma de introduzir ou situar o leitor na história. Contudo, demonstra ter dificuldade quanto ao emprego do *imperfecto* e do *indefinido*. Esse fato se comprova, por exemplo, pelo uso da forma verbal – *se reunieron* – (linha 2 – sublinhado) do *indefinido* em substituição a *se reunían* do *imperfecto* que estaria compondo adequadamente o conteúdo semântico requerido pela estrutura.

Figura 3 – Produção escrita da aluna Pilar ao término do ensino implícito

1 Había una ciudad que tenía la más hermosa puesta del sol del mundo. Todas las tardes
 2 muchos jóvenes se reunieron para admirar la demostración. Raquel era una de esas jóvenes, ella
 3 sientia un vacío en su corazón y sólo el escenario la tranquilizaba. Fue al mejor lugar para ver la
 4 puesta del sol, la plaza de la entrada de la ciudad.
 5 Allí se escuchaba el canto de los pájaros, las conversaciones de la gente. Se quitó los auriculares
 6 del oído para escuchar mejor y esperó el cielo empezar a quedarse color de rosa. Sin embargo,
 7 una sorpresa esperaba a Raquel. Quién apareció ese día fue un fuerte viento que llevaba una
 8 ligera lluvia que fue aumentando hasta que llegó la noche y nadie vio la puesta del sol debido a
 9 las nubes oscuras.
 10 La sorpresa no fue la lluvia de Raquel, pero otro sol apareció en su vida. Cuando fue a una
 11 pequeña iglesia cercana al refugio de la lluvia, se encontró con un nuevo sol. Era en la puerta de
 12 la pequeña iglesia para observar el chico que parecía estar esperando por algo o alguien y al ver
 13 la presencia de Raquel se acercó y empezó a hablar.
 14 Después de casi dos meses conversando todo el día, Afonso y Raquel se quedaron novios,
 15 pero algo faltaba para llenar por completo el corazón de Raquel. En el día de su cumpleaños
 16 Afonso llegó con un regalo muy bonito para ella, un paquete adornado con cintas de color rosa, el
 17 color favorito de Raquel. Cuando lo abrió vio un corazón que tenía un agujero en él y le preguntó
 18 qué era. Mirándola con gran ternura dijo: “en su corazón y en mi corazón siempre habrá un
 19 agujero, un vacío, una soledad que sólo el amor de Dios puede llenar completamente”. “Gracias
 20 Jesus por llenarme por completo”, respondió la chica que ahora se sentía completamente satisfecha
 21 y feliz.
 22 Ese descubrimiento fue el mejor regalo que podía ganar. Todas puestas del sol serían diferentes
 23 después de ese día.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

O segundo parágrafo do texto (Fig. 3 acima) inicia com um advérbio de lugar *allí* (linha 5) ligando-o coesivamente ao primeiro parágrafo. Aparece uma primeira tentativa, bem sucedida, de criar um momento de tensão na ação de complicação, marcada pelo uso do conector⁴⁷ contra-argumentativo (PORTOLÉS, 1998, p.146) – *sin embargo* – (linha 6 – sublinhado) quando menciona que – *una sorpresa esperaba a Raquel* – (linha 7 – sublinhado). Em seguida, Pilar se decide por dizer imediatamente o motivo dessa tensão representada pelo fato de não haver mais – *la puesta del sol* – (linha 8 – sublinhado), já que surgiu, naquele dia, um problema marcado pela chegada do vento forte e da chuva em substituição ao sol.

Bustos Gisbert (1996, p.100) afirma que na narrativa “se parte de um estado de coisas que sofre uma transformação até que se resolva, alcançando um novo estado de equilíbrio”. Nesse sentido, o conflito iniciado no segundo parágrafo é compensado no terceiro, com a indicação de – *un sol* – (linha 10), elemento “metafórico”, que dizia respeito à presença de um novo amor, por mais que de forma implícita, na vida de Raquel. Nesse momento, a narrativa começa a dar indícios de que a complicação estaria misturada à resolução, fato comum, segundo Labov (1972), observado nas narrativas.

Ainda no terceiro parágrafo, o enunciado – *era en la puerta de la pequeña iglesia* – (linhas 11 e 12 sublinhado) usado de forma desnecessária, promove uma ruptura no nível de compreensão e interpretação do texto. Isso mostra a dificuldade encontrada por Pilar em utilizar os elementos coesivos adequados, de maneira que possam contribuir para a realização da coerência. Koch e Travaglia (2004, p.14) afirmam que a coesão “revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para a produção do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência”. Nesse sentido, caberia uma reestruturação geral do parágrafo, motivo suficiente para uma nova revisão e reescrita.

O quarto parágrafo é introduzido pelo conector temporal – *después* – (linha14), cuja função é de ordenador do discurso (RODRÍGUEZ, 1998, p.48), e não costuma vir na posição de iniciador, senão de um indicador de uma ordem linear de exposição dos fatos. Esses fatos encontram-se dispostos no parágrafo anterior. Contudo, a introdução de um novo personagem na história, denominado como Afonso, possibilita a retomada da

⁴⁷Em todas as análises realizadas, não fazemos distinção terminológica entre texto e discurso, e nem dos seguintes termos: marcadores, conectores ou conjunções, os quais são usados indistintamente. Segundo Zorraquino e Durán (1998, p.8), os marcadores do discurso são também chamados como conectores, operadores pragmáticos, ordenadores do discurso, enlaces extraoracionais, elementos de coesão, dentre outros.

progressão do texto, encaminhando as ações para uma resolução final. Para Bustos Gisbert (1996, p.101), a resolução no texto narrativo “indica a nova situação que surge como consequência das ações relatadas na complicação. Implica a criação de um novo estado de coisas que, num dado momento, pode servir como contexto para que se produza uma nova mudança”. Esta é realizada por meio do acréscimo de novos detalhes, aos eventos ou acontecimentos narrados.

O primeiro acréscimo de novos detalhes vem antecedido pelo conector – *pero* – (linha 15 – sublinhado), argumentativo e prototípico de oposição (GARCÍA, 2007, p. 98), usado no texto no sentido de que Raquel e Afonso, por mais que estivessem ligados sentimentalmente, ainda estaria faltando algo (implícito) à Raquel. Pilar não deixa claro, de imediato, qual seria o motivo. Cria um suspense ou um clímax que somente é rompido quando se aproxima a resolução final, ou seja, quando o namorado Afonso dá a Raquel um presente em formato de coração e fala (esta enfatizada pelo uso do discurso direto) que sempre haverá um vazio no coração dos dois, mas que será preenchido pelo amor de Deus.

Neste momento, Pilar mostra a religiosidade como fator de união entre os dois namorados, que é confirmada e marcada, igualmente, pelo uso do discurso direto na resposta dada por Raquel (linhas 19 e 20 – sublinhado). Assim, a história se conclui com um final feliz ainda no quarto parágrafo. Isso, por si só, já configuraria a resolução. Contudo, Pilar constrói um quinto parágrafo (linhas 22 e 23), cujas estruturas caberiam no parágrafo anterior. Retoma anaforicamente o tema do início *la puesta del sol*, e conclui o texto em definitivo nesse parágrafo. Nele caracteriza a resolução, apesar de lançar uma dúvida quanto à possibilidade de uma coda, que ao romper com o passado, deixa implícito o presente. Labov (1972) considera que pode aparecer na coda tempos verbais de passado, porém com características de presente.

Quanto ao elemento avaliação que, normalmente, faz com que o texto se torne mais interessante, já que costuma, às vezes, trazer a tona ou revelar certo clímax na história, consideramos as expressões – *una sorpresa esperaba por Raquel* – (linha 7 – sublinhada), – *otro sol apareció en su vida* – (linha 10 – sublinhada), e – *todas las puestas del sol serían diferentes después de ese día* – (linha 22 – sublinhada) como tentativas. Por outro lado, no texto seguinte de Pilar (Fig.7, abaixo), esse elemento tão importante na narrativa aparece, explicitamente, contemplado.

Figura 7 – Narrativa pessoal da aluna Pilar ao término do ensino explícito

1 Durante años siempre me despierto al mismo tiempo, hago las mismas cosas y me siento feliz
 2 por eso. Pero un día sucedio algo diferente que se metió con mi rutina y fue bastante divertido.
 3 Mi rutina también se mantiene en los fines de semana. El domingo yo despierto más temprano
 4 para prepararme para mis actividades. Aunque mi organismo esté acostumbrado a ella, siempre
 5 pongo el alarme del teléfono para no arriesgarme a perder el tiempo.
 6 El sábado por la noche, antes de dormir, puse el alarme por el dia siguiente e el domingo me
 7 desperté con el ruido del mismo. Me duché, me preparé y salí de mi casa para ir a La Misa. La calle
 8 estaba desierta, ni coches, ni personas. Me pareció raro, pero yo continué mi camino.
 9 Al llegar a la Iglesia sólo había duas personas e el señor de la puerta. Me parecía raro debido a
 10 que era casi la hora de la Misa. Me fue a mi lugar sentarse, pero yo estaba inquieta. Me levanté y fui
 11 a hablar con el señor de la puerta. Pregunte a él se no había cambiado la hora de la Missa y el me
 12 respondió que no. No había empezado porque era muy temprano. ¿Temprano? Yo no entendí. Él me
 13 dijo que sí, aún eran las 5:45h. Miré el tiempo en el telefono y eran 6:45 h. Yo fui sabotada por el
 14 horario de verano que había empezado en la noche anterior y el teléfono se actualizó automaticamente.
 15 Entendí todo.
 16 Entonces, esperé casi una hora para La Missa, pero mi día fue estupendo, apesar de ese contratiempo.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

O texto (Fig. 7, acima) da aluna-colaboradora Pilar, apesar de apresentar alguns deslizes no conhecimento sistêmico da língua, permite-nos afirmar que existe uma aproximação, desde o início, da estrutura prototípica do gênero narrativa pessoal, tais como o uso da narração em primeira pessoa, elementos narrativos, tempos verbais adequados, principalmente o passado, dentre outros recursos próprios da narrativa.

O início da produção escrita leva o leitor a pensar que se trata apenas de uma descrição de atividades do cotidiano. No entanto, configura-se como uma estratégia, que Pilar usa para afirmar que tem uma rotina que a acompanha desde há muitos anos, e que se sente feliz assim. Para Koch e Elias (2009, p.36), o como dizer aquilo que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo, e que envolve a escolha de um gênero textual para que, por meio dele, a comunicação se realize. A partir da primeira afirmativa a respeito da sua rotina, Pilar começa a introduzir os fatos que aparecem quando essa mesma rotina é interrompida por meio do surgimento de algo novo (é uma ação que se encaminha para uma complicação e finalmente para um clímax). Assim, aos poucos, a produção de Pilar começa a ser configurada como uma narrativa pessoal.

Para Álvarez (2003, p.31), “a narração em 1ª pessoa tem a vantagem de aumentar o interesse sobre o que é narrado, pois dá a aparência de algo vivido e experimentado pessoalmente, com mais autenticidade do que se fosse empregado na 3ª pessoa”. Por certo, percebe-se que o primeiro parágrafo anuncia um acontecimento, o qual se dá num momento passado, e é exatamente por isso, que há uma quebra ou uma espécie de

interrupção de sentido no que se estava dizendo, quando se volta, abruptamente, para um tempo presente *mi rutina también se mantiene en los fines de semana* (linha 3), no parágrafo seguinte.

Ainda no segundo parágrafo, apesar de haver exposto o que aconteceu no domingo, Pilar começa, no parágrafo seguinte, a relatar o que fez no sábado, invertendo a ordem corrente dos dias da semana. Existe uma espécie de movimento que vai e vem, numa tentativa de fechar um resumo inicial. Uma espécie de anúncio da narrativa, propriamente dita, a qual viria, realmente, a acontecer, a partir do início do terceiro parágrafo (linha 6), com o final de semana começando no sábado.

A partir de *el sábado por la noche* (linha 6) começa uma sequência de novas ações utilizadas para introduzir a história narrada. Adam (2008, p.224) afirma que “uma narrativa que é constituída somente por uma simples enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos possui um baixo grau de narrativização”. Contudo, nesse texto, a história contempla, além das ações e eventos, um acontecimento inesperado, o qual envolve sentimentos (especialmente a religiosidade – ir à missa), um pouco da subjetividade, as situações de interação e o posicionamento da aluna-colaboradora em relação aos fatos narrados, os quais deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais.

No tocante aos tempos verbais de passado, próprios da narrativa, Pilar consegue utilizá-los bem, apesar de alguns deslizes ortográficos, mas que não comprometem o conteúdo semântico-discursivo. Consegue fazer um encadeamento das ações, permitindo, assim, que o texto progrida. Faz, também, uma breve descrição do lugar – *la calle estaba desierta, ni coche, ni personas* – (linha 8) e em seguida emite uma opinião – *me pareció raro* –, ou seja, faz uma avaliação, chamando a atenção do leitor para os fatos que virão a ser narrados a seguir.

O quarto parágrafo mostra, efetivamente, o começo da complicação. Participam da história, como personagens, a narradora, duas pessoas, as quais estavam na igreja, e um senhor que se colocava à porta. O assunto gira em torno de uma confusão relacionada ao esquecimento do horário de verão. A personagem/narradora chega à igreja com uma hora de antecedência e aí começa a complicação. Somente se dá conta do ocorrido quando fala com o senhor que se encontra à porta. A situação é esclarecida, ou seja, ocorre a resolução, e a narradora encerra a sua narrativa com um final feliz.

No que concerne à estrutura narrativa, podemos notar que Pilar tentou utilizar os elementos constituintes da estrutura da narrativa. Pode-se perceber que inicia o texto (Fig.

7) tentando organizar, e oferecer ao leitor, um resumo daquilo que vai expressar, em seguida, por meio da escrita. A intenção é mais tentar despertar o interesse do leitor do que resumir a narrativa. Isso retrata claramente as duas funções que o resumo pode ter: função referencial e função fática (BASTOS, 2001, p.84).

Ainda no primeiro parágrafo vemos uma tentativa de chamar a atenção do leitor para o fato que vai ser contado, de criar certo clima, quando diz que *sucedio algo* e esse *algo se metio* (linha 2 – sublinhado) com sua rotina. Nesse momento, o leitor cria uma expectativa a respeito do que pode vir em seguida, o que denominamos como clímax. Também é visível o uso da orientação, a qual situa o leitor, por meio da expressão de tempo – *durante años* – (linha 1), de lugar (implícito – a residência e depois a igreja), de pessoa (o uso dos verbos em primeira pessoa, tornando a autora/ protagonista identificada), e cumpre, dessa forma, uma função referencial (BASTOS, 2001, p.26). Contudo, pode-se observar que o resumo e a orientação encontram-se de certa maneira mesclados, ocorrência comum nas narrativas (LABOV, 1972).

A história começa, de fato, a ser contada, a partir do terceiro parágrafo, que é quando se fala dos afazeres do sábado. Ocorre uma pequena heterogeneidade tipológica (MARCUSCHI, 2010, p.33), passando da narração para uma descrição, em que as ações são descritas, desde que a personagem (a aluna/autora) se levantou no domingo, até o instante em que saiu de casa para ir à missa. Essa descrição se estende para o que acontece no exterior da casa, já na rua. Neste ponto, observa-se uma tentativa de instigar certo ar de mistério à narração quando Pilar diz – *me parecia raro, pero yo continué mi camino* – (linha 8 – sublinhado), fazendo uma avaliação.

Van Dijk (1983, p. 154), nesse sentido, diz que “a primeira característica fundamental do texto narrativo consiste em que este texto se refere antes de tudo a ações de pessoas, de maneira que as descrições de circunstâncias, objetos ou outros acontecimentos ficam claramente subordinados”. Essas ações, às quais se refere o autor, são colocadas, explicitamente, por Pilar no texto. Corroborando as palavras de Van Dijk (op. cit.), Álvarez (2003, p.22) acrescenta que “os textos narrativos são mistos, pois incluem a descrição e o diálogo, como formas expressivas imprescindíveis”. Essa autora considera que ambos representam o meio adequado para caracterizar **personagens** (descrição e diálogo) e **ambientes** (descrição).

No quarto parágrafo, observa-se que a palavra igreja está escrita com inicial maiúscula – *Iglesia* – (linha 9 – sublinhado), e também a palavra missa (em português) grafada em espanhol – *Misa* – (linha 10 – sublinhado). Esta aparece, assim, em várias

ocasiões no decorrer do texto. Essa forma de escrita não é feita de maneira aleatória. Nela está demonstrada, além dos sentimentos, também, a religiosidade de Pilar.

Além do aspecto acima apontado, ao começar a contar o que havia sucedido, aparece expressa uma opinião – *me pareció raro* – (linha 9 – sublinhado) e mais adiante outra, que também demonstra um sentimento, por meio de uma pergunta em formato de indagação a si mesma – *¿temprano?* – (linha 12 – sublinhado), demonstrando não estar entendendo o que estava acontecendo. Segundo Dionisio (1994, p.13), numa perspectiva linguístico-pragmática, “a narrativa é vista como parte integral do processo comunicativo”. Nesse sentido, os comentários, as reflexões, as hesitações expressas entremeando a narração, são de fundamental importância. Essas formas de expressão mencionadas constituem, na narrativa, uma parte muito importante chamada de avaliação. Quando encontramos, no texto, formas de avaliação, o conteúdo da escrita se torna mais interessante. No entanto, não há regras para produzir o interesse do leitor. Para Labov (1967), os comentários avaliativos são geralmente distribuídos ao longo de toda a narrativa, mas são considerados como uma estrutura secundária.

Com efeito, Van Dijk (1996, p.62) considera que “na narração linear dos fatos, o narrador pode inserir percepções, interpretações ou avaliações específicas para explicar o que se passou”. Nesse texto (Fig. 7), principalmente, devido à história ser narrada em primeira pessoa, Pilar externaliza, por meio de comentários avaliativos, formas de sentimentos (inquietação), e de interpretações (troca de horário) dadas aos acontecimentos narrados. Entretanto, esses comentários avaliativos, acima abordados, diferenciam-se da avaliação, propriamente dita, quando esta indica a razão de ser da narrativa, o porquê de ter sido contada a história, e aonde é que o narrador estava querendo chegar. Esta avaliação mais efetiva não aparece, contudo, no texto em tela.

Convém salientar que, no quarto parágrafo, assim como no terceiro, também ocorre uma descrição de uma sequência de ações, e através dela, observa-se o uso dos tempos verbais do passado, característicos da narrativa. Esses verbos definem uma sequência de ações: *me pareció, me fui, me levanté, pregunté, no entendí, miré, fui, esperé*. Nessa sequência, os acontecimentos formam a ação de complicação. Segundo Schiffrin (1981, p.49), “a ação de complicação é a parte que conta a história, veiculando uma série de acontecimentos narrativos ordenados temporalmente”. O objetivo é adicionar informações para que o leitor possa compreender ou interpretar os acontecimentos narrados.

Para Álvarez (2003, p.18), “o específico da narração é o princípio da ação. Escrever os fatos ocorridos ao longo de um tempo e espaço é uma tarefa bem complexa”. A autora diz que isso se deve à maneira sobre como os acontecimentos se encadeiam entre si; fazendo com que aquilo que se narra adquira um significado. Nisso se encontra a ideia de processo, desde que a história começa até que adquira um término lógico.

Além do pretérito perfeito simples (*indefinido*) usado no encadeamento das ações, conforme mencionado anteriormente, outro tempo verbal, que, por vezes, costuma aparecer nas narrativas, ainda que em menor frequência, porém não menos importante, é o pretérito imperfeito (*imperfecto*), que é o tempo verbal adequado das descrições (BASSOLS e TORRENT, 1997, p. 184; ÁLVAREZ, 2003, p.34, dentre outros). Este tempo verbal se encontra representado no texto de Pilar, basicamente, pelos verbos ser, estar e haver. São eles: *era(n)* (linhas 10, 12, 13 – sublinhado), *estaba* (linhas 8, 10 – sublinhado) e *había* (linha 9 – sublinhado). Na narrativa, o uso do imperfeito (*imperfecto*) remete a uma ação ainda mais longínqua no passado, quando comparado ao *pretérito perfecto simple*.

Além do imperfeito, ocorre, também, logo no início do texto, a presença de verbos no presente – *me despierto, hago, me siento, se mantiene, pongo* – (linhas 1, 3, 5). Em algumas ocasiões, se usa esse tempo verbal “com a intenção de acercar o passado ao presente do leitor, ou seja, de atualizar os fatos relatados, ao mesmo tempo em que inclui certo tom evocador” (ÁLVAREZ, 2003, p.34). Isso se observa quando Pilar começa evocando ou se referindo ao passado – *durante años* – (linha 1), usando o presente.

Além dos tempos verbais característicos dos diversos gêneros textuais da narrativa, e também da narrativa pessoal, os conectores discursivos são outros aspectos linguísticos a serem observados no texto acima (Fig. 7). A presença de um número acentuado dessas unidades linguísticas na produção escrita significa que a autora deseja explicitar as relações lógicas existentes entre as ideias expressas por meio das orações que, juntamente com a progressão temática, vão guiar o leitor até chegar ao final do texto. Por outro lado, se existem poucos conectores, não significa, necessariamente, que o texto esteja mal ou pouco elaborado; isso representa uma estratégia do produtor que envolve a interação escritor-leitor, no sentido de fazer com que o leitor seja ativo e participativo, e que construa as relações entre os enunciados.

Desse modo, dispomos de um grande número do mesmo conector aditivo *y* (linhas 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14). Os conectores aditivos demonstram a construção das orações coordenadas. A função deles é incluir informações novas ou reforçar o que se disse anteriormente. Percebe-se que o uso abarca, basicamente, a primeira função. Já na linha 2,

aparece, iniciando o período outro conector, o contra-argumentativo *pero* antecedendo uma expressão temporal. A impressão que se tem é que nesse momento vai iniciar-se a narração da história. No entanto, esse início é postergado. Esse mesmo conector volta a aparecer no terceiro e quarto parágrafos (linhas 8 e 10), e no encerramento do texto (linha 16), seguido por outro *a pesar de*, representando esses conectores, o mesmo valor contrastivo.

O uso de *aunque* (linha 4), ainda que possa estar empregado corretamente, segundo Milani (2000, p.187), “o verbo da oração subordinada aparecerá no subjuntivo quando o falante não tiver prévio conhecimento ou vivência da situação mencionada, ou ainda não lhe interessar demonstrar ou assumir essa falta de conhecimento ou vivência”. Esse não parece ser o caso de Pilar, pois demonstra pleno conhecimento daquilo que expressa. Outros conectores aparecem marcando algumas orações subordinadas; um exemplo deles é o *porque* (linha 12), que foi usado adequadamente, com valor ao mesmo tempo explicativo e causal, o qual representa a explicação e o motivo de não haver começado a missa.

Outro exemplo do uso dos conectores encontra-se no início do encerramento do texto. Trata-se do conector continuativo – *entonces* - (linha 16). Sua função é continuar com o mesmo tema, servindo como argumentador da coesão lógica, e mostrando, assim, a organização discursiva. Trata-se do conector consecutivo menos gramaticalizado (PORTOLÉS, 1998, p.140), aparece no texto (Fig. 7) introduzindo o estado final ou a resolução de toda a história narrada. A posição de iniciador do parágrafo fica um pouco estranha, já que é um continuador. A narrativa poderia ter sido encerrada com a frase – *entendí todo* - (linha 15 – sublinhado) sem prejuízo para a compreensão semântica. No entanto, Pilar faz a opção por dar mais informações a respeito de suas ações finais, com o objetivo de concluir em definitivo a história, e nisso, deixa evidente a sua subjetividade.

Ainda no âmbito linguístico, a produção textual de Pilar apresenta alguns deslizos ortográficos, e algumas interferências interlinguísticas. Muitos autores (CABRAL, 1994; CASSANY, 1993; REYES, 2006, dentre outros) chamam a atenção para o fato de que não se devem priorizar como tem sido uma prática frequente nas escolas, apenas os aspectos formais da produção linguística dos alunos, como por exemplo, os problemas ortográficos. De fato, costuma-se a partir desses aspectos formais, promovermos uma reescrita, como ressaltam Schneuwly e Dolz (2004, p. 99) e Jesus (2000, p. 101) fazendo apenas “uma higienização do texto do aluno”, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.

Koch e Elias (2009, p. 37), nesse sentido, ressaltam a importância de se ter o conhecimento da ortografia, da gramática, e do léxico da língua. Para as autoras, esses conhecimentos ajudam o escritor a ter uma atitude colaborativa no sentido de evitar problemas de comunicação, além de se dispensar atenção e consideração ao leitor.

Ainda no âmbito linguístico, a influência da língua materna (Cap.1 tópico 1.2.4) é outro aspecto presente na produção escrita em espanhol, principalmente devido a evidente semelhança no léxico das duas línguas acarretando o que se costuma chamar de interlíngua. Isso, às vezes, traz consequências negativas porque o aluno não consegue separar o que pertence a um ou outro idioma. Como exemplo disso, o uso de *el alarme*⁴⁸, para o correspondente em português o alarme. Efetivamente, as questões de gênero são consideradas normalmente problemáticas, especialmente para o aluno principiante. O apelo à língua materna provoca, segundo Bechara e Moure (2002, p.9), “um estancamento no plano de desempenho do estudante”, já que a semelhança existente, muitas vezes, conduz a transferências inadequadas no plano lexical, gramatical e, também, no fonológico. Isso acaba prejudicando a comunicação, e na maioria das vezes, comprometendo a produção escrita na língua espanhola, como podemos observar, também, em algumas ocorrências no texto de Cristina (Fig. 4).

Figura 4 – Produção escrita da aluna Cristina ao término do ensino implícito

1 Érase una vez un castillo muy grande en la parte más alta de la ciudad y allá vivía el rei, que
 2 tenía una hija, la princesa Mariana, y estaba llegando el soñado “Baile”, que ella tenía que escoger a
 3 un novio para entonces casarse.
 4 Los convites empezaron a llegar en todas las casas de la ciudad y todos los niños estaban
 5 encantados y soñando con la princesa y su herencia, menos Eduardo, que siempre había soñado con
 6 la princesa Mariana y no tenía ningún interés en su riqueza, pero pensaba que era solo un sueño
 7 mismo, pois él era muy humilde y tanpoco al Baile él tenía condiciones de ir, pues sus padres
 8 adoptivos lo obligaban a trabajar, mientras sus hermanos que estudiaban y se divertían.
 9 Entonces el día del baile, él levantó muy triste y resuelto salir para pensar un poquito, y el
 10 caminio él tropezo en una piedra que brillaba mucho y había escrito “Faça un pedido” y él pedi para
 11 ir al Baile por la noche. Y su pedido fue realizado.
 12 Llegando el Baile, la princesa había mirado bien fondo en los ojos de Eduardo y ya había
 13 percibido que él era su príncipe encantado, pero en la hora de la danza con Eduardo el reloj toca a la
 14 medianoche y todo los deseos se deshace y él tiene que salir corriendo.
 15 Al día siguiente la princesa resolvió salir de puerta en puerta para encontrar su príncipe y entregar
 16 su sapato de ouro, y cuando llego en la casa de Eduardo la princesa tenía certeza que havía
 17 encontrado el amor de su vida.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

⁴⁸ Como se sabe, a palavra alarme em espanhol é feminina (*alarma*); e como inicia por uma vogal tônica, de acordo com a regra gramatical, deve vir antecedida pelo artigo definido no masculino (*el alarma*).

Este texto (Fig.4, acima), ao contrário da primeira produção textual de Pilar (Fig.3) que já foi uma tentativa de criação de um texto próprio, é baseado em um conto de fadas. Começa com a expressão típica desse tipo de história – *érase una vez* – (linha 1). Muitos alunos-colaboradores (5.3.2) se sentiram motivados e se inspiraram nas histórias infantis para começar a escrever. Esse é um dado importante, na medida em que mostra não apenas o valor de se trabalhar com os textos literários em sala de aula (Cap. 2, tópico 2.5), mas que o uso dos gêneros literários narrativos motivou e possibilitou a prática da produção escrita de um texto em língua estrangeira.

No primeiro parágrafo do texto (Fig.4, acima), Cristina usou elementos de orientação, indicando o lugar – *un castillo* – (linha 1 – sublinhado) em que se deu o acontecimento – *o baile* – (linha 2 – escrito entre aspas), para a escolha de um jovem – *un novio* – (linha 3 – sublinhado) com o qual viria a se casar no futuro, e menciona os personagens na figura do rei e de sua filha Mariana.

Já no segundo parágrafo, o acontecimento começa a ser narrado e tem início a seção de complicação. A história se desenvolve por meio dos detalhes que são adicionados, quais sejam: a distribuição dos convites para o baile da princesa e um novo personagem de nome Eduardo (linha 5 – sublinhado), o qual é considerado como aquele que ficaria com a princesa. Assim, as características de Eduardo são ressaltadas, para indicar o porquê de ser o escolhido (linha 6 e linha 7 – sublinhados). E a seção de complicação prossegue para o terceiro parágrafo.

Neste parágrafo, aparece um ensaio para um possível clímax em que forças externas viriam a ajudar o personagem, o futuro príncipe, concedendo-lhe um pedido. Nesse ponto, a história caminha para uma resolução, que não se concretiza no quarto parágrafo, já que o futuro príncipe teve que sair correndo quando toca a meia noite no relógio, mas é finalizada no último parágrafo, introduzido por uma expressão temporal – *al día siguiente* – (linha 15), em que a princesa encontra o seu príncipe encantado e ocorre o final feliz. Cristina não usa em seu texto elementos avaliativos, nem as seções de resumo e coda, porém as partes obrigatórias do modelo de Labov (1972) se encontram visivelmente empregadas.

Numa análise linguística, o texto de Cristina (Fig. 4, acima) apresenta uma série de problemas, os quais dificultam, sobremaneira, sua compreensão e interpretação. No nível ortográfico, a grafia equivocada de algumas palavras, quais sejam: *ciudad* como *cuidad* (linhas 1 e 4), *sueño* como *soñio* (linha 6), *interés* por *intérese* (linha 6), *tampoco*

por tanpoco (linha 7), *camino* por *caminio* (linha 10), *siguiente* por *siguinte* (linha 15) demonstram a dificuldade da aluna-colaboradora para escrever em espanhol, e mostram que a tentativa realizada tem como base, específica, a sua LM. Esse fato se confirma, igualmente, pelo uso de algumas interferências provenientes da LM e relacionadas às formas verbais, quais sejam, o uso de *había* por *havia* (linha 5 e linha 16), e de *brillaba* por *brilhaba* (linha 10). Observa-se, também, a interferência da LM na frase – Faça un pedido – (linha 10) misturando totalmente português com espanhol, e a utilização do vocábulo *deseos* por *desejos* (linha 14) e *oro* por *ouro* (linha 16) que se encontram efetivamente em português.

Além dos problemas de grafia, Cristina não consegue utilizar de forma adequada os tempos verbais. Essa dificuldade fica evidente em várias ocasiões, quais sejam: *él* (se) *levantó* (linha 9 – sublinhado), em que omite o pronome reflexivo; o uso do particípio – *resuelto* – (linha 9 – sublinhado) substituindo o indefinido *resolvió*; o desconhecimento do verbo pedir no *pretérito indefinido*, resultando em – *pedi* – (linha 10 – sublinhado); a incerteza quanto ao uso do pretérito perfeito composto e o uso do pretérito perfeito simples ou *indefinido*, em espanhol, gerando um problema discursivo. Segue o exemplo, extraído do texto, a título de ilustração.

- (5) Llegando el Baile, la princesa había mirado bien fondo en los ojos de Eduardo y ya había percibido que él era su príncipe encantado... (linhas 12 e 13)

O exemplo (5) inicia com uma expressão espacial, indicando o lugar (no baile) em que se dará o fato. O leitor não encontra informações anteriores para justificar o uso do pretérito perfeito composto. A princesa *había mirado*, em que momento começou a ação praticada pelo verbo *mirar*? Ela *había percibido*, desde quando? O pretérito perfeito composto se refere a uma ação iniciada no passado (quando?) e que prossegue no presente. Cristina não mostra em que momento o fato começou. Isso comprova sua dificuldade quanto ao uso de um e/ou outro tempo verbal de passado. Pela apreensão do contexto discursivo, a forma de expressão admite apenas o *indefinido*, ou seja, que ao substituir o tempo verbal utilizado, a nova forma se aproximaria a uma estrutura mais aceitável na língua espanhola. Segue um exemplo, mais próximo possível da ideia de Cristina, como ilustração.

- (6) Llegando al baile, la princesa miró bien fondo en los ojos de Eduardo y ya percibió que él era su príncipe encantado...

Além dos exemplos acima (5 e 6), o último parágrafo do texto vem a confirmar a dificuldade apontada a respeito do uso dos dois tempos de passado, o pretérito perfeito composto e o pretérito perfeito simples ou *indefinido*, por meio do uso do verbo resolver – resolbó – (linha 15 – sublinhado) cuja grafia encontra-se com problemas, e a forma composta deixada em português – havia encontrado – (linha 16 – sublinhado). Esse último parágrafo deveria ser totalmente reestruturado. Segue uma das possibilidades, na tentativa de não mudar a ideia de Cristina, como exemplo.

(7) Al día siguiente la princesa resolvió irse de puerta en puerta a buscar a su príncipe y a entregarle el zapato de oro. Y tan pronto llegó a casa de Eduardo tuvo certeza que encontrara el amor de su vida.

O exemplo acima (7) serve como mais uma indicação de que a produção de um texto deve acontecer por meio de um processo, pois há casos de fragmentos ou às vezes de um texto inteiro precisar ser reestruturado, e assim, ser submetido a uma ou várias reescritas para que se consiga um bom resultado. Este é o caso do texto (Fig. 4, acima) de Cristina que traz vários problemas linguísticos, os quais afetam a sua compreensão semântico-discursiva. Segue o exemplo como ilustração.

(8)... pues sus padres adoptivos lo obligaban a trabajar, mientras sus hermanos que estudiaban y se divertían. (linhas 7 e 8).

No exemplo (8), a estrutura linguística utilizada deixa o leitor sem rumo. Koch e Travaglia (2004, p. 71) asseveram que “é indiscutível a importância dos elementos linguísticos do texto para o estabelecimento da coerência”. Observamos, nesse exemplo (8), que os elementos responsáveis pela organização coesiva do texto não favorecem o estabelecimento da coerência discursiva, e, portanto, a estrutura linguístico-discursiva usada no exemplo (8) não cumpre com o propósito comunicativo a que se destina, ou seja, o de relatar um fato. Antunes (2010, p.70), nesse sentido, afirma que “entender um texto supõe a habilidade de identificar esse propósito e, por vezes, discernir sobre o que é o propósito e o que são as estratégias para se conseguir esse propósito”. Nossas ações de linguagem obedecem a modelos que são estabelecidos linguisticamente e socialmente.

Assim sendo, para que o interlocutor/leitor entenda a linguagem usada no texto, faz-se necessário que os elementos verbais, que servem como pistas, estejam dispostos de maneira adequada para o reconhecimento de nossas intenções. Esse é o caminho para que se possa alcançar a compreensão discursiva. Llorca (2008, p.30) assevera que não existe texto que não se explique como um ato de interação social, já que aparece como resultado de uma atividade linguística de um indivíduo que projeta sua intenção sobre um material verbal.

Além dos recursos linguísticos, acima mencionados, o uso dos marcadores/conectores discursivos, também são indicativos de dificuldade para Cristina. Nos textos narrativos, esses elementos são considerados importantes, pois funcionam como articuladores que proporcionam ao leitor o processamento do texto, e, assim, o seu uso deve ser devidamente observado. Em algumas ocasiões podem ser dispensados como na utilização do aditivo – *y* – (linhas 1, 2, 4, 8 – sublinhados, dentre outros) e do explicativo – *pues* – (linha 7), optando-se pelo uso adequado da pontuação. Podem também ser substituídos por uma preposição, como no caso do *que* (linha 1 – sublinhado), por exemplo, sem prejuízo de ordem semântica ou discursiva.

Ainda no tocante aos marcadores/conectores discursivos, outros exemplos representativos de dificuldade podem ser mencionados, quais sejam: o continuador – *entonces* – (linha 9) que poderia estar dando continuidade as ideias no parágrafo, encontra-se em posição de iniciador no parágrafo seguinte. Risso (2006, p.451), numa perspectiva textual-interativa, corrobora a visão desse marcador como um continuador afirmando que na função retrospectiva, o então (*entonces*) faz uma “remissão anafórica a um momento de referência instalado no enunciado”; também o uso de – *pero* – (linha 13 – sublinhado), prototípico de oposição (GARCÍA, 2007, p.98), não se encontra exercendo essa função e poderia ser excluído sem consequências para o enunciado, o qual demanda uma reestruturação. Na análise do uso desses marcadores/conectores discursivos há uma forte evidência de que Cristina os utilizou baseando-se, exclusivamente, em sua LM, como no caso visível do explicativo – *pois* – (linha 7) grafado em português. Contudo, as dificuldades de utilização dessas partículas parecem, aparentemente, serem minimizadas na produção escrita de Cristina na fase do ensino explícito, como podemos observar no texto abaixo (Fig.8).

Figura 8 – Narrativa pessoal da aluna Cristina ao término do ensino explícito

1 Cuando yo tenía 8 años, mi madre mi prometió hacer una fiesta para conmemorar mi
 2 cumpleaños de 9 años que venía acercándose. La fiesta fue en mi colegio con mis amigos. Entonces
 3 empezamos a preparar-nos, entregamos las invitaciones e hicimos planes para la fiesta. Dos días
 4 antes, empezamos en hacer toda la decoración, dulces y salados. Mi prima fue responsable por hacer
 5 mi pastel.
 6 En jueves en la noche todo estaba siendo finalizado. Los dulces y salados estaban listos y el
 7 pastel estaba una maravilha. Con todo listo y ordenado, fuimos a buscar un lugar en la cocina para
 8 por el pastel, en el cual las hormigas no lo encontrase. Mi padre con su idea brillante, mandó poner
 9 en cima de la heladera. Mi madre que es pequeña y desastrada, se desequilibró y derubó el pastel en
 10 lo suelo. No aguanté ver aquella escena, todo desparramado en lo suelo y comence a llorar, porque ya
 11 era muy tarde y no tenía más como hacer otro. Entonce lloré mucho.
 12 Y día seguine, en la mañana tive que partir para el colegio, y lo que me hizo más triste, fue ver a
 13 mis amigos de la clase todos ordenados y con le presente en las manos y no tenía nada de fiesta.
 14 Pero ellos me consolaran y yo expliqué todo que tenía acontecido, y en la semana siguiente acontecé
 15 la esperada fiesta y esta fue mejor que pude imaginar.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos colaboradores

No texto (Fig.8, acima), produzido pela aluna Cristina, a aproximação prototípica ao gênero narrativa pessoal é marcada pelo auto-envolvimento que é constatado através do uso de pronomes de primeira pessoa – *yo, mi, mis* –; de expressão avaliativa como – *mi padre con su idea brillante* – ; e de referência ao processo mental do próprio falante, de maneira geral. O uso da primeira pessoa prevalece no texto mostrando, obviamente, que se trata de uma narrativa de experiência pessoal.

Assim, essa narrativa pessoal (Fig. 8) começa com a seção de orientação, indicando por meio da expressão temporal – *cuando yo tenía 8 años* – (linha 1), em que época se deu o fato narrado; apresenta também outros elementos próprios dessa seção, de acordo com o modelo de Labov (1972), quais sejam: o lugar do acontecimento – *en el colegio* – (linha 2 – sublinhado), além da própria autora, os participantes do acontecimento – *los amigos* – (linha 2), e – *la prima* – (linha 4), e o fato ocorrido. Em seguida, Cristina usa o conector continuador – *entonces* – (linha 2) para dar sequência à narração de algumas ações indicadas pelo uso dos verbos no passado – *empezamos, entregamos, hicimos* – (linha 3) próprios da estrutura narrativa. Ainda nessa seção, introduz nova expressão temporal – *dos dias antes* – (linha 3) para acrescentar mais detalhes ao acontecimento narrado.

O segundo parágrafo inicia com uma expressão temporal (linha 6 – sublinhado). A partir desta expressão, Cristina começa a fornecer detalhes a respeito do evento, uma

festa de aniversário, e tenta criar um efeito de subjetividade, já que o foco da narrativa é a própria autora quem determina (KLEIMAN, 1995). Nesse parágrafo começa a seção de complicação, seção obrigatória da narrativa, que no texto de Cristina traz o desenrolar dos fatos, os quais se encontram ordenando as ações, e promovendo a compreensão semântica e interpretativa da história. O uso dos componentes gramaticais adequados, nesse sentido, é importante, pois é por meio deles que a coerência se realiza.

Assim, o uso do pretérito imperfeito (*imperfecto* em espanhol), comum na seção de complicação, aparece por três vezes por meio do verbo estar – *estaba, estaban* – (linha 6) e – *estaba* – (linha 7). As formas desse tempo verbal são utilizadas, segundo Silva (2006, p. 38), principalmente, “para descrever, comentar e apontar detalhes, ou seja, para fornecer elementos que dão sustentação à narrativa, mas que não contribuem para a progressão discursiva do texto desenvolvido”. Por certo, os enunciados (linha 6 e 7), em que se encontra o imperfeito não apresenta uma descrição, propriamente dita, mas uma conclusão ou um breve resumo de ações já realizadas, que se conclui com um comentário avaliativo – *el pastel estaba una maravilla* – (linha 7).

Ainda no segundo parágrafo, após esse comentário avaliativo, segue-se a narração dos fatos (linha 7 – sublinhado), em que são acrescentados novos detalhes à história, como o que fazer com o bolo de aniversário, por exemplo. Aparece, novamente, um comentário avaliativo – *mi padre con su idea brillante* –. Neste ponto, tem-se a indicação aproximativa do clímax, a qual vem antecedida pela descrição de um personagem, a mãe de Cristina, que se torna a causa para a consequência do evento ocorrido, ou seja, que as características da genitora – *pequeña e desastrada* – (linha 9) foram providenciais para que se desequilibrasse e derrubasse o bolo no chão. O uso do conector continuativo – *entonces* – (linha 11 – sublinhado), antecedendo o último enunciado desse parágrafo, introduz o estado final da história narrada que é a resolução, sendo essa uma de suas funções (PORTOLÉS, 1998, p.140), ou seja, a de concluir ou encerrar a história. Contudo, o texto segue para um novo parágrafo, em que Cristina se decide pela conclusão com um final feliz.

Assim, o terceiro e último parágrafo, que caracteriza a conclusão, veio introduzido por duas expressões temporais respectivamente – *el día siguiente, (por)en la mañana* – (linha 12), oferecendo, a partir desse ponto, detalhes da resolução do conflito, e avançando para o final feliz da história. Ainda neste parágrafo, evidenciamos alguns deslizos relacionados aos tempos verbais, como por exemplo, – *tive* – (linha 12) que se encontra em português; a troca dos auxiliares *tener* por *haber* (linhas 13 e 14 – sublinhados); o uso

equivocado de substantivos, como por exemplo, o vocábulo – presente – (linha 13), que se encontra em português, quando deveria usar – *regalo* – em espanhol. Isso representa uma interferência direta da LM ocasionada pelo desconhecimento do vocábulo; e a dificuldade em diferenciar os indefinidos – *nada* – que é usado para coisas e – *nadie* – utilizado para pessoas, dentre outros.

Por outro lado, ainda no último parágrafo, o uso do conector – *pero* – (linha 14), prototípico da relação argumentativa de oposição (GARCÍA, 2007, p. 98), permite entrever o sentido entre não haver a festa, e obter o consolo dos amigos. Assim, apesar dos deslizes cometidos, as informações transmitidas por meio do conteúdo semântico-discursivo possibilitam, parcialmente, a compreensão e interpretação das ações finais, que configuram a seção de resolução, a qual se encerra, efetivamente, com o fato ocorrido na – *semana siguiente* – (linha 14), expressão temporal utilizada para marcar o tempo em que o acontecimento previsto durante o desenrolar da história viria, finalmente, a ocorrer.

De modo geral, no decorrer do texto acima (Fig. 8), Cristina cometeu deslizes relacionados ao uso sistêmico da língua (léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos), evidenciados pela falta de conhecimento do léxico em espanhol, deixando, por exemplo, vocábulos escritos em português. Os conhecimentos sistêmicos da língua são aqueles que possibilitam às pessoas a produção de enunciados por meio de escolhas gramaticais adequadas. Essas escolhas é que vão proporcionar as unidades de sentido necessárias para conferir o encadeamento semântico/pragmático do texto. Silva (2006, p.41), nesse sentido, considera que:

O recurso à LM é uma das principais estratégias durante a produção de L2/LE. No entanto, a proficiência linguística na LE define, na maioria das vezes, a quantidade de uso da LM, ou seja, quanto mais proficientes na LE, menos recorrência à LM se fará. Todavia, os estudos apontam que, embora a LM seja uma constante na produção escrita na LE, ela pode, em muitos casos, resultar em um bloqueio no processo da escrita na L2/LE, por exemplo, as ideias podem ser drasticamente interrompidas pela necessidade da tradução.

Diante dessa análise realizada, reconhecemos que, na segunda produção textual (Fig.8), Cristina não demonstra apresentar maior desenvoltura com relação ao uso da linguagem e do sistema da língua, porém consegue utilizar, significativamente, as seções de complicação e resolução, consideradas como obrigatórias no modelo de Labov (1972). Além dessas seções usa também a de orientação. Assim como na produção textual anterior de Cristina (Fig. 4), nesta produção escrita (Fig. 8) as seções resumo, coda e avaliação não

apareceram. Isso é um indicativo de que a fase do ensino explícito complementou, parcialmente, os conhecimentos adquiridos na fase do ensino implícito a respeito dos elementos narrativos, responsáveis pela melhor apreensão da macroestrutura da narrativa.

O texto apresentado a seguir na Fig. 5, abaixo, cujo aluno-colaborador leva o nome fictício de Miguel, é representativo da sua produção de um texto narrativo na fase do ensino implícito, em que faz a opção por escrever uma nova versão da história infantil *La caperucita roja*, numa forma bem humorada, denominando-a como *la diablita roja*. Turner (1996) considera que a compreensão e a interpretação dos sentidos envolvidos em uma história caracterizam a ação cognitiva humana. Isso mostra que a narrativa é uma atividade essencial do ser humano, tendo em vista que o processo cognitivo é individual. O ato de narrar implica a compreensão do meio em que se vive. Observamos que Miguel usa várias relações associativas (Cap. 1, tópico 1.5.1.1) trazendo um conteúdo semântico-discursivo existente em sua memória para processar as novas informações a serem introduzidas no texto.

Figura 5 – Produção escrita do aluno Miguel ao término do ensino implícito

1 Había una vez, hace mucho tiempo, una niña muy fea a la que todo el mundo llamaba la diablita
2 roja, porque siempre llevaba una capa de ese color que le había hecho su abuelita. Un día su papá le
3 encargó que llevase unas cervezas y un poco de churrasco a su abuela que vivía al otro lado del
4 bosque.
5 – Diablita tú vas a caminar por el bosque, porque hay un lobo que siempre anda rondando por
6 ahí, cuando el aparecer tu abojeta él.
7 Salió diablita roja con la cesta por el bosque con mucha ira porque iría llevar la cesta. Por lo
8 camino, había encontrado las ardillas, las mariposas y los pajaritos, pero mató a todos, hasta que de
9 repente, apareció el lobo, delante de ella, entonces él preguntou:
10 – ¿Adónde vas con esa cestita diablita?
11 Ella le golpeó y se fue. El lobo llegou la casa de su abuelita y llamaba suavemente a la puerta,
12 entonces la anciana abrió pensando que era diablita y el lobo rápidamente devoró a la pobre abuelita
13 y a mató.
14 La diablita era muy inteligente y ya sabía que el lobo estaba en la cama de su abuela, entonces
15 cuando llegou a casa de su abuela cortó el cuello de lobo con una botella de cerveza y lo mató.
16 Después la diablita regreso para su casa y cuentó todo para su padre que se sintió orgulloso.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Na história original da Chapeuzinho vermelho, temos uma menina comportada, educada, amorosa. Miguel busca a oposição para qualificar a personagem. E, assim, traz a tona uma garota – *muy fea* – (linha 1), associa cor (vermelho) com capa, com o diabo (*diablita roja*) e, portanto, com a representação do mal. A partir do processamento desses

dados caracterizadores da personagem, tudo o que se relaciona com ela vem em sentido de oposição, de contradição (conceitos, costumes, contexto sócio-histórico). Uma menina (criança) que carrega *cerveza*, ou seja, bebida de adulto, que tem – *ira* - (linha 7), que mata animais (linha 8 – sublinhado), capaz de golpear a um lobo (linha 11 – sublinhado) e depois matá-lo (linha 15 – sublinhado), cortando o pescoço com uma – *botella de cerveza* – (linha 15), mostrando, implicitamente, a imagem de dois adultos brigando, em posição de atingir-se um ao outro com uma garrafa de cerveja quebrada, cena vista na vida real ou em filmes. No entanto, essa mesma garota é considerada como inteligente e todas as suas ações impróprias fazem com que o pai se sinta orgulhoso dela.

Assim, o texto (Fig. 5 acima) inicia com uma expressão típica das histórias infantis – *había una vez* – (linha 1). No primeiro parágrafo, Miguel faz uso dos elementos de orientação mencionando os personagens da história produzida – *una niña* – (linha 1), – *su abuelita* – (linha 2), e – *su papá* – (linha 2) –. Complementa dizendo quando aconteceu o fato – *hace mucho tiempo* – (linha 1), e em que lugar – *al otro lado del bosque* – (linha 3). Esses elementos que formam a seção de orientação antecedem a seção de complicação/ação.

Esta seção, a de complicação da ação, começa ao introduzir, por meio de discurso direto, a fala de um personagem – *el papá* –, que diz à filha – *la diablita roja* – que no bosque por onde ela terá que passar existe um lobo, e, quando o animal aparecer, ela deve esbofeteá-lo (este verbo foi inferido). Miguel usa a palavra – *abojeta* – (linha 6 – sublinhado) que não existe no espanhol. Deduzimos que quisesse expressar em espanhol *abofetear* (dar bofetadas). Este uso reflete o desconhecimento de Miguel quanto ao emprego do verbo necessário para a expressão desejada ou, talvez, apenas um problema com a grafia, já que Miguel dispunha da possibilidade de usar materiais de consulta como um dicionário, ou um livro de verbos, por exemplo. Inferimos, também, o uso do discurso direto como representativo da dificuldade em dar prosseguimento à história.

No terceiro parágrafo, retoma-se a narração da história com mais detalhes do acontecimento, ao mesmo tempo em que as ações se encaminham para um possível clímax, que seria o encontro da *diablita roja* com o lobo. Contudo, Miguel surpreende o leitor, antes desse encontro, mostrando um pouco da personalidade da personagem protagonista ao matar os animais que encontrou pelo caminho. Coloca o lobo numa posição de apenas mais um desses animais, deixando, implícito, que ele não representa perigo para uma pessoa como *la diablita roja*.

Este fato fica ainda mais evidente quando Miguel dá voz ao lobo, usando o discurso direto, e no parágrafo seguinte conta que a protagonista, após ter golpeado o animal, seguiu caminhando em direção à casa da avó sem se preocupar com ele. Segundo Larrosa (2003), o ato de ler é uma ação que afeta o leitor tendo em vista que há o envolvimento da subjetividade do sujeito e da sua capacidade imaginativa. Trata-se de um processo dinâmico, complexo e pessoal, por isso potencializador. Observamos que Miguel teve como ponto de partida a leitura, e a partir dela, fez emergir seu potencial criativo, (re) criando e (re) significando.

As ações seguem, por um momento, como na história original, ou seja, o lobo devora a pobre velhinha, e nesse ponto caminha para a resolução. Novamente, Miguel retoma a personalidade da protagonista, como uma menina muito inteligente que já sabia que o lobo teria matado sua avó, e que, simplesmente, mata o lobo, volta para casa, e conta o ocorrido ao pai. A seção de complicação acaba misturando-se com a seção de resolução. Quanto às seções de resumo e a coda, estas não são contempladas na produção escrita de Miguel que, também, não faz nenhum comentário avaliativo no decorrer do texto. O uso de todas as seções do modelo de Labov (1972) é importante porque indica, normalmente, que o texto estaria mais bem elaborado. Isso não ocorre, como vimos, na produção escrita de Miguel, o qual também não faz uso do elemento avaliação. Este último viria a contribuir, significativamente, para tornar o texto mais interessante e melhor elaborado.

Numa análise linguística, podemos observar que a escrita de Miguel é marcada algumas vezes, assim como nos demais textos analisados, pela interferência da sua LM. Contudo, apesar dos deslizos relacionados à ortografia, em especial com a grafia de alguns verbos como, por exemplo: – *vevía* – (linha 3), – *preguntou* – (linha 9), – *llegou* – (linha 11 e linha 15), – *cuentó* – (linha 16), – *regreso* – (linha 16), este sem acento, o contexto semântico-discursivo permite uma interpretação. Nessa amostra, assim como nas demais analisadas, percebemos que os alunos-colaboradores usam como estratégia de escrita, além da comparação LM/LE, também a mistura das duas línguas, resultando na grafia equivocada, como mostram os exemplos dos verbos acima, cuja terminação é transferida, tal como em *chegou* (português) e *llegou* (espanhol).

O uso inadequado dos dois tempos de passado quais sejam: o *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito perfecto simple/indefinido*, em espanhol, causa dúvidas no tocante a compreensão semântica do enunciado. No exemplo – *había encontrado* – (linha 8), a ação de ter encontrado os animais não prossegue até o momento presente. Isso indica que o tempo verbal empregado, o *pretérito perfecto compuesto*, não está adequado à situação.

Esse fato se comprova, em seguida, pela presença de uma nova ação – *mató a todos* – (linha 8 – sublinhado). Esta ação, concluída em definitivo no passado, caracteriza o uso do *indefinido* em espanhol.

No tocante ao uso dos elementos de sequencialidade, relacionados ao tempo e lugar, além da expressão temporal inicial – *había una vez* – (linha 1), são indicativos de tempo – *un día* – (linha 2), e – *cuando* – (linha 6); e de lugar – *al otro lado del bosque* – (linha 3), – *ahí* – (linha 6), – *por el bosque* – (linha 5), – *por el lo camino* – (linha 8) e – *para/a su casa* – (linha 16). É importante o uso adequado de elementos sequenciadores, pois eles proporcionam a progressão textual, contribuindo com a coesão do texto. Apesar de alguns deslizes linguísticos (em negrito), o emprego dessas estruturas pode ser considerado como bem sucedido na produção escrita de Miguel, na medida em que esse uso possibilita à compreensão semântico-discursiva, permitindo que se proceda a interpretação geral do texto.

Outros elementos linguísticos que favorecem a coesão textual são os marcadores/conectores discursivos que funcionam como recursos coesivos (KOCH, 2007a). Miguel usa o conector porque (linha 5 – sublinhado) com valor causal e/ou ao mesmo tempo explicativo, ou seja, entende-se que o pai de *diablita* estaria ordenando que ela fosse caminhar pelo bosque, exatamente pelo fato de haver um lobo nesse local e que a garota deveria matá-lo. Caberia melhor, nesse caso, o uso do conector *es que*, o qual introduz, ressalta, enfatiza e justifica a informação que viria a seguir (RODRÍGUEZ, 1998, p. 88). Outro conector de uso comum em textos narrativos, e que aparece no texto de Miguel (Fig.5), em várias ocasiões, é – *entonces* – (linha 9, linha 12 e linha 14) o qual assume a posição, que lhe é peculiar, de dar continuidade ao discurso.

Além desses marcadores/conectores discursivos, observamos outros exemplos. O uso de *pero* (linha 8), prototípico de oposição (GARCÍA, 2007, p.98), com valor restritivo; o uso do aditivo – *y* – em várias ocasiões (linhas 8, 11, 12, 13, 14,15, 16) demonstrando a construção das orações coordenadas; e por último, o uso de – *después* – (linha 16), que exerce várias funções dentro de um texto, quais sejam: é um ordenador (RODRÍGUEZ, 1998, p.48), um marcador de adição, de continuidade e/ou de enumeração (ZORRAQUINO e DURÁN, 1998, p.64), dentre outras.

Este último conector, isto é, o *después*, aparece iniciando o parágrafo final. De acordo com as funções indicadas anteriormente, caberia melhor à função de continuidade das ações. Esse conector estaria mais bem posicionado, desse modo, no término do parágrafo anterior, encerrando a seção de resolução. Este uso ou posicionamento se repete

na produção textual de Miguel (Fig.9, abaixo), de uma narrativa pessoal, realizada na fase do ensino explícito.

Figura 9 – Narrativa pessoal do aluno Miguel ao término do ensino explícito

1 Ayer estaba en la universidad con mis amigos para hacer una presentación de un trabajo de la
2 academia. Las presentaciones empezaron, pero nosotros fuimos los últimos a hacer la presentación.
3 El trabajo era para irse para una escuela y analiza la estructura y la organización de la escuela y
4 después, mostrar la escuela para todo grupo. Sin embargo, un equipo no consiguió sacar fotos de las
5 habitaciones de la escuela, entonces ellos sacaron solamente de los objetos. En la cafetería, sacaron
6 fotos de los gabinetes, en la biblioteca sacaron fotos de uno libro, en lo patio sacaron fotos solamente
7 de las escaleras, entonces todos de la clase empezaron a reírse de la creatividad de el grupo. Fue una
8 situación de mucha broma.
9 Después nosotros presentamos nuestro trabajo y fuimos a la nuestras casas.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

O texto do aluno-colaborador Miguel (Fig.9 acima), assim como os textos de Pilar (Fig.7) e de Cristina (Fig.8) da fase do ensino explícito analisados anteriormente, tem a aproximação prototípica do gênero proposto, a narrativa pessoal, evidenciado pela utilização de alguns elementos estruturais característicos desse gênero, quais sejam: o uso da primeira pessoa do singular – *mis* – (linha 1), as expressões espaço-temporais – *ayer* – (linha 1), e – *en la universidad* – (linha 1). É um texto de curta extensão, constituído por apenas três parágrafos. Observamos que Miguel procurou estruturar seu texto seguindo, supostamente, a forma tradicional constituída por introdução, desenvolvimento e conclusão.

As dificuldades de Miguel começam já no primeiro parágrafo. Este tem como início uma expressão temporal – *ayer* – (linha 1). Não se sabe, com exatidão, qual é o tempo marcado por essa expressão, ou seja, esse tempo está relacionado com o momento presente da fala do narrador? Esta é apenas uma suposição. Não há elementos para confirmá-la. O fato indica um problema relacionado à coerência discursiva, que se comprova, ainda mais, com o uso da expressão *ayer* antecedendo uma forma verbal no *imperfecto* quando sua utilização é característica do *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* em espanhol.

No tocante aos elementos de orientação, o conteúdo linguístico-discursivo existente no primeiro parágrafo permite ao leitor inferir que Miguel é estudante universitário, é o narrador/personagem da história, e que deveria apresentar um trabalho

junto com alguns colegas de classe. A partir desses dados o leitor já pode imaginar ou inferir o que vem em seguida.

O segundo parágrafo traz a seção de complicação da ação que mostra, de maneira sucinta, de que se trata o trabalho anunciado anteriormente. Este se resume em que os estudantes deveriam ir a uma escola, analisar sua estrutura e organização, e posteriormente apresentá-la para os demais alunos da sala – *para todo grupo* – (linha 4 – sublinhado). Surge, logo em seguida, um problema indicado pelo fato de que uma determinada equipe somente conseguiu executar, parcialmente, a tarefa proposta. As ações seguem para um clímax que se configura pela situação criada por essa equipe para executar a tarefa solicitada. Nesse momento, Miguel faz uso do elemento avaliação quando faz o seguinte comentário – *fue una situación de mucha broma* – (linha 7 e 8 – sublinhadas), antecedendo a resolução, a qual vem expressa, resumidamente, no terceiro e último parágrafo do texto.

No nível linguístico, Miguel usa repetições lexicais desnecessárias: *presentación* (linha 1), *presentaciones* (linha 2), *presentación* (linha 2). A palavra *escuela* por duas vezes (linha 3), novamente a mesma palavra se repete (linha 4 e linha 5), que contribuem com o empobrecimento do texto. A utilização inadequada dessas repetições pode ser facilmente resolvida por meio de recursos linguísticos como, por exemplo, a substituição pronominal ou lexical. Afinal, quando a repetição é necessária, afirma Charolles (1978, p.15) que “a língua dispõe de recursos numerosos e variados: pronominalizações, definitizações, referências contextuais, substituições lexicais, recuperações de pressupostos, retomadas de inferências”, dentre outros, que possibilitam e favorecem a progressão textual.

O uso desnecessário da repetição, no texto de Miguel (Fig. 9), torna evidente um dado importante que é a falta do hábito da escrita, ou seja, não se escreve, em língua espanhola na escola. Fato este que é comprovado através de dados da entrevista realizada (5.2.1). O ensino da escrita mantém-se distante das experiências cotidianas com a linguagem. Miguel organiza suas ideias de acordo com sua experiência na fala. Obviamente, nesse processo, os recursos linguísticos, como o uso da repetição de um mesmo léxico, por exemplo, que é comum na fala, encontra-se evidenciado de maneira injustificada, na escrita. Isso causa o desinteresse e a baixa informatividade do texto.

Eres Fernández et al (2012, p.11) ressaltam que é importante e até mesmo necessário levar o aluno a expressar as suas ideias e sua identidade no idioma estudado, de modo que não venha a ser um mero reproduzidor das palavras alheias, que possa situar-se como um indivíduo que tenha algo a dizer. Nesta perspectiva, é preciso oportunizar, ao

estudante, o acesso aos inúmeros recursos linguístico/discursivos que a língua oferece, os quais possibilitarão a expansão do repertório lexical e a ampliação do vocabulário, além do próprio desenvolvimento cidadão desse aluno que se revelará por meio das práticas discursivas diárias, em que ele se estabelecerá como produtor de textos e de significados, buscando sua inserção e ação na vida.

Dell'Isola (2007) argumenta que a produção de linguagem de um indivíduo é uma ação resultante de um conjunto de decisões. Antunes (2012, p.97) nos chama a atenção para “o valor das palavras do léxico na composição dos textos”, no sentido de que se trata de uma escolha, e esta é fundamental para a qualidade do que se escreve, por mais que cada texto, em alguma medida, crie a sua própria coerência.

Ainda no nível linguístico, Miguel faz uso de alguns marcadores/conectores textuais/ discursivos. O uso adequado destes elementos, unidades linguísticas invariáveis ou partículas como são denominados (GARCÍA, 2007; PORTOLÉS, 1998; ZORRAQUINO e DURÁN, 1998; SILVA, 2005, dentre outros), nos textos narrativos, é de fundamental importância. Verificamos que Miguel fez uso do conector – *pero* – (linha 2 – sublinhado), característico de oposição ou de restrição (ZORRAQUINO e DURÁN, 1998, p.66), numa estrutura que sugere apenas o uso da adição para produzir o efeito de sentido desejado. À dificuldade de uso desses elementos se soma outra relacionada à pontuação, a qual resolveria o uso do conector aditivo – *y* – (linha 3) usado, inicialmente, em duplicidade, além de evitar a repetição lexical (em negrito no exemplo abaixo) e preposicional (sublinhada no exemplo) injustificadas. Uma forma possível e aceitável na língua espanhola seria reescrever a estrutura inicial, como no exemplo (9), cuja reestruturação ficaria como no exemplo (10):

(9) El trabajo era para irse para una **escuela** y analiza la estructura y la organización de la **escuela** y después, mostrar la **escuela** para todo grupo. (linha 3 e linha 4)

(10) El trabajo era para irse a una escuela, analizar su estructura y organización, y después mostrarla a todo el grupo.

Ao contrário dos marcadores já mencionados, percebemos que a relação sintático-semântica explicativa foi bem estabelecida com a utilização do marcador contra-argumentativo – *sin embargo* – (linha 4). Martínez (2004, p.35) considera que conectores como esse costumam ser frequentes e expressam uma relação lógica, contrastam ou como mínimo corrigem, em certo sentido, a informação que o precede. Rodríguez (1998, p.34) afirma que esse marcador “se usa también às vezes como continuador de outro nexos

anterior”. Esta afirmação se aplica, de maneira mais apropriada, à utilização do marcador *sin embargo* no texto de Miguel. Afinal, o uso desse marcador numa narrativa pessoal funciona como uma sequência secundária (Cap. 3, tópico 3.3.2.3), na medida em que “qualquer narrativa comporta uma dimensão explicativa” (ADAM e REVAZ, 1997, p. 106).

No tocante ao uso dos conectores temporais – *y después* – (linha 3 e linha 4) e – *después* – (linha 9), estes encontram-se funcionando no texto (Fig. 9) como ordenadores no discurso. Segundo Portolés (1998, p.138), “se os marcadores de continuidade estão precedidos por uma conjunção *y*, costumam compreender-se como fechamento de uma lista”. No texto de Miguel, o primeiro uso do conector *después* (linha 3 e 4) vem precedido pela conjunção – *y* –, porém não se encontra exercendo tal finalidade, isto é, a de assinalar o fim de uma série discursiva. Sua função no texto (Fig. 9) é apenas a de um marcador de temporalidade continuativo. Já o segundo uso de – *después* – (linha 9), exatamente por exercer, esse conector, a função de um continuador discursivo, não costuma aparecer em posição de iniciador do parágrafo. O fato indica que Miguel tem dificuldade quanto ao uso e o posicionamento desses elementos.

Outro conector que funciona como mero continuador e/ou ordenador discursivo da narração é – *entonces* – (linha 5 e linha 7). Este aparece no texto de Miguel por duas vezes exercendo essa função. Segundo Rodríguez (1998, p.14), esse marcador serve para dosificar a informação e estabelecer a progressão textual. Observamos que Miguel consegue utilizá-lo adequadamente, na medida em que, nas duas ocasiões em que aparece, encontra-se dando continuidade às informações, propiciando a compreensão e interpretação dos enunciados.

Além dos marcadores da temporalidade, outro aspecto importante relacionado aos textos narrativos, é o uso adequado dos tempos verbais no passado. Nesse sentido, Miguel inicia o texto (Fig. 9), como mencionado antes, com um equívoco, ao usar o *imperfecto* – *estaba* – (linha 1) no lugar de *estuve* pertencente ao pretérito *perfecto simple* ou *indefinido*, o qual tem a expressão – *ayer* – (linha 1) como introdutória. Na produção textual anterior de Miguel (Fig. 5 acima), observamos que a dificuldade relacionada com o uso das formas verbais de passado acha-se, de maneira geral, centrada na grafia. Na produção textual da narrativa pessoal (Fig. 9) se encontra, basicamente, no uso inicial equivocado do verbo estar no *imperfecto* e, também, na utilização do verbo ir – *fuimos* – (linha 9 – sublinhado), ocasionado por interferência da LM, em que caberia melhor os verbos *regresar* ou *retornar* em espanhol.

5.3.4 Cotejo entre a fase do ensino implícito e explícito nas produções textuais dos alunos-colaboradores

Os professores, de maneira geral, sabem que ensinar os alunos a produzir textos na escola representa uma tarefa árdua. Por outro lado, para o aluno produzir um texto escrito em uma língua estrangeira implica um grau de dificuldade elevado, por mais que seja em espanhol, língua próxima do português. Nas palavras de Ruiz e González (1994, p.301), nesse sentido, se somam aos problemas de conteúdo também as limitações existentes. Para os autores, é preciso que se consiga que a escrita se converta num instrumento de aprendizagem integral da língua, o qual implica não apenas o conhecimento para o desenvolvimento da destreza, mas que esse se transforme num veículo para o conhecimento do mundo e de si mesmos.

Nesta perspectiva, Soares (2013, p.19) afirma que é preciso que se abra um espaço, em sala de aula, para a leitura, debate, e expressão de ideias, ou seja, que se criem atividades que privilegiem uma visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011, p.261), na qual o aluno possa ser visto, numa visão ampla, não apenas como aquele que produz o texto, mas também como aquele que se vê no próprio texto, e através dele constitui-se como um ser humano. Esse espaço foi aberto aos alunos-colaboradores desde a fase do ensino implícito, na sequência didática, antecipando a produção escrita do texto narrativo proposto.

O acesso a uma diversidade de gêneros narrativos, em espanhol, foi proporcionado para servir não somente para a apreensão de estruturas linguístico-discursivas prototípicas do gênero proposto, mas como motivação e uma forma de potencialização da criatividade (CHAGAS, 2007, p.371). Esses exemplares de gêneros textuais atuam no sentido de fazer com que aquele que aprende a língua entre em contato com as práticas e as atividades de linguagem, ou seja, com os usos que os sujeitos fazem da linguagem.

O bom uso da linguagem requer do aprendiz certa habilidade. A escrita de uma narrativa pessoal não é uma tarefa considerada fácil, na medida em que envolve o conhecimento das estruturas próprias do idioma e típicas do gênero textual. Para produzi-la, o aluno-colaborador, necessariamente, contou com os conhecimentos adquiridos nas duas fases de ensino, e com sua própria imaginação e criatividade. Não havia uma forma de copiar, foi preciso criar, narrar a história. A compreensão e a conscientização desse fato

ficaram evidentes concedidas em entrevista, por exemplo, pelo 12º aluno-colaborador (Apêndice N).

A exposição aos gêneros narrativos diversificados, entre eles a narrativa pessoal, teve como propósito, além dos motivos já mencionados, levar os alunos-colaboradores, a observação e a aprendizagem das estruturas e dos elementos característicos da narrativa. Contudo, como já esperado, na fase do ensino implícito, a maioria optou por produzir um texto baseado nas histórias infantis que, supostamente, implica menor grau de dificuldade. Entretanto, houve quem produzisse ou ensaiasse a escrita de uma narrativa pessoal já nessa fase.

Assim, expomos e analisamos as produções textuais do mesmo aluno-colaborador, nas fases de ensino implícito e explícito, mostrando à escrita e a reescrita do gênero textual proposto, a narrativa pessoal. Ressaltamos que, ficamos restritos a apenas uma reescrita do texto produzido, porém reconhecemos que mais oportunidades poderiam e/ou deveriam ser criadas para obter-se melhor êxito, entendendo que a produção de um texto implica, necessariamente, uma visão de processo (FLOWER e HAYES, 1981), e que este envolve uma série de decisões e escolhas por parte do produtor, nesse caso, o aluno-colaborador. Assim sendo, segue a versão escrita da produção textual do aluno-colaborador Pablo, na fase do ensino implícito (Fig.10, abaixo), e logo em seguida, a sua reescrita, nessa mesma fase (Fig.11, abaixo).

Figura 10 – Escrita do texto do aluno Pablo no ensino implícito

1 Cuando yo tenía ocho años pasé una larga temporada con mi abuela en una casita. Un día le
 2 pedí muchas veces una pelota de vários colores que yo via en el almacém. En começo mi abuela me
 3 dijo que no podía comprarmela y que no la estuviera cargando. Después me amenarzó con pengarme
 4 pero al rato le volví a pedile que me comprara la pelota.
 5 Passaron unos días y cuando ella se levantó de la maquina donde cosía, yo salí corriendo. Sin
 6 embargo ella no me persiguió, empece a revolver un baúl a sacar trapos. Cuando me di cuenta que
 7 ella quería hacer una pelota estraña, pues la pelota de mi abuela nunca sería como la outra pelota del
 8 almacem.
 9 Yo quedei triste pero mi abuela me decia que la pelota que yo achava estraña, seria a más linda
 10 de todas. Cuando ella terminó quedei con una sonrisa pues la pelota era linda de verdad.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos- colaboradores

Figura 11 – Reescrita do texto do aluno Pablo no ensino implícito

1 Cuando yo tenía ocho años pasé una larga temporada con mi abuela en una casita. Un
 2 día le pedí muchas veces una pelota de varios colores que yo beía en el almacén. Al
 3 comienzo mi abuela me dijo que no podía comprármela y que no la estuviera cargando.
 4 Después me amenazó con pegarme pero al rato le volví a pedirle que me comprara la pelota.
 5 Pasado unos días y cuando ella se levantó de la máquina donde cosía, yo salí corriendo.
 6 Sin embargo ella no me persiguió, empecé a revolver un baúl y a sacar trapos. Cuando me di
 7 cuenta que ella quería hacer una pelota extraña pues la pelota de mi abuela jamás haría
 8 come ela otra pelota del almacén.
 9 Yo me puse triste pero mi abuela me dice que la pelota que yo acharaba extraña era más
 10 linda de todas. Cuando ella terminó me puse con una sonrisa, pues la pelota era linda de
 11 verdad.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

O texto acima (Fig. 10), e sua reescrita (Fig.11), caracteriza-se como uma narrativa pessoal. Trata-se de uma história narrada em primeira pessoa, evidenciada pelo uso de – *yo* – *mí* – *me* – e que costuma ser significativa para quem a produz. Contudo, Pablo utilizou-se de uma história já existente⁴⁹ e a narrou da forma como a entendeu, assumindo o lugar do personagem principal que é também o narrador. De alguma forma, o fato narrado, supostamente, faz parte das lembranças de Pablo. Apropriar-se de uma história para contá-la por escrito, nesse caso de forma altamente resumida, não minimiza o esforço na busca das estruturas adequadas para fazê-lo na língua espanhola. Consideramos desse modo, como uma tentativa de produção escrita de algo próprio.

Na primeira versão escrita ocorrem muitos deslizos no que se refere ao uso sistêmico da língua (uso de verbos, acentuação, pontuação); interferências interlinguísticas, como por exemplo, o uso do pronome indefinido – *otra* – (linha 7) que se encontra em português, e da forma verbal – *passaron* – (linha 5) que consiste numa mistura dos dois idiomas; na ausência do conhecimento linguístico, a opção é deixar a palavra em

⁴⁹ Trata-se da narrativa *La pelota* de Felisberto Hernández, escritor uruguaio, cujas obras foram traduzidas em vários idiomas, incluindo o português. O escritor escreveu uma média de cinquenta narrações, em sua maioria de curta extensão e quase todas contadas em primeira pessoa. Vários de seus relatos são autobiográficos. O autor escreve as suas próprias experiências, mostrando ao leitor aquilo que lhe importa. Tem como característica uma naturalidade expressiva. Sua preocupação não estava na estrutura das narrações, mas nas palavras usadas para alcançar a magia do seu estilo. Enfoca o passado, um passado pessoal em que observa *lo minúsculo* dentro de uma visão, fortemente, subjetiva do mundo, das pessoas e das coisas. Acreditamos que o aluno-colaborador possa ter tido acesso ao texto completo na versão em português, devido, principalmente, à utilização equivocada de vocábulos na língua espanhola. Consideramos esse fato como um forte indicativo da dificuldade em escrever algo totalmente próprio. Ressaltamos que não foi trabalhado, nem mencionado, nenhum texto desse autor durante as aulas-oficina. O texto completo *La pelota* encontra-se disponível em <http://aulico.files.wordpress.com/2008/08/sobre-felisberto-hernandez.pdf> Acesso em: 17/07/2014.

português, como no uso de mais uma forma verbal – achava – (linha 9); e dificuldades relacionadas com aspectos discursivos em geral. Essas ocorrências não se resolveram na reescrita. Esta, em ocasiões, não apresenta modificações positivas ou significativas, contudo deixa evidente a dificuldade do aluno-colaborador para reestruturar a expressão, como mostra o seguinte exemplo:

(11)...pues la pelota de mi abuela nunca sería como la otra pelota del almacem.
(linhas 7-8, **escrita**)

...pues la pelota de mi abuela jamás haría come ela otra pelota del almacén. (linhas 7-8, **reescrita**)

As estruturas linguísticas utilizadas, nesse exemplo (11), mostram que ao reescrevê-lo, Pablo comete mais deslizos do que na primeira versão. Na reescrita acrescenta o pronome pessoal de terceira pessoa do singular em português – ela – de maneira totalmente injustificada, incorrendo num problema de ordem não apenas gramatical, mas semântico-discursiva; equivoca-se no uso do tempo verbal (sublinhado), substituindo-o por outro inadequado; contudo, revisa adequadamente a ortografia dos dois vocábulos, quais sejam: outra e almacem, usados nesse mesmo exemplo.

No tocante ao uso dos elementos da narrativa (LABOV, 1972), Pablo não usa um resumo inicial que serviria como uma forma de chamar a atenção do leitor. Entra de maneira direta no assunto, narrando o acontecimento, oferecendo os elementos de orientação, quais sejam: tempo, lugar, personagens. Isso acontece ainda no decorrer do primeiro parágrafo, tanto na escrita quanto na reescrita. Ocorre o uso de tempos verbais de passado, em especial o *indefinido*, desde o início desse primeiro parágrafo. O *indefinido* tem como função proporcionar o encadeamento das ações. Na produção textual de Pablo, esse tempo verbal vem acompanhado de algumas expressões temporais – *cuando yo tenía ocho años, un día, al comienzo* – (sublinhados na escrita e reescrita), que são típicos do gênero narrativo. Pablo segue com essas expressões na reescrita, promovendo apenas revisões de ordem ortográfica.

Já no segundo parágrafo, Pablo entra na seção de complicação, que começa por uma expressão temporal – *pasaron unos dias* – (linha 5 – escrita), a qual foi revisada com sucesso na reescrita – *pasado unos días* – (linha 5 – reescrita). Como parte igualmente integrante dessa seção, a ação, – *me amenazó con pegarme* – (linha 3 na escrita e linha 4 na reescrita), iniciada ainda no primeiro parágrafo, estabelece um elo coesivo com o segundo.

Nessa ação, encontra-se o objetivo do personagem/narrador que se acha nela envolvido, e tem seu desenrolar por meio de uma sequência de ações de maneira a criar certo clímax.

Este clímax é expresso pela ação da avó, de levantar-se da máquina em que costurava para procurar tecidos/retalhos – *trapos* – (linha 6 escrita e reescrita), para confeccionar uma bola para o neto. Já nos últimos enunciados do segundo parágrafo, Pablo se atrapalha como vimos no exemplo (1) acima, ocorrendo um fato pouco comum, tornando a escrita melhor aceitável que a reescrita, ou seja, que a reescrita, nesse ponto, não contribuiu para que o texto ficasse mais bem elaborado.

Assim, no terceiro e último parágrafo, a história se resolve com um final feliz, configurando a seção de resolução. Alguns comentários avaliativos também se misturam no decorrer de todo o desenvolvimento da história, como, por exemplo, em – *me di cuenta que ella quería hacer una pelota extraña, era la más linda de todas, era linda de verdad* – (linhas 7,10,11 – reescrita – sublinhado) proporcionando certa vivacidade ao texto; e a coda, elemento optativo do modelo de Labov (1972), não aparece na escrita nem na reescrita.

No nível linguístico, Pablo, ao iniciar a seção de resolução, usa a seguinte expressão na escrita – *yo (me)quedej triste* – (linha 9). Esta expressão é substituída na reescrita por – *yo me puse triste* – (linha 9), incorrendo numa revisão significativa, na medida em que substituiu o verbo *quedarse* por *ponerse*, este de forma adequada pelo que demanda o contexto linguístico-discursivo. Outra revisão semelhante ocorre na reescrita com a utilização desses dois verbos (linha 10).

O verbo *quedar(se)* em espanhol possui, assim como o verbo ficar no português, vários matizes. Por serem de uso muito frequente nos dois idiomas, Andrade (2002, p.18) afirma que “brasileiros estudantes de espanhol necessitam de uma sistematização mais cuidadosa ao aprender as equivalências do verbo português ficar em espanhol”. Ocorre uma tendência a traçar um paralelo entre ficar e *quedar*, situação ocorrida na produção textual de Pablo, a qual pode originar equívocos na produção da língua estrangeira nos matizes divergentes. Deduzimos, a partir dessa ocorrência, que a revisão realizada por Pablo, nos dois exemplos apontados acima, é um indicativo de que houve uma reflexão a respeito do uso do verbo *quedar(se)* em espanhol relacionada ao verbo ficar do português.

Ainda no nível linguístico, Pablo comete alguns deslizes relacionados à grafia das formas verbais. Alguns se resolvem na reescrita como, por exemplo, acentuando adequadamente as formas – *dijo que no podía comprármela* – (linha 3), e – *empecé* – (linha 6). Este último usado de maneira equivocada na primeira pessoa do singular em

substituição a terceira, referindo-se a avó; revisando a grafia, como em – *pegarme* e *pedirle* – (linha 4 – reescrita). Contudo, outros casos não se resolvem na reescrita devido ao desconhecimento a respeito de qual tempo verbal utilizar, como em – *me decía* – (linha 9 – escrita) no *imperfecto*, que é substituído de maneira equivocada na reescrita por – *me dice* – (linha 9 – reescrita) no *presente*, numa situação discursiva que demanda a forma – *me dijo* –, no *indefinido*. Outro exemplo, nesse sentido, é o uso de – achava – (linha 9), em português na escrita, revisado de forma inadequada como – acharaba – (linha 9), na reescrita. Este último exemplo configura, além da falta de conhecimento a respeito das formas verbais, também, e talvez como última instância, o uso do recurso à língua materna.

Ainda a propósito dos aspectos linguísticos, vale acrescentar o uso dos conectores textuais/ discursivos. No texto de Pablo, esses elementos linguísticos têm como função o encadeamento das ações ou dos acontecimentos, de maneira a proporcionar a progressão do texto. Pablo usa, basicamente, o conector continuativo – *después* – (linha 3) na escrita, o qual segue na reescrita, e os contra-argumentativos – *sin embargo* – (linha 6) e – *pero* – (linha 9), de maneira adequada, tanto na escrita quanto na reescrita.

Na produção textual acima, procedemos à análise da escrita (Fig.10) e da reescrita (Fig. 11), do aluno-colaborador Pablo, realizadas na fase de ensino **implícito**. No texto que segue, analisamos, também, a escrita (Fig.12) e a reescrita (Fig.13) de uma narrativa pessoal, desse mesmo aluno-colaborador Pablo, na fase de ensino **explícito**.

Figura 12 – Escrita do texto do aluno Pablo no ensino explícito

1 Era un día muy lluvioso de Agosto. Mi amiga María⁵⁰ estaba con yo en mi casa.
 2 Estabamos hablando de la vida cuando yo resolvir hablar sobre la chica más guapa del
 3 mundo: Lucía.
 4 Lucía era una muchacha un poco morenaza, del ojos castaños claros, pelos negros y
 5 largo, que encuentre en una fiesta. Con una sonrisa muy bello ella me conquistó listo. Sus
 6 dentes eran blancos que pareció nieve para mi ojos. Naquele día percebi que estaba
 7 enamorado por la chica más delgada del todo mundo.
 8 Imagine como fique delante de María. Estaba muy envergonado pués ao hablar de
 9 Lucía mi corazon quedava muy feliz. Mi amiga pregunté se ella también quedou
 10 enamorada por yo. Y listo disse: ¡si! ¡si! Mucho.
 11 La chica morenaza de la fiesta tornara-se el gran amor de mi vida. Hoy somos noivos y
 12 año que viene vamos nos casar. Para sorpresa de mi amiga María, yo convidé ella para ser
 13 la madriña de nuestra unión.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

⁵⁰ Os nomes María e Lucía (sublinhados) foram adaptados na escrita e na reescrita em substituição aos originais, utilizados pelo aluno-colaborador, de modo a preservá-los de uma possível identificação.

Figura 13 – Reescrita do texto do aluno Pablo no ensino explícito

La chica morenaza de la fiesta

1 Era un día muy lluvioso de agosto. Mi amiga María estaba en mi casa. Estábamos
 2 hablando de la vida cuando yo resolví hablar sobre la chica más guapa del mundo: Lucía.
 3 Lucía era una muchacha un poco morenaza, con ojos castaños claros, pelo negro y
 4 largo, que encontré en una fiesta. Con una sonrisa muy guapa, ella me conquistó. Sus
 5 dientes eran blancos que pareció nieve para mis ojos. En aquele día percébi que estaba
 6 enamorado por la chica más delgada del todo mundo.
 7 Imagine como quedé delante de María. Estaba muy avergonzado pues hablar de
 8 Lucía mi corazón quedó muy feliz. Mi amiga preguntó si ella también quedou
 9 enamorada por mi y listo disse que mucho.
 10 La chica de la fiesta se tornó el gran amor de mi vida. Hoy somos novios y año que
 11 viene pretendemos nos casar. Yo convidé ella para ser la madrina de nuestra unión.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

A produção escrita acima (Fig.12) e sua reescrita (Fig.13), apresentam traços prototípicos do gênero narrativa pessoal, quais sejam, dentre outros, a narração em primeira pessoa e o uso dos tempos verbais no passado. Na escrita, encontramos vários deslizos ortográficos – *lluvoso* – (linha 1), – *resolver* – (linha 2), – *percebi* – (linha 6); problemas com acentuação – *encontré* – (linha 5), – *percebi* – (linha 6); interferências interlinguísticas – *dentes* – (linha 6), – *naquele dia* – (linha 6), – *imagine como fique* – (linha 8), – *disse* – (linha 10), – *tornara-se* – (linha 11), – *noivos* – (linha 11), – *vamos nos casar* – (linha 12), – *para surpresa* – (linha 12); concordância verbal – *que pareció nieve para mi ojos* – (linha 6 sublinhado), dentre outros, os quais são, parcialmente, resolvidos na reescrita.

Flower e Hayes (1981) afirmam que as escolhas sintáticas e lexicais são responsáveis por guiar o processo da escrita. Apesar da estrutura linguística na primeira versão apresentar uma série de problemas, como, por exemplo, uma escrita fortemente marcada pela interferência do português, dificultando a compreensão e mostrando a ausência de conhecimento do vocabulário em espanhol, o conteúdo semântico-discursivo permite uma interpretação, que se confirma na reescrita.

Na escrita (Fig.12), observa-se o uso do discurso direto, indicando o diálogo existente entre o narrador e a personagem (a amiga), o qual é desfeito na reescrita. Nesta, ocorre a opção por transformá-lo em discurso indireto. Gancho (2004, p.21) considera que “o narrador é o intermediário entre o instante da fala do personagem e o leitor, de modo

que a linguagem do discurso indireto é a do narrador”. Assim, os problemas que aparecem na escrita são, de maneira geral, sanados pelo narrador, na reescrita, tornando o texto mais bem elaborado, e com estruturas mais aceitáveis na língua espanhola.

No tocante ao uso do modelo de narrativas de Labov (1972), Pablo introduz os elementos de orientação logo no primeiro parágrafo, situando o tempo (agosto), o espaço (em casa), os personagens (narrador, *María* e *Lucía*) e o acontecimento (falar a respeito de uma pessoa). Para Dionísio (1994, p.21), a orientação “tem como objetivo favorecer a inteligibilidade da história para que a audiência possa acompanhá-la com mais clareza e, obviamente, com mais interesse”. Nesse sentido, Pablo cumpre com o propósito de levar ao leitor os elementos necessários para a compreensão dos fatos narrados.

No segundo parágrafo, ocorre, basicamente, a descrição de uma das personagens (*Lucía*), seguida pelo clímax da história que diz respeito à paixão do narrador (*enamorado*) por uma jovem. Hamon (1976, p. 81) considera a descrição na narrativa sob dois aspectos: primeiro como um organizador, na medida em que organiza os personagens, o espaço, a informação; e segundo, como fazendo parte da própria memória da narrativa (Cap. 3 tópico 3.3.2.1). A descrição realizada por Pablo contempla os dois aspectos mencionados pelo autor. Contudo, o uso da palavra *delgada* (linha 7 na escrita e 6 na reescrita), chama-nos a atenção. Inferimos que Pablo possa tê-la confundido e trocado por *guapa*, que estaria mais bem empregada.

Já o terceiro parágrafo inicia com o clímax construído no segundo. Percebe-se que o segundo e terceiro parágrafos, juntos, compõem a ação de complicação, ao mesmo tempo em que o terceiro encaminha o acontecimento narrado para a resolução final. Esta acontece, no quarto e último parágrafo, de forma resumida, contendo um final feliz. Nesse texto de Pablo produzido na fase de ensino explícito (Fig. 13 e Fig. 14), assim como no anterior, da fase implícita (Fig. 11 e Fig. 12), não aparecem às seções de resumo e coda.

No nível linguístico-discursivo, Pablo opta pela supressão, na reescrita, de estruturas equivocadas empregadas na escrita, como no exemplo – *mi amiga María estaba con yo en mi casa* – (linha 1), em que retira, de forma correta, a preposição *con* e o pronome pessoal *yo*, os quais são usados de forma inadequada na composição da frase. Observamos, também, que o verbo *quedar*, usado em duas ocasiões, de maneira injustificada na escrita (linha 9), não se resolve na reescrita (linha 9), indicando, uma vez mais, a dificuldade de Pablo na compreensão do conteúdo semântico que envolve o emprego desse verbo.

5.3.4.1 Cotejo dos procedimentos de escrita e reescrita

No ensino implícito, a escrita (Fig.10) e a reescrita (Fig.11), praticamente, não se diferenciam, ao contrário do ensino explícito, em que a escrita (Fig.12) e a reescrita (Fig.13) se diferenciam totalmente. Nesta fase, isto é, do ensino explícito, a reescrita se mostra mais bem elaborada, contendo estruturas mais aceitáveis na língua espanhola, e com poucas inadequações ortográficas. Percebe-se que a associação a um modelo processual de produção textual, em que os estudantes foram solicitados a rever a sua escrita inicial, após o *feedback* dado pela professora-pesquisadora, e chamados a produzir uma reescrita, foi eficiente na conscientização dos alunos sobre suas limitações linguísticas. Esse fato se comprova na comparação realizada entre as duas fases: a escrita e a reescrita.

Além disso, Zimmer e Alves (2005) e Mathews et al. (1989) consideram que a integração de processos explícitos de aprendizagem parece ativar o conhecimento que já tinha sido introduzido aos estudantes por meio de medidas de ensino implícitas. Corroboramos a ideia dos autores, na medida em que observamos, por meio da análise acima (5.3.4), que a escrita e a reescrita na fase implícita apresentam maiores problemas quando comparadas a escrita e reescrita na fase explícita.

Ainda na fase implícita, a escrita e a reescrita não apresentam diferenças significativas entre si, por mais que um *feedback* tenha antecipado a reescrita nas duas fases trabalhadas. Os problemas que aparecem na escrita e na reescrita dessa fase se assemelham, e, desse modo, a reescrita não cumpre com a função a que, aparentemente, se destina, isto é, promover modificação permitindo ao texto produzido ser considerado como de melhor qualidade se comparado a primeira versão.

Já na fase explícita, a reescrita aparece mais bem elaborada que a escrita, tanto do ponto de vista do uso sistêmico da língua quanto pelos aspectos linguístico-discursivos utilizados. Consideramos que o aluno-colaborador Pablo demonstrou sentir-se, aparentemente, um pouco mais seguro diante da produção textual realizada na segunda fase. Infere-se, assim, que o ensino implícito, de alguma maneira, haja contribuído para isso, corroborando, uma vez mais, com os aportes de Alves e Zimmer (2005) e de Mathews et al. (1989).

Além disso, após o aluno-colaborador Pablo haver sido exposto formalmente aos elementos da narrativa, de acordo com o modelo de narrativas de Labov (1972), pode

também compreender como usar esses elementos para compor o texto produzido. Leffa (1996, p.390), ao analisar produções de alunos em inglês na fase de reescrita, considera que esses alunos progrediram mais na reestruturação de suas ideias, melhorando o estilo e produzindo textos mais coerentes, e que o menor progresso se deu na ortografia, regência ou concordância. Essas observações são, igualmente, válidas no tocante as produções acima analisadas, em língua espanhola.

Efetivamente, as análises acima (5.3.4) da produção textual de uma narrativa pessoal, concretizada por meio dos procedimentos de escrita e de reescrita, nas duas fases de ensino implícito e explícito, mostra que, por mais que se possa atribuir ao aprendiz certa imaturidade linguística, o desenvolvimento da habilidade da escrita aconteceu de maneira significativa, e que, o ensino implícito e o ensino explícito são complementares. A primeira fase ajudou o aprendiz a processar o conhecimento recebido informalmente, e a segunda fase levou-o a refletir sobre os aspectos da língua e a sistematização do conhecimento formal a que teve acesso.

Assim, neste capítulo, os dados obtidos por meio dos questionários de satisfação aplicados foram apresentados e analisados; e também, algumas produções textuais escritas, fazendo-se um cotejo entre as fases de ensino implícito e explícito, e entre os procedimentos de escrita e reescrita, mostrando como se deu o processo da escrita. Seguem as conclusões extraídas durante o desenvolvimento de todo o procedimento de análise realizado.

CONCLUSÕES

No decorrer de todo o processo da presente pesquisa, situamos a questão da escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE) como nosso objeto de estudo. A habilidade de aprender a escrever numa língua estrangeira é uma tarefa das mais difíceis que o estudante tem que enfrentar, principalmente quando se trata de um principiante, apesar de o estudante brasileiro não ser propriamente assim considerado, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

Dentro dessa perspectiva e de uma visão de que todo o professor deve ser, antes de tudo, um pesquisador, começando por meio de uma análise e reflexão de sua própria prática pedagógica para, posteriormente, melhorar a prática de sala de aula num sentido mais amplo, optamos por levar a efeito uma pesquisa-ação, no formato de elaboração de uma sequência didática, com o uso da narrativa pessoal, gênero textual que se mostrou, e que foi reafirmado nos resultados da pesquisa, eficaz como elemento motivador para o desenvolvimento da habilidade da escrita em ELE, no ensino médio.

Essa pesquisa-ação também traz internalizada a ideia de que o professor-pesquisador deve ter como propósito contribuir de maneira efetiva para a melhoria da qualidade das práticas de ensino, no nosso caso, no ensino médio, principalmente no tocante à prática da escrita significativa em ELE, que possibilita o pensar, o relacionar, o criar, o desvelar... Consideramos que a experiência realizada cumpriu com os propósitos previstos, na medida em que os resultados foram significativos, e podem, desse modo, contribuir para a melhoria e renovação do ensino da escrita em ELE, na prática de sala de aula.

Temos a convicção, adquirida no decorrer da pesquisa, de que os instrumentos aplicados não foram suficientes para suprir todas as necessidades relacionadas à produção de gêneros textuais, no tocante à educação básica. Afinal, para isso necessitaríamos prolongar nossa experiência didática, por reconhecer as dificuldades que alguns alunos demonstraram para expressar-se em espanhol, além de reconhecer também que é importante respeitar o tempo de cada um. Entretanto, percebemos a importância da experiência de ensino realizada, ao acompanharmos a aproximação prototípica do gênero textual proposto, alcançada pelos alunos, na produção escrita.

Neste sentido, os dados mostram que, apesar de que a escrita, nos últimos anos, venha sendo relegada a um segundo plano⁵¹, como afirmamos na Introdução desse trabalho, a viabilização da prática da escrita significativa em ELE, no contexto de sala de aula é viável, é necessária, e é de suma importância. Esta tese ficou confirmada por meio das atividades realizadas com a produção textual escrita, que possibilitaram, aos alunos-colaboradores, visualizar com mais propriedade o resultado do que produziram, e, principalmente, daquilo que aprenderam. Fato este que se confirma, igualmente, por dados coletados em entrevista (Apêndice N), e pelas palavras proferidas, também em entrevista, pelas duas professoras-colaboradoras (Apêndice L) que participaram da experiência de ensino posta em prática.

Esta experiência de ensino contou também com duas fases distintas, conforme relatado, a do ensino implícito e a do ensino explícito. Na primeira fase, a do ensino implícito, observamos que os alunos-colaboradores não demonstraram ter conhecimento teórico e/ou reflexivo a respeito dos gêneros textuais. Assim, por meio da imersão e demais atividades, com o uso de estratégias de leitura, possibilitou-se, inicialmente, o acesso aos gêneros textuais diversificados, seguidos de exemplos de gêneros narrativos, quais sejam: a fábula, o conto breve, a história infantil, e a narrativa pessoal. Todos esses gêneros textuais, escritos na língua espanhola, serviram como motivação para a realização de uma produção textual escrita, no idioma estudado.

Ainda nessa primeira fase, verificamos que o interesse maior foi pela produção escrita de um texto com as características das histórias lidas. Deduzimos que os discentes não se sentiram em condições, naquele momento, de produzir uma narrativa pessoal, por mais que alguns tenham tentado (8%). Esta opinião foi comprovada pelos instrumentos de pesquisa aplicados. Concluímos, assim, que a produção escrita de uma narrativa pessoal demanda um esforço maior na criação do próprio texto. Contudo, evidenciamos que já na fase do ensino implícito, a análise das interações dos alunos, durante o processo de produção do texto escrito, proporcionou-nos a apreensão da atividade metalinguística desses alunos e a relação que esta mantém com a atividade de linguagem.

⁵¹ Este fato foi comprovado também pelos nossos dados, por meio das respostas obtidas em entrevista (Apêndice L e Apêndice N). Contudo, suscitou-nos uma preocupação ainda maior com a questão, por exemplo, de um estudante que se encontra no último ano do ensino médio mencionar, explicitamente, que nunca havia escrito um texto em outra língua e admirar-se pela comprovação de que é capaz de fazê-lo. (Cap. 5, Quadro 19, 21º aluno-colaborador). Este dado se comprova, uma vez mais, de forma implícita, nas palavras de outros alunos-colaboradores nos comentários abertos, em entrevista (Apêndice N, 1º colaborador, 5º colaborador, 9º colaborador, 11º colaborador).

Nas primeiras produções escritas, observamos que alguns alunos-colaboradores começaram a escrever uma versão do seu texto primeiro em português para depois passá-lo ao espanhol. Consideramos isso como uma estratégia para vencer a dificuldade em organizar e/ou estruturar as ideias em outro idioma. Contudo, esse tipo de dificuldade foi, supostamente, vencido por meio de reflexões construídas em conjunto com a turma. Os alunos-colaboradores acharam interessante a visão de que pensar em um único idioma pode vir a ser mais fácil que pensar em dois ao mesmo tempo. Afinal, é importante levar em conta que a atividade da escrita é influenciada por fatores de ordem psicológica (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010), e de ordem cognitiva (FLOWER e HAYES, 1981). Assim, a partir da segunda atividade de produção escrita proposta, notamos que nenhum estudante usou o recurso a LM, por mais que ainda persista o apelo a LM quando se trata, por exemplo, de algum vocabulário ou estrutura desconhecida no idioma estrangeiro. Curiosamente, o uso do dicionário foi, praticamente, deixado de lado. A opção era por consultar os colegas e, também, as professoras presentes.

Consideramos que a fase do ensino implícito foi importante e produtiva, na medida em que funcionou como oportunidade de aprendizado, levando à organização do pensamento e ao uso da criatividade na composição da escrita em ELE, além de tornar evidente que o processo da escrita não se dá de forma aleatória, mecânica, mas que envolve reflexão, considerando-se que o texto é o resultado de processos mentais (KOCH e ELIAS, 2009). A produção de um texto escrito nessa fase propiciou, também, a identificação de dificuldades e a busca de mecanismos para saná-las.

Ainda na fase do ensino implícito, por mais que esta fase não tenha se mostrado suficiente para que conseguíssemos alcançar o objetivo proposto, isto é, que todos os alunos-colaboradores produzissem uma narrativa pessoal, se a consideramos como uma estratégia de ensino, pode-se verificar que funcionou como embasamento para a concretização do processo de produção escrita do gênero proposto. Nela, os alunos demonstraram necessitar de mais vocabulário para poder escrever, porém consideraram que o trabalho realizado permitiu-lhes aumentá-lo ou enriquecê-lo.

Além da carência relacionada ao léxico da língua espanhola, ficou demonstrada a necessidade do conhecimento sistêmico-gramatical do idioma estrangeiro. Entretanto, a utilização de gêneros textuais, na medida em que fornecem subsídios relacionados ao vocabulário por meio de suas características próprias, foi significativo, embora na fase do ensino implícito, o uso dos gêneros ainda não tenha se mostrado suficiente para suprir a demanda do conhecimento sistêmico.

Assim, ao término da fase do ensino implícito, ficou evidenciada a necessidade de um ensino explícito (formal) para atender a carência, não apenas relacionada ao léxico da língua espanhola, mas também às estruturas linguístico-discursivas próprias do idioma. Aliás, retomando a pergunta norteadora deste trabalho apresentada na Introdução, – em que medida a instrução explícita dos elementos constitutivos de um determinado gênero textual, no caso, as narrativas pessoais, pode levar os alunos a escrever textos mais consistentes, desenvolvendo a consciência dos processos e procedimentos da produção escrita na língua espanhola? – passamos a respondê-la, destacando que essa fase do ensino formal, explícito, já havia sido previsto no projeto da pesquisa-ação.

De fato, a necessidade de conhecimento sistêmico, como antes mencionado, veio a ser parcialmente atendida na fase do ensino explícito, fazendo com que os alunos se sentissem mais estimulados e motivados à produção do texto. Esse fato foi confirmado nas respostas dos alunos-colaboradores ao questionário de satisfação II (Gráfico 16, Cap.5). Assim, a fase do ensino explícito foi importante porque serviu para complementar a fase do ensino implícito, confirmando os estudos realizados por Alves e Zimmer (2005) e Zimmer, Alves e Silveira (2006a), dentre outros, numa visão conexionista, indicando uma relação de complementação e interação de conhecimentos e não de dicotomia.

Consideramos, nesta pesquisa-ação, que a vivência da prática da escrita proporcionou o despertar da consciência linguística, na medida em que fez com que os alunos-colaboradores refletissem a respeito dos diversos recursos expressivos que a língua oferece e que efetivam a comunicação. Esse despertar foi estimulado, em parte, por meio de estratégias de leitura, as quais propiciaram a observação, mostrando ao mesmo tempo o que já se conhecia e o que era novo. Implicando, dessa forma, ao próprio aluno no ato da escrita.

O uso das duas fases de ensino implícito e explícito, e a visão da escrita como processo que permeou às atividades de produção textual, de fato, fez com que os alunos-colaboradores, supostamente, adquirissem monitoramento de sua própria aprendizagem, passando a ter consciência sobre o que fizeram e como o fizeram, obtendo, assim, confiança quanto à forma de produção de um texto em ELE. Nas duas fases trabalhadas, o uso dos procedimentos de escrita e de reescrita foi, também, significativo, porque proporcionou aos alunos, uma forma de desenvolvimento da escrita. Isso mostra que os procedimentos de intervenção são necessários e eles devem acontecer de modo explícito e direcionado.

A reescrita, em termos linguístico-cognitivos, pode ser compreendida como uma atividade epilinguística, isto é, uma ação reflexiva da e com a linguagem. Desse modo, enquanto atividade epilinguística, promove maior reflexão dos alunos sobre a linguagem, implicando assim em melhores condições de comunicação e interação social. Segundo dados coletados nas entrevistas, os alunos-colaboradores informam não haver trabalhado com a prática da reescrita. Sabemos das dificuldades encontradas pelos professores para a realização de um trabalho relacionado à escrita, de modo geral. Os dados da presente pesquisa confirmam, por duas vezes, que o procedimento de reescrita não acontece na escola. A primeira vez, pelos próprios alunos-colaboradores, e a segunda pela professora-colaboradora, também em entrevista.

É notório que o procedimento de reescrita, usado na experiência de ensino, antecedido pelo uso de estratégias de revisão, permeado pela participação dos alunos trabalhando em conjunto, e que contou com um *feedback* dado pela professora-pesquisadora, ajudou aos alunos-colaboradores a tomarem consciência sobre suas competências e necessidades relacionadas à aprendizagem da escrita, e, também, a perceberem que se trata de um processo que requer o desenvolvimento contínuo das suas habilidades linguísticas. Além disso, fez com que percebessem que a produção escrita de um texto, independente do gênero textual a que pertence, demanda planejamento, preparação, tentativas, reflexão, intervenção e retomadas. Nisso, encontra-se implícita a participação ativa do professor, o qual deve tornar-se partícipe das ações e da evolução dos alunos.

Sabemos que a comunicação verbal acontece por meio de gêneros textuais (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2008 e 2010; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, dentre outros), os quais são vistos como entidades sócio-discursivas, formas de ação social, que são criadas a partir das necessidades socioculturais. Contudo, por mais que os gêneros apresentem certa regularidade em sua forma, que permite a previsão e interpretação das ações humanas em qualquer contexto discursivo, estes não impedem o uso de recursos e preferências individuais.

Assim sendo, a decisão de trabalhar, na presente pesquisa, com a narrativa pessoal, usando a estrutura do modelo de narrativas orais de experiência pessoal, elaborado e proposto por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), e que pode ser aplicado às narrativas escritas, mostrou-se em consonância com a perspectiva de produção de um gênero textual, na concepção sociointeracionista da linguagem, devido ao fato de que permitiu aos alunos-colaboradores, por seu intermédio, a produção de um texto escrito

seguindo os padrões propostos para as narrativas, e, ao mesmo tempo, não limitou o uso da criatividade desses estudantes, já que eles têm a sua disposição uma escolha variada de dispositivos linguísticos, discursivos e estratégicos.

O uso de um modelo de gênero narrativo, como ficou confirmado na pesquisa, já permite aos professores, por mais que os alunos apresentem um nível básico de proficiência no espanhol, trabalhar a produção de um texto escrito. Contudo, não há dúvidas de que a exposição explícita, aos alunos-colaboradores, da estrutura e funcionamento dos elementos da macroestrutura da narrativa do modelo de Labov (1972), e, também, das estruturas linguísticas, quais sejam: os tempos verbais de passado e os marcadores/conectores discursivos foram de fundamental importância para a produção textual, e para o desenvolvimento da habilidade da escrita.

As produções textuais analisadas mostraram que o aluno é capaz de elaborar e produzir um bom texto em espanhol, apesar das limitações linguísticas e das dificuldades ocasionadas, em parte, pela ausência da prática da escrita significativa na escola. A análise mostrou, explicitamente, a complementaridade do ensino implícito e explícito, e das estratégias de escrita e reescrita utilizadas, por mais que estejamos cientes de que caberiam mais momentos de reescrita, nas produções textuais realizadas. Efetivamente, comprovamos em nossos dados, de forma curiosa, que, nem sempre, a reescrita é sinal de que o texto estará mais bem elaborado, pois pode ocorrer que equívocos cometidos na primeira versão escrita, não sejam revisados adequadamente na reescrita, e que, inclusive, sejam cometidos novos equívocos podendo deixar a produção textual reescrita com menos qualidade que a escrita, isto é, na primeira versão. Vale dizer, entretanto, que não houve recorrência significativa desse fato.

Além disso, a análise mostrou, também, que o uso de um gênero textual contribuiu significativamente para que a prática da escrita se concretizasse. Contudo, evidencia a necessidade efetiva de novas práticas de ensino, na medida em que expõe a dificuldade do estudante na produção escrita de textos que demandem certa “autoria” ou “autonomia” para argumentar ou mesmo narrar algo de si próprio.

A produção de uma narrativa pessoal demanda do produtor, além do conhecimento das características do gênero textual, o conhecimento linguístico-discursivo do sistema funcional do idioma estudado. As produções escritas analisadas evidenciaram a aproximação prototípica do gênero proposto, e mostraram a dificuldade no uso das estruturas gramaticais, pondo em relevo as limitações existentes. O uso dos

marcadores/conectores discursivos, em espanhol, e dos tempos verbais característicos do texto narrativo foi motivo de dificuldade na escrita.

Esse fato nos leva à seguinte reflexão: se nos dias atuais, a escola ainda segue dando ênfase apenas às atividades com as práticas gramaticais, por que os estudantes apresentam dificuldades significativas, justamente, quanto ao uso de elementos gramaticais? Os dados mostraram que não houve problemas no tocante ao uso dos elementos da macroestrutura da narrativa, propostos no modelo de Labov (1972). Em todas as produções analisadas, os elementos considerados por esse autor como obrigatórios, quais sejam: a complicação e a resolução foram contempladas. Por certo, os dados mostraram, também, que os alunos-colaboradores usaram outros elementos além dos obrigatórios como a orientação e a avaliação, excetuando-se o resumo e a coda, que não costumam aparecer com frequência nas narrativas, de modo geral.

Para Labov (1972), quando uma narrativa apresenta todos os elementos da macroestrutura do modelo proposto, considera-se que o texto, normalmente, encontra-se bem elaborado. Nenhuma das produções analisadas, na experiência de ensino, chegou a contemplar todos os elementos. Isso indica que ainda há um longo caminho a percorrer. No que diz respeito ao ensino da escrita, em espanhol, os professores podem continuar usando tarefas cujo objetivo seja não só a manipulação da estrutura linguística, mas também da estrutura textual-discursiva.

Por certo, os estudantes precisam ser preparados para as práticas sociais a serem enfrentadas na vida diária. Para alcançar esse objetivo, devem saber usar com eficiência a linguagem, ou seja, precisam saber como e em que contexto utilizar os conhecimentos linguístico-discursivos adquiridos ou aprendidos, de modo que possam vir a compreender e serem compreendidos pelas pessoas, ocorrendo, assim, a comunicação com maior desenvoltura, com relação ao uso da linguagem e do sistema da língua. O aluno deve ser visto como aquele que produz o texto e que se vê no próprio texto. Nesta perspectiva, a escrita deve ser tomada como um instrumento que serve para a aprendizagem integral da língua e que pode ser transformada num veículo de conhecimento do mundo e de si próprio.

À luz do que foi colocado acima, propomos como necessária uma mudança de abordagem da habilidade da escrita, em língua espanhola. Entendemos que é dever da

escola proporcionar aos alunos **uma aprendizagem significativa**⁵². Nesse sentido, a pesquisa mostrou que será preciso oferecer um ambiente de ensino que seja mais desafiador, de apoio, colaborativo, ativo e participativo, tornando alunos e professores partícipes na aprendizagem.

Nessa perspectiva, esperamos que a presente pesquisa represente, inicialmente, uma contribuição às reflexões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da habilidade da escrita em ELE. Durante o percurso realizado, observamos que há muitas análises relacionadas sobre como a escrita é trabalhada em língua portuguesa, mas não em língua estrangeira, e menos ainda em ELE. O fato é mais uma comprovação de que não se trabalha a produção escrita em língua estrangeira na escola, em especial a língua espanhola, ou que, o que se faz ainda é pouco significativo.

Assim, esse trabalho de pesquisa serve, principalmente, para mostrar o desempenho dos alunos, com relação à produção escrita no idioma estudado, permitindo, desse modo, uma intervenção didático-pedagógica. A experiência mostrou que um trabalho didático desta natureza contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da habilidade da escrita consciente dos alunos, no tocante à produção escrita de um texto em língua espanhola.

A propósito, algumas questões nos chamaram a atenção, durante todo o percurso realizado, e apontam para futuros trabalhos de pesquisa, relacionados ao ensino-aprendizagem de ELE. Como, por exemplo, os alunos mencionaram o uso do vocabulário como maior dificuldade para a realização da produção escrita, já na fase de ensino implícito (Gráfico 13 e Gráfico 14). Se a maior proximidade entre o português e o espanhol encontra-se justamente no léxico, qual o porquê dessa dificuldade? Como está sendo trabalhado o vocabulário nas aulas de ELE?

Outra questão também significativa, e que serve para futuras pesquisas, trata-se de verificar de que forma e em que medida, os gêneros textuais considerados como

⁵² Aprendizagem é assim entendida quando o aluno reflete a respeito dos seus conhecimentos adquiridos de maneira implícita e/ou explícita, de forma a dar sentido ao que está aprendendo. Essa reflexão é estimulada e orientada pelo professor, de modo que o estudante atribua sentido àquilo que é estudado. A aprendizagem deve ir além da aquisição de informações. Ocorre, dessa forma, uma interação entre os conhecimentos prévios do discente com o que é trazido pelo docente. Em síntese: a aprendizagem significativa está relacionada com o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; à predisposição para aprender significativamente; à potencialidade do material de aprendizagem e às estratégias instrucionais empregadas pelo professor. Para um aprofundamento, sugerimos a leitura de Ausubel (1982), Moreira (1999; 1999a; 2010; 2015), Moreira e Sousa (1996), Novak (1991; 2013), Novak e Gowin (2002), Jiménez (2010), Vallori (2008; 2015), dentre outros.

“ingredientes de base do trabalho escolar” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 49) estão sendo usados/trabalhados/realizados (ou não), efetivamente, no ensino/ aprendizagem de ELE, sejam eles relacionados à oralidade ou à escrita.

Os textos, ou os gêneros textuais, perpassam todas as instâncias da prática social e das interações humanas. Circulam em todas as áreas do conhecimento, e a análise realizada nesse sentido vem a contribuir com os estudos do texto, de maneira geral, e com o trabalho dos professores de línguas, em especial os de ELE, para que possam reconhecer o seu papel como construtores do conhecimento. Isso fará com que a disciplina língua espanhola cumpra sua função no ensino médio dentro de uma visão ampla: não somente como um mero instrumento para o mercado de trabalho, mas que promova uma educação linguística, discursiva e intercultural, promovendo, assim, conseqüentemente, o ser cidadão.

REFERÊNCIAS

ABARCA, Marta Madrigal. La escrita como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. Rev. **Filología y Lingüística XXXIV(1)**. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2008, p. 127-141.

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. PASSEGUI, Luis y SILVA NETO, J.G. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle**. Liège: Ed. Mardaga, 1990.

ADAM, Jean-Michel e LORDA, Clara-Ubaldina. **Linguística de los textos narrativos**. Barcelona: Ariel, 1999.

ADAM, Jean-Michel e REVAZ, Françoise. **L'analyse des récits**. Paris: Seuil, 1996.

ADAM, Jean-Michel; REVAZ, Françoise. **A análise da narrativa**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ADAM, Jean-Michel. **Le texte narratif**. Paris: Nathan, 1985.

ALCARAZ, Rafael C. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p.195-205.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. Português e espanhol nas relações de interface no MERCOSUL. **Rev. Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995 p.45-48.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ALONSO, Kaciana Fernandes. O texto literário adaptado para o ensino de LE: reflexões para o ensino de LE sob a ótica de algumas abordagens de análise dos gêneros textuais. In: DELL'ISOLA, Regina L.P. (org). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012, P.147-164.

ÁLVAREZ, Miriam. **Tipos de escrito I: Narración y descripción**. Madrid: Arco/Libros, 2003.

ALVES, Ubiratã K. e ZIMMER, Márcia C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionalista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. Revista virtual de estudos da linguagem – **REVEL**, ano 3, n.5, 2005. Disponível em: www.revelhp.cjb.net Acesso em: 10/02/2015.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade.** Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2004.

AMARAL, E.T. R. e MAZZARO, D. Repercussões da Lei nº 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. **Língua e Literatura Journal**, vol 2, nº2, 2007. Disponível em: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/viewArticle/239/256>>. Acesso em: 15/10/ 2013.

ANDRADE, Otávio Goes de. **Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol.** Londrina: UEL, 2002.

ANGELIM ROSSA, Adriana e RICARDO ROSSA, Carlos. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2009, p. 53-59.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos.** Recife: UFPE, 1996.

AQUINO, Carla de. Interação entre conhecimento implícito e explícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? **Letrônica.** v. 5, n. 3, 2012, p. 125-141.

AQUINO, Lucélio D. e SOUZA, Maria Medianeira. A multimodalidade no gênero editorial *on-line*. Ceará: UFC, **II encontro nacional sobre hipertexto.** 2007. Disponível em: www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art08_Aquino&Souza.swf Acesso em: 08/07/2015.

ARANTES, M.B. **A argumentação nos gênero fábula, parábola e apólogo.** Uberlândia: UFU. Dissertação de Mestrado em Letras, 2006.

ARANTES, M.B. Apólogos, fábulas e parábolas: confluências e divergências. In: TRAVAGLIA, L.C. et al (orgs). **Gêneros de texto: caracterização e ensino.** Uberlândia: EDUFU, 2008.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

ÁVILA, Sara Robles. **El español en los textos escritos.** ASELE. Actas XI, 2000.

AYMERICH, Marta y DÍAZ Lourdes. **La destreza escrita.** Madrid: Edelsa, 2003.

BAL, Mieke. **Teoría de la narrativa.** Madrid, 6. ed. Cátedra, 2001.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARALO, Marta. La interlengua del hablante no nativo. En: GARGALLO, Isabel Santos y LOBATO, Jesús Sánchez (dirs) (2008): **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/USP, 2002.
- BARTHES, R. et al. L'analyse structurale du récit, **Communication**, n.8., Seuil: 1966.
- BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- BARTHES, Roland; ECO, Umberto; TODOROV, Tzvetan et al. **Análisis estructural del relato**. 4. ed. México, D.F. :Ediciones Coyoacán, 1999.
- BASSOLS, M. e TORRENT, A. M. **Modelos textuales**. Barcelona: Octaedro, 1997.
- BASTOS, Lúcia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução e organização de Judith Hoffnagel e Angela Dionisio. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain y DRESSLER, Wolfgang Ulrich **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BECKER, Idel. **Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación, lecturas, correspondencia, vocabularios, antología poética**. 39. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BECHARA, Suely Fernandes y MOURE, Walter Gustavo. **¡Ojo con los falsos amigos!** São Paulo: Moderna, 2. ed, 2002.
- BELMONTE, Isabel Alonso. **La expresión escrita en el aula de ELE**. Carabela, 46. Madrid: SGEL, 1998.
- BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENTES, Anna C. Linguística textual. In: BENTES, Anna C. e MUSSALIM Fernanda (orgs.). **Introdução à Linguística. Domínios e fronteiras**. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-285.
- BERNÁRDEZ, Enrique. **Teoría y epistemología del texto**. Madrid: Cátedra, 1995.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Lingüística del texto**. Madrid: Arco Libros, 1987.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la Lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BESSE, H e PORQUIER, R., **Grammaire et didactique des langues**. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

BHATIA, Vijay K. Methodological Issues in Genre Analysis. **Journal of Linguistics** no. 16, 1996. Disp. em: http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/H16_03.pdf Acesso em: 13/02/2014.

BHATIA, Vijay K. Applied genre analysis: a multi-perspective model. Rev. **Ibérica** 4, 2002, p. 3-19.

BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre-language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.

BIALYSTOK, Ellen. **On the relationship between knowing and using linguistic forms**. Applied Linguistics 3, 1982, p.181-206.

BORDAS, M. A. G. La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 1991, p. 27-35.

BORBA, Valquíria C. M. **O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração**. Tese de doutorado. Maceió: PPGL-UFAL, 2009.

BLANCAFORT, Helena Calsamiglia y VALLS, Amparo Tusón (1999): **Las cosas del decir**. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ed. Ariel, 2002.

BRAIT, B. **A personagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL, Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 20.11.2013.

BRASIL, **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BREMOND, C. Le message narratif. In: **Communication**, 4, Paris, 1964, p.4-32.

BREMOND, C. (1966) A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. RJ: Vozes, 1972, p.110-135.

BRES, Jacques. De la textualité narrative en récit oral: l'enchaînement des propositions. **Revue québécoise de linguistique**, vol. 29, nº 1, 2001, p. 23-49.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Action, langage et discours. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée**, 1994, p.7-64.

BRUNO, Fátima Cabral (org.). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Ed. Claraluz, 2005.

BRUNIERA, Celina. **Escrita e imitação**. A função educacional dos textos de referência. Disponível em: pag3comunicacao.blogspot.com Acesso em 19/02/2014.

BUSTOS GISBERT, J.M. **La construcción de textos en español**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

CABAÑERO, M. B. e ALVES, U. K. A transferência grafo-fônico-fonológica na produção de sequências ortográficas ‘ng’ do inglês (L2): uma abordagem conexionista. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, 2008. Disp. em: www.revel.inf.br. Acesso em: 15/04/2014.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**. São Paulo: Contexto, 2009.

CABRAL, Manuela. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, Fernanda Irene (org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, M. L. de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, Jan./Jun. n. 43, 2004, p. 139-149.

CAMPOS, Claudia M. e RIBEIRO, Josélia. Gêneros. In: COSTA, Iara B. e FOLTRAN, Maria José (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 23-44.

CAMPS, Ana. **Modelos del proceso de redacción**: algunas implicaciones para la enseñanza. Rev. Infancia y aprendizaje, 49, 1990, p. 3-19.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática da leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: EDUNB, 2001.

CARVALHO, Francisco R. P. A abordagem dos gêneros multimodais no ensino fundamental. Revista **Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.P. 22-35.

CASSANY, Daniel. La expresión escrita. IN: SANTOS GARGALLO, Isabel y LOBATO, Jesús Sánchez (dirs). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p. 917-942.

CASSANY, Daniel. La composición escrita en E/LE. **MarcoELE**, n.9, 2009, p. 47-66.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama, 1995.

CASSANY, D. **Reparar la escritura**. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó. 1993.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir**. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 8ª ed., 1997.

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. In: BELMONTE, Isabel Alonso. La expresión escrita en el aula de ELE. **Carabela**, 46. Madrid: SGEL, 1998, p.5-22.

CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. **Comunicación, lenguaje y educación**, n. 6, 1990, p. 63-80.

CASSANY, Daniel. **Expresión escrita en L2/ELE**. Madrid: Arco/Libros, 2005.

CASADO VELARDE, Manuel. **Introducción a la gramática del texto del español**. Madrid: Arco Libros, 1995.

CASTELLÓ, Montserrat. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. **Rev. Signos**, v. 35, 2002, p. 149-162.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Ricardo J. S. **O ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras**. Dissertação de mestrado. UFAL, 2010.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado. Campinas: UNESP, 2002.

CELADA, M.T. y GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua española en Brasil. **Anuario Brasileño de estudios Hispánicos**. Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: ABEH, 2000, p. 35-58.

CELADA, M. T. e RODRIGUES, Fernanda S.C. **El español en Brasil: actualidad y memoria**. 2005. p. 1-10. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org> Acesso em: 09/02/2015.

CEREZO ARRIAZA, Manuel. **Texto, contexto y situación**. Barcelona: Ed. Octaedro, 1994.

CESTEROS, Susana Pastor. **Aprendizaje de segundas lenguas**. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Universidad de Alicante, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. e RAMOS, M. A. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAGAS, Lilane M. M. O ensino da língua materna: as narrativas cotidianas e literárias nos anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: **Perspectiva**, 2007, v. 25, n. 2, p. 369-385. Disp. em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 05/07/2014.

CHAMAT, Ana Beatriz, COLOMBIN, Filipe, PERGHER, Nicolau K. e FIGUEIREDO, Saulo. **Como motivar o seu filho para o estudo?** Disponível em: www.nucleoparadigma.com.br Acesso em: 09/11/2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a principle of interpretability of discourse. **Text 3** (1), p. 71-98, 1983.

CHAROLLES, Michel. **Introduction aux problèmes de la cohérence des texts**. Langue Française, Paris: Larousse, 38, p. 7-41, 1978.

COELHO, N.N. **A literatura infantil: história, teoria e análise**. Das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

COLLIE, J. e SLATER, S. **Literature in the Language Classroom**. Avon: Longman, 1992.

CORTAZZI, M. e JIM, L. Evaluating Evaluation in Narrative. In: HUNSTON, S. e THOMPSON, G. (Eds.) **Evaluation in Text**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CORTINA, Fernando C. **El tratamiento del error en clase de ELE ¿cómo debemos actuar?** Disponível em: <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf> Acesso em: 21/10/2013.

COSERIU, Eugenio. **Linguística del texto**. Introducción a la hermenéutica del sentido. Madrid: Arco/Libros, 2007.

COSTA, Iara B. e FOLTRAN, Maria José (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA VAL, M. da G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (orgs). **Língua portuguesa em debate**. Conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p.34-51.

CRUSE, Rui M. e FONTES, Arlinda M. C. A escrita e o papel do professor. Revista **Cenários**. Vol. 1 n.2, 2010. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/cenarios/article/view/232/200>. Acesso em: 18/02/2014.

DAHER, M. D. C. Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: **Revista Hispanista**. n° 27. Niterói, 2006.

- DAHLET, Patrick. A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais. **Trab. de Ling. Aplic.** Campinas, (23), 1994 p. 79-95.
- DE SÁ, Marcio C. **Da literatura fantástica (teorias e contos)**. São Paulo: USP – Dissertação de mestrado, 2003.
- DELL VALLE, José e VILLA, Laura. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. **Revista da ABRALIN**, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230. dezembro de 2005.
- DELL´ISOLA, Regina L.Péret. Gêneros híbridos: contornos difusos? **Anais do evento PG Letras 30 Anos** Vol. I (1), 2006. p. 66-80 Disp.: www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/ Acesso em: 09/02/2015.
- DELL´ISOLA, Regina. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DÍAZ Lourdes e AYMERICH, Marta. **La destreza escrita**. Madrid: Edelsa, 2003.
- DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- DIONISIO, Angela Paiva. **A postura interacional do narrador**. Trabalhos de Linguística Aplicada. (23), 1994 p. 11-28.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-204.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) IN: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.35-60.
- DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane e DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

- DOMÍNGUEZ, A. G. La base del español de América y su realidad actual. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, n. 9, 1992, p. 13-26.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- DUCROT, Oswald. **Estruturalismo e Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1968.
- DURÃO, Adja B.A.B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: UEL, 1999. p. 45-277.
- ECO, Humberto. **Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona: Lumen, 1993.
- ELLIS, Rod. **The definition and measurement of L2 explicit knowledge**. *Language Learning*, v.54, n.2, 2004, p. 227-275.
- ELLIS, Rod. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 1, 1998, p. 39-60.
- ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ELLIS, Nick. Cognitive approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19, 1999. p. 22-42.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel M. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de ELE. In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, P. 14-34.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel M. et al. **Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: IBEP, 2012.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.
- FARACO, Carlos. **Trabalhando com narrativa**. São Paulo: Ática, 1992.
- FÁVERO, L. Leonor e KOCH, Ingedore V. **Linguística textual: uma introdução**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 14-34.
- FERNÁNDEZ, Sonia Inez G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005a, p. 97-128.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El contexto social y el aprendizaje de L2/LE. In: GARGALLO, Isabel Santos y LOBATO, Jesús Sánchez (dirs): **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p. 287-304.

FERREIRA, Itacira A. A interlingua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 39-48.

FERREIRA, Herbert L. B. **Gramática e Aquisição**: a relação entre o ensino com foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2001a.

FIORIN, José Luiz. Tipologia dos textos. In: BRASIL, Secretaria da Educação de São Paulo. **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORINDO, P. P. **Em torno da narrativa narração**: a proposta revisitada do modelo Laboviano de narrativa oral. USP: Dissertação de mestrado, 2005.

FORNEL, Michel de. **Temps et structures narratives**. Paris: PEETERS/SELAF, 1988.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. **La organización informativa del texto**. Madrid: Arco Libros, 1999.

FLOWER, Linda & HAYES, John R. A cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication. In: RUDELL, Robert B., RUDELL, M. and SINGER, H. (Editors) **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Del: International Reading Association, 1994, p. 928-50.

FLOWER, Linda. Writing for an audience. In: **Language Awareness: reading for College Writers**. Ed. ESCHHOLZ, Paul, ROSA, Alfred e CLARK, Virginia. 8. ed. Boston: Bedford/St.Martin's, 2000, p.139-141.

FLOWER, Linda. e HAYES, John R. Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura. Título original: **The Transactional Theory and Writing**. A Cognitive Process Theory of Writing. Disponível em: http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf. Acesso em: 03/03/2014.

FLOWER, L. & HAYES, J. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, Vol. 32, No. 4, p. 365-387. Disponível em: <http://www.jstor.org> Acesso em: 03/03/2014.

FRANÇOIS, F. **Práticas do oral. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. São Paulo: Pró-fono, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2004.

GALLEGO, A.Q. y MARTÍN, A.H. **Comprensión y composición escrita**. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis, 2001.

GARCÍA, María N. Domínguez. **Conectores discursivos en textos argumentativos breves**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GANDÍA GARCÍA, Elena. La enseñanza de ELE a través de los géneros textuales. In: Actas del **II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de ELE: Teoría y práctica docente**. Onda: JMC, 2008, p.135-146.

GENETTE, Gerard. **Discurso da narrativa**. 3. Ed. Lisboa: Vega, 1995.

GENETTE, Gerard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972. p. 255-274.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 61-70.

GÓMEZ, Raquel P. Las estrategias de comunicación. In: GARGALLO, Isabel Santos y LOBATO, Jesús Sánchez (dirs) **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p.435-446.

GOMES, Carmelita R. **Abordagens da narrativa de Dicke: estruturalismo ou dialética?** Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/site/moebius/files/2011/04/>. Acesso em: 20/06/2014.

GONZÁLEZ, N.T.M. **A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer**. 2008. Disponível em: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201> Acesso em: 23/11/2013.

GONZÁLEZ, N. T. M. y KULIKOWSKI, M. Z. M. Español para brasileños: sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Brasília, 1999, p. 11-19.

GORSKI, Edair. Ordenação: continuidades e rupturas. In.: CABRAL, L.G; GORSKI, E. **Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna**. Florianópolis: Insular, 1998.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 7. ed, 1999.

GRABE, William & KAPLAN, Robert B. **Theory & Practice of Writing**. New York: Longman, 1996.

GREEN, Thomas D. e FLOWERS, John H. Comparison of Implicit and Explicit Learning Processes in a Probabilistic Task. In: **Perceptual and Motor Skills** 97, Ammons Scientific: 2003, p. 299-314.

GREIMAS, A. J. Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

GREIMAS, A. J. Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. In: BARTHES, Roland et al. **Análisis estructural del relato**. 4. ed. México: Ediciones Coyoacán, 1999.

GREIMAS, A. J. Sémantique structurale (1966). Tradução espanhola de Alfredo de la Fuente. **Semántica estructural**. Espanha: Gredos, 1976.

GRITTI, Leticia L. A análise do gênero carta ao leitor da revista Veja sob a perspectiva de Bakhtin. Ver. **Letra Magna**, ano 6, n.13, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. y HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K et al. **As ciências linguísticas e o ensino das línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAMON, Philippe. O que é uma descrição? In: ROSSUM-GUYON, Françoise van; HAMON, Philippe; SALLANAVE, Danièle. **Categorias da narrativa**. Lisboa: Arcádia, 1976. p. 61-83.

HANKE, Michael. Narrativas orais: formas e funções. Rev. **Contracampo**. V. 9, 2003, p. 117-126. Universidade Federal Fluminense. Ciências da Comunicação. Disponível em: www.revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/viewFile/32/31. Acesso em: 19/03/2015.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, João (org) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

HILERIO, Dalina F. **Del discurso oral al literario: análisis interdisciplinario de narraciones en un continuun producido en Nuevo León**. Tesis de doctorado. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011. Disp. em: <http://eprints.uanl.mx/> Acesso em: 23/04/2014.

HULSTIJN, Jan H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. introduction. **Studies in Second Language Acquisition** 27, 2005, p. 129-140.

HUNSTON, S. e THOMPSON, G. (eds.). **Evaluation in Text**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

ISER, W. col. WARNING, R. **Estética de la recepción**. Madrid: Visor, 1989.

ISER, W. **O ato da leitura**. 2 v. São Paulo: Editora 34, 1999.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3. ed. V. 1. São Paulo: Cortez, 2000, p. 99-117.

JIMÉNEZ, Juan Carlos. **Aprende con eficacia**. Mejora la asimilación y la retención. Venezuela: COGRAF, 2010.

JORGE, Sabrina e HEBERLE, Viviane M. Análise crítica do discurso de um folder bancário. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2002, p. 177-198.

JUANATEY, Luisa. **Aproximación a los textos narrativos en el aula**. Madrid: Arco/Libros, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução a Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **Revista Alfa**, v. 42, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/viewFile/296/43>. Acesso em: 07/08/2015, p. 56-67.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 10. ed, São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007 a.
- KOCH, Ingedore Villaça y ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever.** Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2008.
- KOZOW, Lúcia. A produção escrita no PROEJA: as anáforas e seu funcionamento intratextual. Palmas: **VII CONNEPI**, ISBN-978-85-62830-10-5, 2012a.
- KOZOW, Lúcia. A coesão e a coerência no texto escrito: reflexão e prática. Palmas: **VII CONNEPI**, ISBN-978-85-62830-10-5, 2012.
- KOZOW, Lúcia **Cómo trabajar un texto en una clase de español-lengua extranjera.** Disponível em: www.elebrasil.ezdir.net Acesso em: 29/08/2013.
- KOZOW, Lúcia y ZANOTTO, Magda M. G. B. O texto escrito como pretexto didático-interdisciplinar. In: Rev. **EDUTEC**. Linguagem, cultura e cidadania. Maceió- v3, n.3: CEFET-AL, 2007, p.125-133.
- KOZOW, Lúcia. Aspectos pragmático-discursivos, existentes na relação português/espanhol, referentes à escrita de um texto em língua espanhola. In: MOURA, D. (org). **Os desafios da língua:** pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2008, p.515-518.
- KOZOW, Lúcia. Texto instruccional: cómo comentarlo. In: Kozow, Lúcia (org) **Análisis del discurso periodístico:** propuestas y enfoques. João Pessoa: Idéia, 2006, p.111-127.
- KOZOW, Lúcia. El proceso anafórico: usos y desusos. In: SILVA, E. B. (org): **Una lengua, varias culturas.** Maceió-EDUFAL, 2009, p. 87-99.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** London: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis.** London: Longman, 1985.
- KUENZER, Acácia Z. (org). **O Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KULIKOWSKI, Maria Zulma M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (org) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 45-52.

KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 1999, n. 9, p. 11-19.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELMS, June (ed.) **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967, p. 12-44.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Studies in the black English vernacular. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 354-397.

LABOV, William. **Uncovering the event structure of narrative**. Georgetown: Georgetown University Press, 2001.

LABOV, William. Speech Actions and Reactions in Personal Narratives. In: TANNEN, D. (ed.) **Analysing Discourse**. Text and Talk. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1982. p. 219-247.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**. Volume 7, 1997. Numbers 1-4. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.htm>. Acesso em: 19/03/2015.

LABOV, William. Ordinary events. In: THORNBORROW, Joana e COATES, Jennifer (eds). **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2004, p. 31-43.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993.

LAROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LEAL, Telma F. e BRANDÃO, Ana Carolina P. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma F. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças**. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2004.

LEEMAN, J. et. al. Integrating Attention to Form with Meaning: focus on form in content-based Spanish instruction. In: SCHMIDT, R. (ed.). **Attention and Awareness in Second Language Learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 217-258.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da

UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Wilson J. O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira. **XI Encontro Nacional da ANPOLL**, João Pessoa: 1996, p. 390.

LEME, Maria Isabel da Silva. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicol. USP** [online]. 2008, vol.19, n.2, pp. 121-127 . Disp. em: <<http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 16/04/2014.

LIRA, Solange de Azambuja. A avaliação na narrativa. **Ilha do Desterro**, n. 18. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987. p. 98-115.

LLORCA, Carmen Marimón. **Análisis de textos en español**. Teoría y práctica. España: Universidad de Alicante, 2008.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LOUSADA, Eliane Gouveia. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. Disponível em: www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1212867&key. Acesso em: 02/07/2014.

LYONS, John. **Lenguaje, significado y contexto**. Barcelona: Paidós, 1991.

MACHADO, Anna Rachel e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Rev. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 3, 2006, p. 547-573.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Trad. de: SOUZA E SILVA, Cecília P. e ROCHA, Décio. **Analyser les textes de communication**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAKIN, D. **La escritura**: um enfoque funcional. JIDELE I, 1987, p. 96-116.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. Rumos atuais da linguística textual. Palestra proferida no **XLVI Seminário de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP de São José do Rio Preto, em 25/06/1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercício de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Revista **Em aberto**, ano 16, n. 69. Brasília: Inep-MEC, 1996, p.64-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

MARIMÓN LLORCA, Carmen **Análisis de textos en español**. Teoría y práctica. Alicante: Universidad de Alicante, 2008.

MARINKOVICH, Juana. Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. **Revista Signos**, v. 35, 2002, p.217-230.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel **La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua**. Sevilla: universidad de Sevilla, 2000.

MARTÍNEZ, Roser. **Conectando texto**. Barcelona: Octaedro, 2004.

MARTÍNEZ, Inmaculada P. (coord.). **Lingüística contrastiva y análisis de errores**. Madrid: Edinumen, 1999.

MARRONE, C.S. **Português/Espanhol: aspectos comparativos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

MATA, Francisco S. **Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita**. Una perspectiva didáctica. Málaga: Aljibe, 1997.

MATHEWS, Robert C., et al. Role of Implicit and Explicit Processes in Learning from Examples: A Synergistic Effect. In: **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, v.15, n.6, 1989.

MATTE BOM, Francisco Los contenidos funcionales y comunicativos. In: GARGALLO, Isabel Santos y LOBATO, Jesús Sánchez (dirs) **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p. 811-834.

MENDES, C. M. **A noção de narrativas em Greimas**. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/> Acesso em: 18/06/2014.

MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2002.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2002, p. 17-29.

MILANI, Esther Maria **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2. ed., 2000.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: FREEMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs). **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MILLS, G. E. **Action research: a guide for the teacher researcher**. Upper Saddle River, NJ: Merril Prentice Hall, 2003.

Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, vol.1. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de educação básica, Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: mercado das Letras, 1996.

MORAES, Fernando S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente**. Dissertação de mestrado São Paulo: UNIMEP, 2010.

MOREIRA DE SÁ, Maria da Piedade. Considerações sobre a avaliação implícita em narrativas orais. **Revista do GELNE**. Vol.3, n.1, 2001.

MOREIRA DE SÁ, Maria da Piedade. A descrição na narrativa oral. **Revista do GELNE**. Vol.1, n.1, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. Disp. em: http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 09/08/2015.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Cantauro Editora, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1999a.

MOREIRA, M. A. e SOUSA, C. M. S. G. **Organizadores prévios como recurso didático**. RS: Instituto de Física da UFRGS, Monografias do Grupo de Ensino, 1996. Série Enfoques Didáticos, nº 5.

MOTA, Mailce e ZIMMER, Márcia Cristina. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v . 5, n. 2, 2005, p. 155-187.

- MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2002, p. 77-116.
- MUÑOZ, Carmen. **Segundas lenguas**. Adquisición en el aula. Barcelona: Ariel, 2000.
- NEYRA, Osvaldo Balmaseda e TARGINO, María das Graças. Idiomas num mundo globalizado: O caso do espanhol. In: **Revista do GELNE**, vol 8, João Pessoa, Idéia, 2006 p. 207-218.
- NOVAK, Joseph D. Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. **Enseñanza de las ciencias**, 1991, 9 (3), 215-228. Disponível em: www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/.../93142. Acesso em: 09/08/2015.
- NOVAK, Joseph D. (2013). Empowering Learners and Educators. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Vol. 4 (1), p. 14 – 24. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4264751.pdf. Acesso em: 09/08/2015.
- NOVAK, Joseph D. e GOWIN, D. Bob. **Aprendiendo a aprender**. España: Ediciones Martínez Roca, 2002.
- NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 2008.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, Luis **Teoría y práctica de la construcción del texto**. Barcelona: Ariel, 1993.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística textual. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008, p.193 – 204.
- OLIVEIRA, Dean Gomes de. **A influência da língua espanhola no âmbito educacional: um enfoque sobre o MERCOSUL**. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/geo/trabscompletos/ Acesso: 08/11/2013.
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia. **Forma e função nos gêneros de discurso**. São Paulo: Alfa, 41, 1997. p. 79-98.
- PARQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, n. 38, 2009, p. 123-137.
- PEDROSA, Cleide E. F. “Frases”: Caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 163-178.
- PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. Caderno Mais: **Folha de São Paulo**, 30 dez. 2001, p. 24.

- PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com o saber docente. **Educ. Pesqui.** Vol.31 n. 3. São Paulo: 2005. Disp. em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013> Acesso em: 20/04/2014.
- POERSCH, José Marcelino. Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, 2004 p. 441-458.
- POLANYI, Lívía. So, what's the point? **Revista Semiótica**, v.25, nº 3 / 4, 1979, p. 207-241.
- POLANYI, Lívía. The Nature of Meaning of Stories in Conversation. **Studies in 20th Century Literature** 6 (1-2), 1982, p. 51-65.
- POLANYI, Lívía. **Telling the American story: a structural and cultural analysis of conversational storytelling**. Nova Jersey: Ablex, 1985.
- PONTES, N. G. **As estratégias de indeterminação do sujeito: tradição textual e mudança linguística**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- PORTOLÉS, José. **Marcadores del discurso**. Barcelona: Ariel, 1998.
- PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes**. Paris: Nathan, 1988.
- PRATT, Mary-Louise. Natural Narrative. In: **Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse**. Bloomington: Indiana University Press, 1977.
- PREUSS, Elena Ortiz e FINGER, Ingrid. O papel da instrução explícita na interface entre conhecimento explícito e implícito. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, n. 11, 2008, p. 111-128.
- PRINCE, Gerald. Narrative pragmatics, message and point. In: **Poetics**, 12, North Holland, 1983.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- RADER, Margaret. Context in written language: the case of imaginative fiction. In: TANNEN, D. **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood, NJ: Ablex, 1982, p. 185-198.
- RAIMES, Ann. **Techniques in teaching writing**. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- RAIMES, Ann. Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. **Tesol Quarterly**, Vol. 25, No. 3, 1991. p. 407- 423.
- RAIMES, Ann. Why write? From purpose to pedagogy. **English Teaching Forum**. Vol. XXV no. 4, 1987 , p. 36-41.

RAMOS, Paulo de Souza. **Narrativa e poema: sondagem de texto**. São Paulo: Edicon, 1987.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação**. São Paulo: Loyola, 2002.

REATTO, Diogo e BISSACO, Cristiane M. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. *Revista Letra Magna* - Ano 04 n.07, 2007.

REBER, Arthur. **Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

REYES, Graciela **Cómo escribir bien en español**. Madrid: Arco Libros, 5. ed., 2006.

REYES TRIGOS, C. **Narrar a los niños de seis años: Algunas características de la variación textual en niños de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Monterrey**. Tesis de doctorado. México: COLMEX, 1996.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. IN: JUBRAN, Spinardi; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. v. 1. Campinas: UNICAMP, 2006.

ROBINSON, John A. Personal Narratives Reconsidered. U.S.A.: **Journal of American Folklore**, v. 94, n. 371, 1981. p. 58-85.

ROCHA, Eliezar P. da. Grupo de referência: uma experiência de metodologia de pesquisa-ação. **Revista Educação**, vol.7, 2013, p. 63-78.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. **La sintaxis de los relacionantes supraoracionales**. Madrid: Arco/Libros, 1998.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. **La organización informativa del texto**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

RODRIGUES, M.A.N. A produção de textos na escola: o que dizem os alunos? In: MOURA, D. (org): **Os desafios da língua**. Pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2008, p.361-364.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de francês língua estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado**. http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n7/luiz_rodrigues.pdf. Acesso em: 20/02/2014.

ROHMAN, D. Gordon. Pre-writing: The stage of Discovery in the Writing Process. **College Composition and Communication**, 16, n. 2, 1965, p. 106-112.

ROSA, E. e O'NEILL, M. Explicitness, Intake and the Issue of Awareness: another piece to the puzzle. In: **Studies in Second Language Acquisition**. V. 21, n. 4, 1999, p. 511-556.

ROSSA, C. R. O paradigma conexionista. In: ROSSA, Adriana e ROSSA, Carlos R. (orgs). **Rumo à psicolinguística conexionista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RUIZ, Ana Ortega e GONZÁLEZ, Salomé Torres. Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. **ASELE**, actas IV, 1994, p. 301- 312.

RUIZ, Ana Ortega. Corregir la escritura en el aula de español: algo más que “correcto” o “incorrecto”. **ASELE**, actas V, 1994, p. 253-259.

RYAN, Marie-Laure. A la recherche du thème narratif. **Communication**, v. 47, 1988, p. 23-39.

SALINAS, Arturo Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João (org) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 54-60

SAMPAIO, M. O. **Linguística Textual X produção de texto na escola: uma combinação possível?** Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 08/10/2009.

SAMPAIO, Maria Lúcia P. e FREITAS, Luzinete C. A. Produção textual nas aulas de língua portuguesa: uma ação inibidora. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 04, nº 01, jan./jul, 2012 p.174-185.

SÁNCHEZ, David. La expresión escrita en la clase de ELE. **Suplementos MarcoELE**, num. 8 , 2009.

SANTA-CECILIA, Álvaro García. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1995.

SANTOS FILHO, J. J. **O beijo da mulher-aranha: o espaço na narrativa literária e fílmica**. Recife: Ed. UFPE, 2009.

SANTOS GARGALLO, Isabel y LOBATO, Jesús Sánchez (dirs). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008.

SARTORE, Anna Rita. Escrita e angústia. In: **Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação**. An 6 Col. LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100019&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18/02/2014.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (ed.). **Attention and Awareness in Foreign Language Learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995, p. 01-63.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard e BAIN, D. Hacia una pedagogía del texto. Rev. **Signos. Teoría y práctica de la educación** 20, 1997, p. 42-49.

SCHIFFRIN, Deborah. Tense variation in narrative. **Language**, v. 57, n.1, 1981. p.45-62.

SEDYCIAS, João (org) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

SEGALOWITZ, E. Episodic and semantic memory. In: TULVING, E. e DONALDSON, W. (eds). **Organization of memory**. New York: Academic Press, 1972, p.381-403.

SEMINO, Maria Josefina I. Una ojeada a una interferencia portuguesa en la perífrasis castellana: un abordaje pedagógico a partir de la lingüística cognitiva. In: HORA, Demerval da. et al.(orgs). **Revista do GELNE**. vol. 8, n.1-2. João Pessoa: Idéia, 2006. p.55-70.

SERAFÍNI, Maria Tereza. Como escrever textos. Trad. MATOS, Maria Augusta Bastos **Come si fa un tema in classe**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.

SERAFINI, A.J. **Teste de fábulas**. Um estudo com crianças abrigadas. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SILVA, Denize Elena Garcia da. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: UNB, 2001.

SILVA, Luz M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (org) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 45-52.

SILVA FERNANDES, Ivani Cristina. **Los marcadores discursivos en la argumentación escrita**. Estudio comparado en el español de España y en el Portugués de Brasil. Tesis doctoral. Espanha: Universidad de Salamanca (USal), 2005.

SILVA, Wagner Rodrigues. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**, vol.11, n.33 2006. p. 470-486. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 13/06/2014.

SILVA, Claudia A. **Coesão e coerência na produção escrita na língua estrangeira: uma investigação da influência da língua materna**. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2006.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. As Narrativas: sua importância na nossa vida e na escola. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. & FUMES, Neiza de Lourdes F. (Org.). **Educação e Linguagem. Saberes e Práticas**, 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2006, p. 75-89.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** São Paulo/Maceió: Catavento, 1999.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Análise de gênero textual.** Concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIQUEIRA, João H. S. de. **Organização textual da narrativa.** São Paulo: Selinunte, 1992.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas.** Traduzido por: CABRAL, Eleonor S. Brasil: Pioneira, 1979.

SMOLKA, N. **Fábulas completas: Esopo.** São Paulo: Moderna, 1995.

SOARES, Doris de Almeida. A escrita na escola: teoria e prática. **Cadernos do CNLF**, V. XVII, n. 03. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p.19-32.

SOUSA, M. A. de. **Interpretando algumas fábulas de Esopo.** Rio de Janeiro: Thex Ed, 2003.

Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. As abordagens tipológicas dos textos. **Linguagem em (Dis)curso**, 12(1). Disponível em: [TANNEN, Deborah. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. **Language Journal of Linguistic Society of America**, v. 58, n°1, 1982.](http://www.scielo.br/scielo.php? Acesso em: 07/08/2015, p.347-364.</p>
</div>
<div data-bbox=)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARGINO, Maria das Graças e NEYRA, Osvaldo B. Idiomas num mundo globalizado: o caso do espanhol. IN: **Revista do GELNE**. vol.8 – nos.1/2 João Pessoa: Idéia, 2006 p. 207-218.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinhos. Revista **Prolíngua**. Vol. 5 – N. 2 - jul/dez de 2010, p.69-80.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectivas, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa.** Lisboa: Edições 70, 1971.

TODOROV, Tzvetan. Qu'est-ce que le structuralisme? **Poétique**. Paris: Seuil, 1973.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

TODOROV, Tzvetan. Las categorias del relato literario. In: BARTHES, Roland et al. **Análisis estructural del relato.** 4. ed. México: Ediciones Coyoacán, 1999, p. 161-197.

TORREGO, Leonardo G. **Hablar y escribir correctamente.** Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco/Libros, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2012. p. 361-387.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Rev. GELNE**. Ano. 4 n.1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/RevistaGelne>. Acesso em: 07/04/2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUBAU, Elisabet e MOLINER, Joan L. Aprendizaje implícito y explícito: ¿dos procesos diferentes o dos niveles de abstracción? **Anuario de Psicología**. V. 30 n.1. Universitat de Barcelona, 1999, p. 3-23.

TURNER, M. **The literary mind**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

VALLORI, Antoni Ballester. **El aprendizaje significativo en la práctica**. Disp. em: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf. Acesso em: 09/08/2015.

VALLORI, Antoni Ballester. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula escolar. **Revista Escuela**, 2008. Disp. em: <http://www.aprendizajesignificativo.es/>. Acesso em: 09/08/2015.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós, 1983.

VAN DIJK, Teun A. **Texto y Contexto**. Semántica y pragmática del discurso. Tradução de MOYANO, Juan Domingo. Madrid: 3. ed. Cátedra, 1988.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. Trad. KOCH, Ingedore V. São Paulo: Contexto, 1996.

VAN DIJK, Teun A. Action, action description and narrative. **New Literary History**, 6, 1975.

VIANA, Aline Moraes. **Compreensão leitora e humor de Histórias em Quadrinhos em ELE**. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

VIEIRA, André G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: reflexão e crítica**, 14 (3), 2001, p. 599-508.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO**. v. VII, número XXVI, jul- set 2008, p. 73-88.

VILLARINO, Mario Gómez del Estal. Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicológicos. In: GARGALLO, Isabel Santos e LOBATO, Jesús Sánchez (dirs) **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p. 767-787.

VILELA, E.M.P. Fábula de Millôr Fernandes: o desmantelamento de uma ideologia. Rio de Janeiro: **Anais do Congresso Nacional de Linguagem e Filosofia**, UERJ, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno03-07.html> Acesso em: 09/07/2014.

VINCENT, D. La racontabilité du quotidien. In: LAFOREST M. (Dir.) **Autour de la narration**. Québec: Nuit Blanche Editeur, 1996. p. 29-45.

VIRTANEN, Tuija. Aspectos da tipologia de textos: Narrativa – um tipo ‘básico’ de texto? **Text**, v.12, n.12, The Netherlands, 1992.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968.

WINCK, Otto L. **Aventuras da linguagem: princípios da narratologia genettiana aplicados à obra de Jamil Snege**. Dissertação de mestrado. Paraná: UFPR, 2007.

ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M^a J. La enseñanza de la comunicación en la clase de español. **Rev. Cable 5**, 1990, p. 12-18.

ZIMMER, M.C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ZIMMER, M.C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. **Revista Signo**, 2006, p. 49-64.

ZIMMER, M; ALVES, U. A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, n.8, 2005, p. 221-232.

ZIMMER, Márcia C., ALVES, Ubiratã K. e SILVEIRA, R. A produção de aspectos fonético- fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. **Linguagem e Ensino**, 9. 2006, p.101-143.

ZIMMER, Márcia C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, E. M. (Orgs). **Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamentos e Percursos**. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, 2008, p. 229-248.

ZIMMER, Márcia C.; ALVES, Ubiratã K.; SILVEIRA, Rosane. A aprendizagem da L2 como processo cognitivo: a interação entre conhecimento explícito e implícito. **Nonada**, 9. 2006a, p. 89-102.

ZORRAQUINO, María Antonia Martins e DURÁN, Estrella Montolío. **Los marcadores del discurso**. Teoría y análisis. Madrid: Arco/Libros, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de sondagem – perfil do aluno-colaborador.....	266
APÊNDICE B – Questionário de sondagem – perfil da professora-colaboradora.....	269
APÊNDICE C – Questionário de satisfação I.....	272
APÊNDICE D – Questionário de satisfação II.....	274
APÊNDICE E – Entrevista semi-estruturada – alunos-colaboradores.....	275
APÊNDICE F – Entrevista semi-estruturada – professora-colaboradora.....	275
APÊNDICE G – Cronograma das aulas/oficina.....	275
APÊNDICE H – Relato detalhado das aulas/oficina.....	281
APÊNDICE I – Tabela de correção/revisão de escrita.....	295
APÊNDICE J – Produção de texto – Actividad de escritura I.....	295
APÊNDICE K – Diferenças entre narrativas pessoais e relatos pessoais.....	296
APÊNDICE L – Transcrição da entrevista com as professoras colaboradoras.....	297
APÊNDICE M – Produção de texto – Escribiendo una narrativa personal.....	298
APÊNDICE N – Transcrição da entrevista com os alunos-colaboradores.....	298

APÊNDICE A

Questionário de sondagem – perfil do aluno-colaborador



QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Aluno(a)

Você está participando de uma pesquisa de doutorado cujo tema é *Narrativas pessoais: uma experiência de escrita em espanhol com procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita*. Esta pesquisa tem como informantes os alunos do 4º ano do curso técnico de nível médio integrado em Guia de Turismo, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) campus Marechal Deodoro. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também a disponibilizar o acesso à minha tese assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Lúcia Kozow
Doutoranda do PPGLL-UFAL
(82)9141-9610 / 9695-3108
luciakozow@yahoo.es

I - DADOS PESSOAIS

1– Idade: _____ Sexo: Feminino () ; Masculino ()

2– Onde você mora? (Citar bairro e cidade)

3– Com quem você mora?

a) Com seus pais? () b) Com seus avós? () c) Só com o pai? () d) Só com a mãe?
() e) Outros. Citar: _____

4 – Você trabalha?

a) Sim () b) Não () c) Só estudo () d) Se trabalha, o que faz? _____

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

5– Qual o nível de escolarização dos seus pais ou responsáveis?

a) Ensino Fundamental () completo () incompleto ()
b) Ensino Médio () completo () incompleto ()
c) Superior (Universidade) () completo () incompleto ()

6 – O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Responda por ordem de preferência, ou seja, 1 para o mais preferido; 2 para o que vem em segundo lugar e assim por diante.

- a) Televisão () b) Cinema () c) Ouvir música () d) Leitura () e) Prática de esporte () f) Computador () g) Jogos eletrônicos () h) Outros.
Cite: _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

7 – Você gosta de estudar? Sim () Não () Mais ou menos ()

Justifique sua resposta.

8 – Você está cursando o 4º ano pela primeira vez? Sim () Não ()

9 – Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? Por quê?

10 – Qual a disciplina que você menos gosta de estudar? Por quê?

11– Você costuma frequentar a biblioteca da sua escola? Sim () Não () Por quê?

12– Nas aulas de Espanhol, que conteúdos ou habilidades você mais aprecia? Assinale apenas uma alternativa.

- a) Leitura () b) Redação/produção de texto () c) Gramática ()

IV – ATITUDES DIANTE DA LEITURA

13– Na sua casa, alguém (pais ou parentes) recebe jornal diariamente? Sim () Não ()

14 – Você gosta de ler? Sim () Não () Mais ou menos () Tenho dificuldades ()

15 – O que você costuma ler nas suas horas de folga? Responda por ordem de preferência, ou seja, 1 para o mais preferido; 2 para o que vem em segundo lugar e assim por diante.

- a) Livros () b) Revistas () c) Jornais () d) Bíblia () e) Sites na Internet: pesquisas, curiosidades, outros... () f) Sites de relacionamentos: facebook, blog, etc ()

16 – Que gênero textual você mais gosta de ler? Assinale até três alternativas. Coloque o nº 1 para o que você mais gosta, o nº 2 e o nº 3 para os seguintes.

- a) Crônicas () b) Contos literários () c) Historias em Quadrinhos () d) Artigos de opinião () e) Poemas () f) Cordel () g) Narrativas ficcionais () h) Ficção científica ()

17 – Você costuma ler os livros que são indicados no colégio até o fim? Sim () Não ().
Por quê?

18 – Cite o livro que você leu mais recentemente: _____

19 – Cite um ou mais de um livro que considere que foi muito significativo para você: _____

20 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente. Assinale até duas alternativas.

- a) Assistindo Televisão () b) Usando o Computador () c) Estudando () d) Na rua: comércio, shopping, etc. () e) encontrando-se com amigos () f) Lendo ()

21 - Com relação ao uso do computador:

- a) Você sabe usá-lo nas tarefas escolares? Sim () Não () Mais ou menos ()
b) Você gosta de ler na tela do computador? Sim () Não () Tem dificuldade ()
Prefere ler no papel ()

V – PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

22 – Você gosta de escrever? Sim () Não () Mais ou menos ()

Justifique sua resposta _____

23 – Em que situações você escreve em espanhol?

- a) Pesquisas escolares () b) Exercícios do livro didático () c) E-mails () d) Cartas ()
 e) Sites de relacionamento da internet: blogs, chats, etc. () f) Situações no trabalho () g)
 Outras. Especifique: _____

24 – Nas aulas de espanhol em sala de aula, que atividades ocorrem? Responda por ordem de frequência, ou seja, 1 para o mais frequente; 2 para o que vem em segundo lugar e assim por diante.

- a) Leitura de texto seguida de tradução () b) Apresentação das estruturas gramaticais seguidas de exercícios escritos e correção () c) Atividades de compreensão oral () d) Atividades de produção oral () e) Atividades de produção escrita () f) Uso de livro didático () g) Uso de material suplementar () h) Outros. Especifique:

Valeu pela colaboração!



Nome: _____

APÊNDICE B

Questionário de sondagem – perfil do professor-colaborador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
 FACULDADE DE LETRAS - FALE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
 LINGUÍSTICA - PPGLL**

Prezada professora colaboradora

Na qualidade de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo, que tem como finalidade coletar dados para a realização da minha pesquisa, cujo tema é: *Narrativas pessoais: uma*

experiência de escrita em espanhol com procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita. Os dados coletados neste questionário serão utilizados na pesquisa, a ser realizada durante o período de 2013.2 a 2014.1.

Asseguro-lhe que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço pela valiosa contribuição, e me predisponho ao esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Lúcia Kozow
Doutoranda do PPGLL-UFAL
(82)9141-9610/9695.3108
luciakozow@yahoo.es

Questionário para diagnóstico do perfil da professora-colaboradora. Agradeço antecipadamente pela sua colaboração.

I- DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Idade: _____

Estado civil: _____ Tem filhos (as)? Quantos (as)? _____ Que idades? _____

Endereço completo:

E-mail: _____

Trabalha na área de educação há quanto tempo? _____

Exerce alguma atividade fora da área da educação? SIM () NÃO ()

Qual? _____

II-DADOS REFERENTES À SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

() Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

() Especialização

Curso: _____

Instituição: _____

() Mestrado () doutorado

() cursando

() concluído

Curso: _____

Instituição: _____

Curriculum Lattes: _____

III- SITUAÇÃO ATUAL DE TRABALHO:

- a) Vínculo na IES: Efetivo/ Concursado () Substituto ()
- b) Disciplina específica em que prestou seleção para inserção na Instituição de ensino: _____
- c) Turnos em que leciona _____
- d) Faixa etária dos alunos: _____
- e) Carga horária semanal nesta IE: _____
- f) Trabalha em outra Instituição de Ensino (IE)? SIM () NÃO ()
 Se SIM, especificar:
 - a carga horária nas IEs semanalmente: _____
 - disciplina(s) que leciona: _____
- g) Está envolvida atualmente em alguma atividade de pesquisa/extensão na condição de pesquisador (a)?
 SIM () NÃO () Se SIM, especificar: _____
 Instituição responsável: _____

IV- DADOS REFERENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

- a) Que habilidades são trabalhadas nas suas aulas de Espanhol. Enumere por ordem de intensidade/prioridade, colocando o número 1 para a maior intensidade/prioridade.
- () compreensão auditiva;
 () conversação;
 () Leitura;
 () Produção escrita.
- b) Que tipo de material didático utiliza com mais frequência em suas aulas de Espanhol?
 (Enumere, pela ordem de uso, deixando em branco o que nunca foi usado, se for o caso)
- () jornais;
 () livro didático adotado formalmente pela IE;
 () livros teóricos adotados com base na ementa da disciplina;
 () gramáticas;
 () artigos acadêmicos;
 () revistas;
 () materiais com áudio, quais? _____
 () outros, especificar: _____
- c) Que atividades de leitura você costuma realizar com os alunos em sala de aula?
- _____
- _____
- _____

d) Em que medida a noção de gênero textual tem contribuído para o seu ensino da língua espanhola?

e) Que dificuldades referentes à leitura e à escrita seus alunos apresentam?

f) Em qual(is) habilidade(s) você costuma trocar mais experiências com seus colegas professores?

APÊNDICE C

Questionário de satisfação I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA - PPGL**

Cuestionario de satisfacción I – Alumno (a)

Gracias por tus respuestas.

Aluno(a): _____

Edad: _____

Fecha: ____/____/2013

1. Você gostou da atividade de escrita proposta nesta etapa?
 Sim Por quê? _____

 Não Por quê? _____

2. Você sentiu dificuldade em produzir o texto solicitado em espanhol?
 sim
 não
3. Se você respondeu que sim. Quais foram suas maiores dificuldades? Enumere por ordem de importância, e deixe em branco o que não considera, se for o caso.
 no uso do vocabulário.
 no uso dos verbos no passado.
 na organização da estrutura.
 não gosto de escrever em espanhol.
 nunca escrevi em espanhol.
 Outro(s). Especificar: _____
4. Dentre as dificuldades relacionadas ao processo de escrever, quais você considera como sendo as mais difíceis de superar? Enumere por ordem de importância e deixe em branco o que não considera, se for o caso:
 a falta de vocabulário.
 o desconhecimento sobre a estrutura do texto.
 o desconhecimento dos verbos no passado.
 não tenho dificuldade para escrever em espanhol.
 Outra(s) dificuldades. Especifique: _____
5. Você conseguiu superar as dificuldades em produzir o texto solicitado em espanhol?
 sim
 não
6. Se você respondeu que sim. O que o/a ajudou a escrevê-lo? Enumere por ordem de importância e deixe em branco o que não considera, se for o caso:
 Fui incentivado a escrever.
 Fazer leitura prévia de outras histórias
 Planejar antes de escrever a história
 Observei que escrevendo aprendia mais.
 Uso da tradução.
 Uso do dicionário.
 Outro(s). Especifique: _____

APÊNDICE D**Questionário de satisfação II**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA - PPGLL**

Cuestionario de satisfacción II – Alumno(a)

Gracias por tus respuestas

1. **Em qual etapa você se sentiu mais estimulado(a) a produzir textos narrativos em espanhol?**
 - () na primeira etapa
 - () na segunda etapa
 - () nas duas etapas
 - () em nenhuma das etapas

2. **Em qual momento você se sentiu com mais dificuldade nas aulas conduzidas pela professora pesquisadora?**
 - () durante a primeira etapa
 - () durante a segunda etapa
 - () nas duas etapas
 - () não senti nenhuma dificuldade

3. **Diante da experiência vivenciada, como você avalia a sua aprendizagem quanto à expressão e produção escrita, em espanhol, por meio do gênero textual narrativa pessoal?**
 - () melhorei a minha expressão e produção escrita.
 - () não melhorei a minha expressão e produção escrita.
 - () considero a minha aprendizagem muito significativa.
 - () considero a minha aprendizagem significativa.
 - () considero a minha aprendizagem pouco significativa.
 - () considero a minha aprendizagem mais ou menos.

APÊNDICE E**Entrevista semi-estruturada – aluno-colaborador****ROTEIRO DE ENTREVISTA DE ENCERRAMENTO DE ATIVIDADES**

Pesquisa de avaliação junto aos **alunos**:

- A. Procedimentos iniciais do professor: pedir a colaboração de todos e explicar o propósito da entrevista;
- B. O trabalho de pesquisa realizado lhe ajudou a escrever melhor em espanhol?
- C. O que você acha que lhe ajudou a desenvolver a habilidade escrita? Por quê?
- D. Comentários do entrevistado.
- E. Agradecimentos.

APÊNDICE F**Entrevista semi-estruturada – professora-colaboradora****ROTEIRO DE ENTREVISTA DE ENCERRAMENTO DE ATIVIDADES – PROFESSORA COLABORADORA**

Finalidade: Pesquisa de opinião sobre a pesquisa-ação realizada.

- A. Exposição do propósito da entrevista;
- B. Perguntas:
 1. Em que medida a experiência desenvolvida contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita?
 2. Quais os pontos positivos e/ou negativos da experiência?
 3. Que outros comentários você poderia fazer a respeito do que foi desenvolvido.
- C. Agradecimentos

APÊNDICE G**Cronograma das aulas/oficinas**

Turma: 4ª ano do curso Técnico Integrado de Guia de Turismo
Semestre: 2013.2

1º aula: 3ª feira - **Horário:** 07:20 às 09:00 - **dia** 01/10/2013.

Objetivo: Apresentação da pesquisa e aplicação do questionário de sondagem do professor e dos alunos colaboradores para envolvê-los na pesquisa. Pedir a colaboração de todos e introduzir a noção de gênero e tipos textuais.

Procedimentos:

- Apresentação da professora pesquisadora;
- Exposição da experiência didática;
- Solicitação da adesão e do engajamento de todos, mostrando a importância da participação efetiva: da professora-pesquisadora, da professora-colaboradora e dos alunos-colaboradores durante o processo de desenvolvimento da pesquisa;
- Aplicação dos questionários de sondagem;
- Breve abordagem sobre o texto: gêneros textuais e tipos textuais (entregar aos alunos uma folha contendo exemplos de textos/gêneros: 1 artigo de opinião, 1 poema, 1 chiste, 1 carta, 1 narrativa pessoal e um parágrafo narrativo)
- Comentar sobre a diversidade de gêneros textuais e de tipo de leitura que esses gêneros promovem. (leitura, comentários, breve análise dos temas e das linguagens, etc)

2ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 02/10/2013

Objetivo: Conscientizar os alunos sobre a grande variedade de gêneros textuais que circulam, na sociedade, oferecendo alguns exemplos.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o assunto da aula anterior, recorrendo ainda ao material fotocopiado disponibilizado.
- Solicitar aos alunos que observem o parágrafo narrativo que se encontra na folha da aula anterior e tentem escrever algo semelhante.
- Entregar aos alunos material fotocopiado cujo título é *cotilleando...cotilleando* com desenhos indicativos de objetos existentes em uma bolsa de mulher: ticket de estacionamento, ticket de salão de beleza, ticket de metrô, entre outros.
- Convidar os alunos a montar a lista de atividades feitas pela dona da bolsa. Perguntas didáticas após a conclusão do trabalho: Esta lista é um gênero textual? Como está organizada a linguagem no texto? Como se encontram dispostos os verbos?
- Leitura de um exemplo de cada um dos seguintes gêneros, através de material fotocopiado: fábula (*El águila y el gusano*), narrativa pessoal (*Vivo em Barcelona*), oferta de emprego (*Guía turístico*), provérbio (*Beneficencia*).
- Propósitos comunicativos: Para que serve a fábula? A narrativa pessoal? O anúncio de oferta de emprego? Os provérbios?

3ª aula: 3ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 08/10/2013

Objetivo: Promover uma imersão do aluno nos gêneros narrativos. Apresentar os gêneros textuais narrativos por meio da instrução implícita e de exemplos de textos narrativos diversificados, abrangendo vários gêneros narrativos escritos.

Procedimentos:

- Retomar brevemente a discussão sobre a noção de gênero e tipo textual, e sobre os exemplos de gêneros textuais abordados na aula anterior.

- Distribuir folhas com os gêneros narrativos e levar os alunos a identificar o que os textos têm em comum. Abordar inicialmente um exemplo de fábula curta: *la gallina de los huevos de oro*: leitura silenciosa, leitura expressiva pela pesquisadora e intercalada pelos alunos. Perguntas: Houve dificuldade com o vocabulário? Como se explica a moral da história?

- Em seguida, um texto em formato de narrativa pessoal (Mi viaje a España). Perguntas didáticas: que gênero é esse? Ele se parece com o anterior? Como é a linguagem?

- Como atividade prática, material fotocopiado contendo desenhos e texto mesclado com o mini conto *los tres cerditos*. Os alunos, em duplas, vão tentar organizar a história através dos desenhos. A pesquisadora apresenta um vídeo como forma de motivação. Em seguida, os alunos vão numerar os parágrafos estabelecendo a ordenação da história. Leitura final da história completa.

- Comentários sobre os três textos trabalhados.

- Como sugestão pós-aula: procurar na internet outros textos do gênero narrativo.

4ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 09/10/2013

Objetivo: Caracterizar a narrativa mediante as situações que a envolvem: personagens, ações, ambientes..., seguindo com a instrução implícita.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o conteúdo da aula anterior;

- Introduzir um novo texto narrativo: *la caperucita roja*. Trabalhar o vocabulário do texto por meio de slides. Solicitar que os alunos coloquem em ordem o texto (mostrar que entenderam a história);

- Alguns alunos são convidados a proceder à leitura do texto, em voz alta, e a pesquisadora vai explorando em conjunto com todos os alunos: o vocabulário, as expressões e as estruturas linguísticas.

- Observar os elementos próprios da narrativa, existentes no texto: narrador, personagens, espaço, tempo, verbos no passado...

- Exercícios de aplicação (teste cloze)

5ª aula: 3ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 15/10/2013

Objetivo: Reconhecer, implicitamente, o uso dos marcadores discursivos e os tempos verbais usados na narrativa.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o conteúdo da aula anterior.

- Apresentar um conto muito conhecido na Espanha chamado *El ratoncito Pérez*, através de texto fotocopiado e apresentação de vídeo.

- Exercícios de aplicação: leitura, compreensão de vocabulário, interpretação, breve discussão sobre a organização interna do texto (microestrutura).

- Exercício de escrita: contar com suas próprias palavras como entendeu a história do ratoncito Pérez.

6ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 16/10/2013

Objetivo: Apresentar e conceber, implicitamente, características de uma narrativa pessoal e características de um relato.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o que foi abordado na aula anterior, entregando a produção escrita para refacção.
- Entregar um texto fotocopiado no formato de narrativa pessoal: *Una visión inolvidable* e outro no formato de relato: *Un agricultor y su vaca*.
- Leitura silenciosa e leitura expressiva do primeiro texto, seguido de comentários pela pesquisadora. Discussão com os alunos buscando a compreensão e interpretação do primeiro texto. Propósitos comunicativos: situar o texto como gênero textual. Fazer perguntas sobre os passos seguidos pelo autor desde o início do texto: qual o assunto principal? Como o autor organiza a história? Como termina a história?
 - Atividades de aplicação prática: perceber através da leitura como se encontram organizados os elementos próprios da narrativa: os sequenciadores (*entonces, después...*), o uso dos tempos verbais (principalmente o *indefinido* e o *imperfecto*);
- Leitura e comentários do segundo texto seguindo os mesmos procedimentos anteriores para análise.
- Solicitar aos alunos, como atividade pós-aula, que busquem na internet outros exemplos de narrativa pessoal e de relato semelhante aos estudados.

7ª aula: 3ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 22/10/2013

Objetivo: Verificar se os alunos são capazes de transferir elementos narrativos para a produção escrita, os quais foram introduzidos, anteriormente, de forma implícita.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o conteúdo da aula anterior.
- Solicitar ao aluno que narre uma história. Esta pode ser baseada em um dos textos estudados anteriormente ou pode fazer parte de sua imaginação, contendo um mínimo de 15 linhas.
- O uso do dicionário bilíngue é colocado como opcional.
- Os alunos podem trabalhar, inicialmente, em duplas, para planejar a sua escrita, mas devem entregar suas produções individualmente.
- Recolher todos os textos.

8ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 23/10/2013

Objetivo: Refacção dos textos produzidos pelos alunos e aplicação do questionário de satisfação I (*Cuestionario de satisfacción I*). Término do processo de instrução implícita.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o que foi realizado na aula anterior por meio de discussão com os alunos sobre os textos produzidos;
- Devolver os textos recolhidos anteriormente;
- Solicitar que os alunos leiam as observações, que se reúnam em duplas e discutam sobre os problemas existentes em cada texto;

- Sugerir aos alunos que troquem os textos uns com os outros com a finalidade de tecer observações, dar sugestões e propor mudanças;
- Solicitar aos alunos que reescrevam seu texto individualmente;
- Recolher o texto reescrito.
- Aplicar questionário de satisfação I sobre as atividades anteriormente realizadas.

9ª aula: 3ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 29/10/2013

Objetivo: Caracterizar a narrativa segundo modelo de Labov e Waletzky usando material explicativo e exercícios de aplicação. (Início da instrução explícita).

Procedimentos:

- Retomar brevemente, enfocando os principais aspectos, o que foi trabalhado nas aulas anteriores, com o uso de procedimentos de instrução implícita e devolver os textos reescritos.
- Uso de material explicativo (slides) sobre a estrutura da narrativa conforme os autores Labov e Waletzky.
- Uso de material explicativo sobre: as semelhanças e diferenças entre a narrativa pessoal e o relato pessoal; marcadores temporais; elementos conjuntivos.
- Exercícios de aplicação.

10ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 30/10/2013

Objetivo: Seguir com a instrução explícita, usando material explicativo sobre os elementos que compõem uma narrativa pessoal e um relato pessoal.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o conteúdo visto na aula anterior;
- Estudo dos textos: *Un gran día* e *La muerte del presidente Hugo Chávez*. Leitura, compreensão de vocabulário, interpretação, identificação das estruturas e elementos próprios da narrativa pessoal e do relato pessoal.
- Usar exercícios práticos explicativos incluindo os tempos verbais das narrativas.
- Material explicativo utilizado na aula anterior e exercícios sobre os marcadores discursivos usados nas narrativas.

11ª aula: 3ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 05/11/2013

Objetivo: Conscientização sobre as estruturas e elementos característicos da narrativa pessoal, identificando-os nos exemplos de textos.

Procedimentos:

- Retomar o conteúdo da aula anterior revisando exercícios gramaticais;
- Apresentar aos alunos os seguintes textos em formato de narrativa pessoal: *Una escena rara* e *Una llamada desagradable*.
- Falar sobre os elementos da narrativa de maneira geral levando os alunos a observá-los nos textos.
- Identificar os elementos da estrutura narrativa aprendidos: orientação, ação, complicação..., por meio de exercícios práticos.

- Sugerir aos alunos que estudem em casa para melhor discussão na próxima aula.

12ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 06/11/2013

Objetivo: Reensinar, explicitamente, a estrutura do gênero textual narrativa pessoal seguindo com explicações e exercícios práticos.

Procedimentos:

- Retomar o conteúdo da aula anterior (*repaso*).
- Oferecer aos alunos mais explicações fazendo uma revisão de conteúdo sobre a estrutura do gênero narrativa pessoal.
- Utilizar os textos: *El grito misterioso* e *Mi peor viaje de vacaciones*. Estudo do vocabulário, interpretação, observação da organização das estruturas prototípicas. Perguntas didáticas ao trabalhar os textos usando os verbos no passado. Por exemplo: *¿Cómo fue? ¿Qué sucedió? ¿Cómo se cerró el texto?*
- Exercícios de aplicação prática para identificação das características do gênero narrativa pessoal:
- Como sugestão extraclasse o estudo dos verbos no passado.

13ª aula: sábado - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 09/11/2013

Objetivo: Que os alunos produzam, conscientemente, uma narrativa pessoal, com base no conhecimento obtido por meio de instrução explícita.

Procedimentos:

- Retomar brevemente o conteúdo da aula anterior.
- Solicitar que os alunos produzam uma narrativa pessoal, observando o uso dos elementos e as características próprias do gênero textual narrativa pessoal de acordo com a instrução explícita.
- Pedir aos alunos que façam uso dos materiais explicativos recebidos durante as aulas.
- Os alunos podem trabalhar em duplas, mas devem entregar o seu texto individualmente.
- Informar aos alunos que a revisão será feita de acordo com os critérios anteriormente mencionados.
- Recolher todos os textos produzidos.

14ª aula: 3ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 12/11/2013

Objetivo: Que os alunos refaçam os textos escritos na aula anterior observando os comentários gerais.

Procedimentos:

- Retomar brevemente como se deu a aula anterior.
- Comentar os textos recolhidos.
- Solicitar que os alunos discutam o seu texto, inicialmente, em dupla. Num segundo momento, juntamente com a professora, organiza-se uma plenária em que os alunos expõem e discutem os problemas ocorridos nos textos.
- Pedir aos alunos que realizem, individualmente, a reescrita.
- Recolher todos os textos para revisão final.

15ª aula: 4ª feira - Horário: 07:20 às 09:00 - dia 13/11/2013

Objetivo: Devolver aos alunos a versão final dos textos com as devidas revisões e dar prosseguimento às atividades de encerramento da sequência didática.

Procedimentos:

- Retomar brevemente sobre como se deu a aula anterior.
- Fazer comentários sobre a versão final dos textos.
- Dar ênfase a instrução explícita e comentar procedimentos adotados;
- Aplicar o segundo e último questionário de satisfação sob instrução explícita.
- Coleta do questionário II (*cuestionario de satisfacción II*).
- Fazer a entrevista com os alunos (aqueles que não faltaram a nenhuma das aulas).
- Fazer a entrevista com a professora colaboradora.

APÊNDICE H

1 Relato detalhado das aulas-oficina

1.1 Aulas de observação

No dia 01/10/2013 estávamos programados para iniciar as aulas/oficina (Cronograma das aulas – Apêndice H), no entanto resolvemos adiá-las para a semana seguinte. Isso aconteceu por dois motivos: o primeiro é que os professores estavam em recesso (férias) do dia 15 a 29 de setembro, de acordo com o calendário acadêmico de 2013. O segundo motivo se deve ao fato de que a professora-colaboradora ingressou na instituição no dia 06/09/2013, tomando posse como professora substituta de língua espanhola. Assim sendo, o contato da professora-colaboradora com os alunos-colaboradores foi de apenas quatro aulas, as quais aconteceram na terça-feira, 10/09/2013 das 7h20 às 9:00, e na quarta-feira, 11/09/2013 nesses mesmos horários, e logo em seguida entrou o recesso.

Ao retornar do recesso, preferimos observar as aulas da professora-colaboradora na primeira semana, ou seja, as aulas dos dias 01 e 02 de outubro, que são duplas e perfazem, assim, um total de 4 aulas. No primeiro dia compareceram, inicialmente, 16 (dezesesseis) alunos, e no final apareceram mais dois perfazendo um total de 18 (dezoito). No segundo dia, a aula começou com 10 (dez) alunos e acabou com 18 (dezoito).

O objetivo da nossa participação nas aulas, mencionadas anteriormente, foi conhecer/observar os alunos-colaboradores e também observar, ainda que por um espaço curto de tempo, um pouco sobre o trabalho da professora-colaboradora. Nas aulas do dia 01/10/2013, ela começou abordando como tema o meio ambiente através de perguntas e respostas, em seguida os artigos (*los artículos*): artigos definidos, artigos indefinidos e artigo neutro. Explicou todo o conteúdo gramatical através de material fotocopiado, o qual foi distribuído aos alunos.

Como última atividade do dia 01/10/2013, a professora-colaboradora distribuiu uma folha contendo um diálogo entre duas pessoas e dois exercícios contemplando

respostas orais. Quanto ao diálogo, os alunos, organizados em duplas, procediam à leitura em voz alta. Foi possível observar que os alunos responderam positivamente a todas as atividades propostas, e demonstraram muita facilidade ao fazê-lo.

No dia 02/10/2013, a professora retomou o tema dos artigos, incluindo algumas preposições e contrações de preposições com artigos, através de material fotocopiado, explicações e exercícios. Como última atividade, solicitou que os alunos escrevessem uma agenda. Esta atividade não teve uma boa acolhida, porque os alunos responderam que a agenda deles constituía-se, simplesmente, em estudar, estudar e estudar. A professora deu alguns exemplos de atividades que poderiam estar na agenda deles, mas não foi suficiente para motivá-los. Ainda assim, entregaram a tarefa, a qual foi realizada rapidamente e após a professora dizer que a usaria como componente de avaliação.

1.2 Início das aulas/oficina

A **primeira aula/oficina** na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 08/10/2013, 3ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas (aulas duplas). A frequência dos alunos nesse dia contava com 17 (dezesete) alunos-colaboradores. A professora-colaborada, também, se fez presente e participou de todos os momentos das aulas.

No primeiro momento, a sequência didática (SD) foi apresentada aos alunos e estes foram convidados a participar das aulas/oficina. Os alunos fizeram alguns questionamentos, como por exemplo, sobre como ficariam os conteúdos previstos, normalmente, para a disciplina, e a avaliação. Estes aspectos foram esclarecidos juntamente com a professora-colaboradora. Na ocasião a professora-pesquisadora se colocou a disposição da professora-colaboradora para auxiliá-la no que se fizesse necessário, e se comprometeu em organizar a avaliação referente ao 3º bimestre, período este ocupado na aplicação da SD.

Assim sendo, após o consentimento de participação de todos, começamos aplicando o questionário sociocultural, explicando-o e sanando algumas dúvidas. Concluída esta formalidade, introduzimos as noções de texto, tipos de texto e gêneros textuais. Para esta atividade, apresentamos alguns gêneros textuais (Anexo B). Devido o horário, apenas iniciamos um pequeno diálogo sobre os temas, com os alunos, ressaltando que retomariamos tudo na aula seguinte.

A **segunda aula/oficina** na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 09/10/2013, 4ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas (aulas duplas). A frequência dos alunos nesse dia contava com 13 (treze) alunos-colaboradores.

Iniciamos a aula/oficina retomando a concepção de tipos textuais e gêneros textuais, apresentados rapidamente na aula anterior. Solicitamos aos alunos que pegassem o material fotocopiado distribuído (Anexo B). Enfatizamos a concepção de tipos e gêneros textuais. Tratamos de focar o texto, por meio dos exemplos de gêneros presentes no material fotocopiado, em seu funcionamento e contexto de produção/leitura, no qual se evidenciam as significações geradas, e as propriedades formais características de cada gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.10). Apresentamos 1 exemplar de cada um dos seguintes gêneros textuais, em espanhol: chiste, poema, carta, narrativa pessoal, artigo de opinião, e, também, um parágrafo eminentemente narrativo. Este último para servir, posteriormente, de exemplo ou modelo para uma atividade de escrita.

Assim, iniciamos com uma atividade de leitura, cada um dos exemplos de gêneros, acima citados, foi lido, por um aluno-colaborador, em volta alta, e foi chamada a atenção e feitas colocações sobre a estrutura dos diferentes gêneros textuais. Perguntas partiam dos alunos-colaboradores em forma de dúvidas, as quais eram esclarecidas, e para saná-las, em todos os textos foi trabalhado, de forma rápida, o vocabulário e questões gramaticais, principalmente verbos no passado.

No segundo momento, lembrando que o nosso objetivo, até então, consistia em apresentar uma diversidade de gêneros textuais, fizemos alusão sobre a infinidade de gêneros presentes, na atualidade, nas modalidades orais e escritas, bem como sobre as transmutações a eles relacionadas.

Apresentamos em seguida à alusão mencionada, uma primeira atividade de escrita (Anexo C), em que os alunos-colaboradores deveriam identificar, em duplas, as atividades realizadas por uma personagem, cujo nome era Julia, por meio de objetos existentes no interior de sua bolsa. O objetivo da professora-pesquisadora era que os alunos produzissem, em espanhol, uma lista de afazeres que a personagem havia realizado, no dia anterior. Para tanto, os alunos-colaboradores estariam, implicitamente, praticando o tempo verbal no passado. E a pergunta seria se uma lista de tarefas ou coisas é também um gênero textual.

Para surpresa da professora-pesquisadora, duas alunas concluíram a atividade e pediram para lê-la em voz alta. E o resultado é que as alunas não construíram uma lista, mas um texto em prosa. Logo em seguida, outros dois alunos pediram para ler seu trabalho, e o resultado foi o mesmo. A atividade resultou muito divertida para os alunos-colaboradores, que demonstraram satisfação em produzir o texto, e os que apresentaram foram aplaudidos pelos colegas. Devido ao adiantado do horário, tivemos que concluir e deixar as outras apresentações para a próxima aula/oficina.

Ainda para a segunda aula/oficina, havíamos programado (Cronograma-Apêndice G) entrar com mais exemplos de gêneros textuais, mas foram deixados, também em função do adiantado do horário, para a próxima aula/oficina.

A terceira aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 16/10/2013, 4ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas (aulas duplas). A frequência dos alunos nesse dia contava com 19 (dezenove) alunos-colaboradores.

Iniciamos a aula/oficina retomando a atividade da aula/oficina anterior, que ficou sem concluir. Os alunos-colaboradores que ainda não haviam lido o seu trabalho, em voz alta para a turma, assim o fizeram. Estes últimos trabalhos, diferente dos apresentados anteriormente, que foi em formato de texto em prosa, caracterizaram uma lista de tarefas, conforme proposto inicialmente. Após este momento, demos por encerrada a atividade que consistia em construir uma lista de tarefas feitas por Julia. Após o término das apresentações, fizemos a seguinte pergunta: uma lista de tarefas é também um gênero textual? A partir desse ponto, retomamos, brevemente, os diversos exemplos de textos em forma de gêneros textuais diversificados, mostrados até então, para que os alunos pudessem ir adquirindo uma ideia da dimensão dos gêneros textuais existentes, e também tivessem a noção da estrutura que caracteriza cada um deles.

Com o objetivo de solidificar a diversificação dos gêneros textuais existentes, entregamos um último material fotocopiado contendo mais quatro gêneros textuais: uma fábula, uma narrativa pessoal, uma oferta de trabalho e um provérbio (Anexo D). Os

alunos identificaram, com facilidade, cada um desses gêneros, e responderam prontamente a pergunta introduzida sobre quais eram as características de cada um deles. Trabalhamos, também, nesses textos, o vocabulário e a leitura em espanhol.

Por último, introduzimos um ensaio de escrita de um parágrafo narrativo (esta atividade estava prevista no cronograma para ser realizada na aula/oficina 2, mas não aconteceu devido ao tempo). Para ajudar nessa tarefa de escrita, os alunos tinham em mãos, como exemplo (Anexo B), um parágrafo dado, o qual, para melhor visualização, permaneceu exposto no data show.

Para Cassany (1997, p.180), o uso de modelos de textos é uma boa estratégia para dar ideia sobre a linguagem ou o estilo, por exemplo, do que se necessita escrever. Nesse sentido, para ajudar no trabalho de produção escrita, os alunos/colaboradores, além de contar com um exemplo de parágrafo narrativo, tal como mencionado anteriormente, encontravam-se sentados em duplas, para que pudessem discutir sobre o assunto/tema que iriam escrever. Isso funcionou como motivação para a execução da atividade de produção textual. Porém, os alunos-colaboradores foram orientados para que discutissem em duplas, mas que deveriam entregar o texto produzido individualmente. Para essa atividade, o tempo de realização gasto foi de 15 minutos. Durante o trabalho de escrita, alguns alunos fizeram perguntas sobre vocabulário desconhecido. A aula/oficina foi concluída com a entrega dos textos.

A quarta aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 18/10/2013, 6ª feira (aulas duplas), dividida em dois momentos: o primeiro começou às 8h10 minutos e terminou às 9:00 horas. O segundo momento começou às 10h 10 minutos e terminou às 11h50 minutos. A frequência dos alunos nesse dia contava com apenas 08 (oito) alunos-colaboradores.

O fato de ser uma 6ª feira, dia em que, normalmente, poucos alunos comparecem, conforme informações dos alunos-colaboradores presentes, os demais faltaram porque foram fazer um trabalho de campo de outra disciplina. Esta é a justificativa para que tivéssemos o comparecimento de poucos alunos em sala. Havíamos programado um trabalho de reescrita das produções realizadas na aula/oficina anterior, mas optamos por fazê-la na aula/oficina seguinte.

Apesar do imprevisto das ausências, consideramos que as aulas/oficinas, desse dia, foram bastante produtivas. Os alunos-colaboradores presentes participaram ativamente fazendo muitas perguntas a respeito do material trabalhado. Este estava programado para ser utilizado na aula/oficina anterior. Isso não aconteceu devido ao horário. Em contrapartida, o horário disponível, no presente dia, possibilitou a conclusão da aula/oficina 3, de acordo com a programação.

Assim sendo, a partir deste momento, entramos integralmente, ainda de forma implícita, nos gêneros narrativos. Distribuímos, aos alunos, dois textos narrativos: uma fábula *La gallina de los huevos de oro* e uma narrativa pessoal *Mi viaje a España* (Anexo E). Os alunos se prontificaram a fazer a leitura em voz alta, e na medida em que iam lendo já iam fazendo perguntas sobre o vocabulário que não compreendiam. De pronto, identificaram o primeiro texto como uma fábula apontando suas características, e o segundo como uma narrativa pessoal. Foi comentado sobre se havia ou não semelhanças e/ou diferenças entre os textos, e novamente se aqueles textos eram, efetivamente, gêneros textuais. Os alunos-colaboradores não demonstraram nenhuma dúvida em afirmar que se tratava de dois gêneros textuais narrativos: uma fábula e uma narrativa pessoal.

Para concluir, introduzimos uma nova atividade perguntando aos alunos-colaboradores se gostavam de histórias infantis e se sabiam contar algumas, os quais responderam afirmativamente. Apresentamos, então, um vídeo com a história dos três porquinhos (em espanhol). Os alunos-colaboradores demonstraram gostar muito do vídeo. Após, entregamos um material fotocopiado contendo desenhos da história dos três porquinhos (Anexo5), e solicitamos aos alunos-colaboradores que colocassem em ordem as figuras e contassem a história. Uma aluna-colaboradora começou a contar a história, em português porque não a conheciam em espanhol, e foi seguida pelos demais alunos-colaboradores. Foi muito interessante.

Após contarem a história, foi solicitado aos alunos-colaboradores que colocassem em ordem os parágrafos do texto (todos os textos trabalhados encontram-se escritos em espanhol). Para isso, eles tiveram um tempo que variou entre 10 a 15 minutos. Não demonstraram dificuldades para efetuar a tarefa. O passo seguinte consistiu em que cada aluno-colaborador leu um dos parágrafos do texto, na ordem certa. Ao mesmo tempo, dúvidas sobre vocabulário e alguns verbos foram sendo esclarecidos. Desse modo, foram concluídas estas aulas/oficinas. Poderíamos ter avançado na programação, para isso havia motivação dos alunos-colaboradores presentes, mas preferimos encerrá-la devido ao número de participantes, desse dia.

A quinta aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 21/10/2013, 2ª feira, dividida em dois momentos. O primeiro das 9:00 horas às 9h:50 minutos. O segundo momento, iniciou às 10h10 minutos e terminou às 11h:00. Como se tratava da terceira e quarta aula do dia, houve um intervalo de 20 minutos entre uma e outra aula. A frequência nesse dia contava com 22 (vinte e dois) alunos-colaboradores.

Iniciamos a primeira aula/oficina retomando, brevemente, o assunto da aula/oficina anterior. Em seguida, a professora-pesquisadora entregou uma folha fotocopiada contendo uma tabela de símbolos (Apêndice I), explicou para que serviria aquela tabela e devolveu o trabalho de escrita, que fora realizado anteriormente, revisado. Neste trabalho, a professora-pesquisadora apontou alguns problemas encontrados “erros” por meio dos símbolos da tabela, seguindo a indicação de vários autores (CORTINA, 2013, CASSANY, 1993, dentre outros) de que é preciso corrigir somente o que o aluno possa aprender.

Após a devida explicação, foi solicitado aos alunos-colaboradores que fizessem a reescrita. Para realizar a tarefa, estes se encontravam dispostos em duplas, a fim de discutirem e revisarem o que foi apontado. Corrigir o texto, dessa forma, fará com que se sintam, também, responsáveis por sua aprendizagem, além de “descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.86). Além disso, ao encontrar a palavra ou estrutura adequada fará com que se sintam mais motivados a exercitar a escrita.

Os alunos-colaboradores demonstraram, inicialmente, alguma dificuldade para manusear os dados da tabela, mas rapidamente descobriram como trabalhar com os símbolos. Foi muito interessante observar um perguntando ao outro sobre determinado ponto do texto, e mais interessante ainda, quando conseguiam descobrir o que não estava bem. Em último caso, e quando se encontravam muito intrigados, perguntavam à professora-pesquisadora, que geralmente lhes devolve a pergunta, com o objetivo de que refletissem sobre o que estava causando a dúvida. Por último, todos entregaram a reescrita, a qual, apesar de que tenha sido discutida em duplas, foi realizada individualmente.

Após o trabalho de reescrita concluído, introduzimos um novo texto narrativo, *la caperucita roja*. Iniciamos trabalhando, no *Power Point*, o vocabulário da história por meio de desenhos. Os alunos-colaboradores falavam, em voz alta em espanhol, quais eram os nomes dos personagens da história, e quais eram as ações praticadas (prática dos verbos no passado) por esses personagens.

Um dos alunos-colaboradores recordou, em português, alguns fatos relacionados às histórias infantis, como por exemplo, as novas versões que foram sendo criadas ao longo do tempo. Os demais alunos-colaboradores o seguiram oferecendo também alguns exemplos.

Concluído o trabalho com o vocabulário, foi entregue aos alunos uma versão do texto mesclado (Anexo F) para que fosse, inicialmente, colocado em ordem (compreensão da história). Em seguida, foi solicitado que cada um lesse (prática da leitura em espanhol), em voz alta, um parágrafo, montando assim a história, e que todos poderiam fazer perguntas relacionadas ao texto, de maneira geral. Os alunos-colaboradores demonstraram compreender sem dificuldade a história. Poucas perguntas surgiram a respeito do vocabulário e de alguns verbos. Foram observados, no texto, elementos próprios da narrativa, tais como os personagens, o tempo da narração, o espaço, e os verbos no passado.

Por último, foi distribuído um texto narrativo como atividade de aplicação (Anexo F- *Actividad 1*) contendo espaços a serem preenchidos por uma das expressões dadas. Os alunos-colaboradores fizeram, rapidamente, a atividade, não demonstrando nenhuma dificuldade. Em seguida, foi revisada, pela professora-pesquisadora, e feitos comentários breves, pois o horário já havia encerrado. Duas novas atividades previstas para esta aula (*Actividad 2* e *Actividad 3* – Anexo F) ficaram para ser desenvolvidas na aula/oficina seguinte. A pesquisadora recomendou, como tarefa extraclasse, que fossem buscados outros textos contendo as mesmas características estruturais ou características semelhantes.

A sexta aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 23/10/2013, quarta-feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 20 (vinte) alunos-colaboradores.

Inicialmente, retomamos o assunto trabalhado na aula/oficina anterior por meio de duas atividades práticas que estavam programadas, mas que devido ao adiantado do horário ficaram para serem concluídas *a posteriori*. Foi entregue aos alunos-colaboradores uma folha contendo dois exercícios (Anexo F): *actividad 2* e *actividad 3*. O primeiro tinha como objetivo que os alunos-colaboradores observassem os sequenciadores de tempo (*primero, luego, después, al final*) existentes no texto. Quanto ao segundo, a finalidade era a prática dos verbos no passado. Foram dispostos alguns minutos para que se fizessem os exercícios, e em seguida foi feita a correção dando por concluídas essas atividades que estavam programadas para a aula/oficina anterior.

Para a 6ª aula/oficina, o conteúdo programado a ser trabalhado equivale ao que está programado no Cronograma (Apêndice G) para a aula/oficina 5. A professora-pesquisadora começou introduzindo algumas perguntas didáticas, como por exemplo, se os alunos-colaboradores gostavam das histórias infantis, e se conheciam a história da fada do dente. Foram relatadas diferentes versões da história. Foi uma espécie de volta à infância. A partir desse *precalentamiento*, a professora-pesquisadora começou apresentando um conto tradicional espanhol denominado *El ratoncito Pérez* (Anexo G). Para iniciar o trabalho com esse conto, foi apresentado um vídeo rápido contando a história de maneira

resumida, mas em forma de música e no ritmo da dança flamenca. Esta estratégia visou apenas à motivação para a atividade que viria.

Após a apresentação do vídeo, foi entregue uma folha contendo o texto do conto *El ratoncito Pérez*, o qual se encontra em uma versão reduzida, devido ser este um pouco longo. Os alunos-colaboradores fizeram a leitura, em voz alta, alternando-se na leitura dos parágrafos e fazendo perguntas quanto ao vocabulário desconhecido. Em seguida, foi realizado um exercício oral de interpretação em que um aluno começava discorrendo a respeito do conteúdo da história, e os demais acrescentavam informações ao que era falado. A professora-pesquisadora introduziu uma breve discussão sobre a organização interna do texto (microestrutura), em que todos participaram manifestando-se através de respostas às perguntas ou fazendo colocações a respeito de observações feitas, como por exemplo, se os contos em espanhol começam sempre por *érase una vez*. Por último, foram feitas observações comparativas desse gênero textual com os demais gêneros textuais vistos anteriormente.

Como ainda nos restava algum tempo, introduzimos um novo texto, em espanhol, em formato de narrativa pessoal – *Una visión inolvidable* (Anexo H), o qual estava previsto para a 6ª aula/oficina no cronograma (Apêndice G). Para este texto, começamos com leitura silenciosa, logo em seguida leitura expressiva com estudo do vocabulário, e explicação das expressões que aparecem no texto como, por exemplo, *ponerse los pelos de punta*, *la piel de gallina* e *como alma que lleva el diablo*. Foi perguntado aos alunos-colaboradores, assim como no trabalho com o texto anterior, sobre qual era este gênero textual. Estes não manifestaram nenhuma dúvida quanto ao reconhecimento do gênero, demonstraram apenas algumas dúvidas a respeito do vocabulário, de maneira geral, no entanto, entenderam, perfeitamente, o conteúdo do texto. Finalizamos com a sugestão de que buscassem na internet mais exemplos de textos narrativos.

A sétima aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 30/10/2013, quarta-feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 19 (dezenove) alunos-colaboradores. Esta aula/oficina estava prevista para acontecer no dia 28/10/2013, uma 2ª feira, seria o feriado referente ao dia do funcionário público, o qual foi antecipado no calendário acadêmico para a semana anterior (14/10/2013). Entretanto, no dia 28/10/2013, apenas dois alunos-colaboradores compareceram. O fato aconteceu devido às provas do ENEM aplicadas nos dois dias anteriores. A professora-pesquisadora decidiu por suspender a aula/oficina desse dia agradecendo a presença dos dois alunos-colaboradores.

Iniciamos a aula/oficina do dia 30/10/2013 retomando brevemente o conteúdo da aula/oficina anterior. Em seguida, distribuimos um texto fotocopiado em formato de um relato, *Un agricultor y su vaca* (Anexo H). Convidamos os alunos-colaboradores a fazer leitura silenciosa do texto. Para isso estipulamos um tempo de 5 minutos. Após transcorrido o tempo, solicitamos um voluntário para fazer a leitura em voz alta. Começamos, na sequência, uma discussão buscando situar o texto enfocando a noção de gênero textual, trabalhando ao mesmo tempo a compreensão (informação/significação) e a interpretação. Os alunos-colaboradores fizeram perguntas a respeito do vocabulário e também sobre o uso de alguns verbos.

Concluída a atividade com o texto, acima mencionado, entregamos uma folha com um total de cinco textos (Anexo H). Os três primeiros textos eram narrativas pessoais e os dois seguintes, relatos que aparecem no formato de notícias de jornal. Iniciamos com leitura silenciosa. Para o primeiro texto, cada aluno lia um parágrafo, fazia (ou não)

perguntas sobre o vocabulário desconhecido, e expressava o que havia entendido. Os demais alunos o seguiam. Ao concluir o último parágrafo do texto, retomamos a questão a respeito do gênero textual para nos certificarmos de que todos saberiam identificá-lo. Os alunos-colaboradores não demonstraram nenhuma dúvida quanto à identificação dizendo tratar-se de uma narrativa pessoal, e relataram, com propriedade, as características do texto.

Para os demais textos pequenos, usamos as mesmas estratégias para análise. Observamos que os alunos-colaboradores não tiveram dificuldades em afirmar que todos se tratavam de textos, porém apresentaram dúvidas quanto ao gênero textual. Isso gerou uma espécie de debate, muito produtivo, em que foi possível perceber as comparações feitas com os demais textos estudados desde o início das aulas/oficinas. Para concluir, a professora-pesquisadora sugeriu que os alunos-colaboradores buscassem, na internet, mais exemplos de narrativas pessoais e de relatos, para que se pudesse fazer uma melhor distinção entre um e outro.

A oitava aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 31/10/2013, 5ª feira, das 10h10 minutos às 11h50 minutos. A frequência dos alunos nesse dia contava com 19 (dezenove) alunos-colaboradores.

Iniciamos nesse dia comentando, brevemente, o que foi feito nas aulas/oficina anteriores, de modo geral, e perguntando aos alunos-colaboradores se eles já haviam pesquisado alguma coisa a respeito das sugestões que foram dadas em aulas/oficinas anteriores, como atividade pós-aula. Em seguida, entregamos um texto fotocopiado, *La niña que no quería hablar* (Anexo I), como uma espécie de *precalentamiento* para a atividade que viria. Foi feita leitura silenciosa e logo em seguida leitura em voz alta pela professora-pesquisadora que introduziu algumas colocações sobre o gênero textual, as estruturas linguístico-discursivas, destacando a forma como se apresentava o vocabulário e como a personagem se expressava.

No segundo momento, a professora-pesquisadora mostrou aos alunos-colaboradores o livro de onde havia sido extraído aquele fragmento compondo o texto que haviam acabado de ler. Aproveitou a oportunidade para enfatizar o valor e a importância que se deve atribuir à leitura e, também, a relação que tem com a escrita mostrando que a prática da escrita vai muito além dos trabalhos escolares (KOCH, 2009, p.31). Na oportunidade, entregou aos alunos-colaboradores, um total de seis livros de histórias, em espanhol, para que estes os examinassem. Os alunos-colaboradores demonstraram gostar muito dos livros. Foi muito interessante. Pode-se dizer, ainda mais, mágico. Alguns pareciam nunca haver visto um livro de histórias em espanhol.

Assim, enquanto os livros iam circulando pela classe, a professora-pesquisadora entregou uma folha (Apêndice J), e explicou sobre a atividade de escrita a ser realizada. Foi sugerido aos alunos-colaboradores, os quais se encontravam sentados em duplas (*en parejas*), que discutissem e respondessem as três perguntas constantes da folha recebida. Nesse momento, uma aluna perguntou se podia responder as questões formuladas quando concluísse o texto. O raciocínio dessa aluna era de que somente iria saber como começar o texto, o que escrever no primeiro parágrafo e como concluí-lo, após havê-lo terminado. Concluímos que o mais importante era ver a aluna observando e fazendo uma reflexão sobre os pontos colocados.

Observando os alunos produzindo o texto, vimos que duas alunas escreveram uma primeira versão do seu texto em português. Neste momento, abrimos uma pequena

discussão a respeito dessa estratégia de escrita em língua estrangeira. As duas alunas disseram que achavam mais fácil estruturar primeiro em português e depois passar o texto para o espanhol. A professora-pesquisadora fez a seguinte pergunta: o que vocês acham que é mais fácil, pensar apenas em um idioma, ou pensar em dois ao mesmo tempo? Vários alunos-colaboradores se manifestaram respondendo que seria pensar em um só. Seguiu a discussão por uns 10 minutos. Notamos que os alunos procuraram refletir a respeito dessa questão.

Por fim, os alunos-colaboradores demonstraram empolgação com a atividade, planejaram, discutiram sobre o que escreveriam e como escreveriam que ultrapassaram o tempo previsto para a execução da tarefa. A professora-pesquisadora teve que recolher todo o material produzido comprometendo-se a trazê-lo no próximo encontro para que fosse devidamente concluído.

A nona aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 04/11/2013, 2ª feira, das 9:00 horas às 11:50 minutos. A frequência dos alunos nesse dia contava com 25 (vinte e cinco) alunos-colaboradores.

No primeiro momento, foi entregue aos alunos-colaboradores o material com os textos iniciados na aula/oficina anterior (recolhidos pela professora-pesquisadora). Como nesse dia contamos com um número maior de participantes (mais sete alunos-colaboradores), estes começaram, nesse dia, a escrever o seu texto. Colocamos o uso do dicionário como opcional. Pedimos que se sentassem em duplas para planejar a escrita, mas que poderiam discutir com a professora-pesquisadora e também com os demais colegas, em caso de necessidade, e que, por fim, o texto deveria ser produzido e entregue individualmente.

Observamos que alguns dos participantes que estavam na aula/oficina anterior aproveitaram para escrever com mais calma o seu texto. Um fato que contribuiu, nesse sentido, foi à ausência do professor da disciplina seguinte que nesse dia não pode comparecer. Isso fez com que todos se sentissem a vontade para produzir o texto, pois poderíamos ocupar todo o horário seguinte.

Assim sendo, à medida que os alunos-colaboradores foram entregando o texto produzido, aproveitamos a ocasião, que julgamos propícia, e aplicamos o *Cuestionario de satisfacción I* (Apêndice C). Havíamos programado para aplicá-lo somente após a entrega da atividade de reescrita dos textos, mas o presente momento nos pareceu, igualmente, interessante. As atividades foram concluídas com a entrega dos questionários respondidos.

A décima aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 06/11/2013, 4ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos, nesse dia, contava com 17 (dezesete) alunos-colaboradores.

Iniciamos entregando os textos produzidos na aula/oficina anterior, e convidando aos alunos/colaboradores para que, em duplas, discutissem sobre as observações realizadas pela pesquisadora. Chamamos a atenção para que um observasse o texto do outro e que, assim, pudessem dar sugestões e propor mudanças. Para os autores Cruse e Fontes (2014, p.5) “fazer revisões em pares fornece aos aprendizes experiência de como pensar criticamente e promove habilidades de produção.” Alguns riam da história escrita, dirigindo-se para toda a turma ao tecer considerações sobre o assunto tratado. Essa conversação durou em torno de 15 minutos.

O passo seguinte foi explicar e solicitar aos alunos-colaboradores que fizessem a reescrita. Para essa atividade havíamos previsto um tempo aproximado de no máximo 30 minutos, mas fomos surpreendidos. Alguns alunos-colaboradores concluíram a tarefa no tempo previsto, mas a maioria levou todo o tempo restante da aula/oficina, e acabamos utilizando 15 minutos da aula seguinte os quais foram gentilmente cedidos pelo professor da matéria Economia Alagoana.

Observamos, assim, que cada aluno tem características próprias, e estas são determinantes no que se refere ao tempo ocupado na atividade de escrita. Alguns escrevem mais rápido que outros, e há aqueles que demoram um longo tempo pensando para depois decidir-se sobre o que vão escrever, ou seja, que é preciso que saibamos respeitar, na medida do possível, o tempo de cada um, nas situações que envolvem a produção de um texto escrito.

Assim sendo, com a atividade de reescrita, demos por concluída a fase do ensino implícito.

A décima primeira aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 11/11/2013, 2ª feira, das 9:00 horas às 11h50 minutos. A frequência dos alunos nesse dia contava com 22 (vinte e dois) alunos-colaboradores. Estes se encontravam um pouco agitados, e ao serem arguidos responderam estar muito cansados e preocupados com muitos trabalhos referentes às outras disciplinas.

Iniciamos a aula/oficina entregando aos alunos-colaboradores a reescrita dos textos, realizada por todos os participantes da aula/oficina anterior. Todos os textos foram revisados pela professora-pesquisadora, a qual procedeu aos comentários pertinentes dando oportunidade aos alunos-colaboradores para se manifestarem a respeito do trabalho realizado. Os que se manifestaram, afirmaram que as maiores dificuldades foram em relação à utilização dos verbos no passado.

Após os comentários sobre a reescrita, demos por encerrada a fase do ensino implícito e introduzimos a fase de ensino explícito. Entregamos material fotocopiado caracterizando as narrativas pessoais e os relatos pessoais (Apêndice K). O objetivo foi mostrar as semelhanças e diferenças existentes entre um e outro. Em seguida, introduzimos a narrativa segundo o modelo criado pelos autores Labov e Waletzky (1967) por meio de slides explicativos. Ressaltamos que o modelo inicialmente esboçado pelos autores se referia à narrativa oral ou natural, mas que com o tempo, foi constatado que características existentes nessas narrativas podiam ser encontradas, também, nas narrativas escritas, principalmente nas narrativas sobre experiências pessoais (SILVEIRA, 2006, p.82).

Após essa introdução teórica, entregamos uma folha contendo três atividades práticas (Anexo J). Para a realização dessas atividades, foi dado um tempo aos alunos-colaboradores para fazê-las e então começamos a correção. Apesar de se dizerem cansados, houve uma participação bastante ativa em todas as respostas. Para a resolução da primeira atividade, não foi demonstrada nenhuma dificuldade, todos responderam prontamente. Na resposta da segunda atividade, em especial, houve discordância de opinião sobre a colocação das expressões no texto. Quanto à terceira atividade, todos encontraram, com facilidade, as expressões indicativas de tempo. Concluímos, assim, a presente aula/oficina.

A décima segunda aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 13/11/2013, 4ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 19 (dezenove) alunos-colaboradores.

Iniciamos entregando um material fotocopiado explicativo sobre as conjunções coordenadas e subordinadas, algumas expressões e marcadores importantes para o uso do pretérito indefinido em espanhol e alguns marcadores discursivos (Anexo K). Lemos cada um dos tópicos e explicamos a importância e a utilização de cada um deles nas atividades de produção escrita. Em seguida, entregamos material fotocopiado (Anexo K) contendo alguns exercícios práticos. A primeira atividade envolvia o uso dos marcadores discursivos num texto. Foi determinado 10 minutos para a resolução e então começamos a correção. Os alunos-colaboradores demonstraram ter dificuldade em adequar um ou outro marcador em determinado lugar. Não tiveram problemas quanto à compreensão do conteúdo informativo do texto, de maneira geral. Os demais exercícios eram sobre os verbos no passado. Para resolvê-los estabelecemos um tempo de 15 minutos. Após o término começamos a correção. Os alunos não demonstraram ter dificuldades para resolvê-los. Isso ocorreu porque o primeiro texto trazia um vocabulário simples e acessível e os demais eram histórias infantis conhecidas.

Em seguida a conclusão das atividades propostas, encerramos um pouco mais cedo, devido à solicitação da professora-colaboradora, a qual precisava propor aos alunos-colaboradores uma atividade avaliativa oral que, na opinião dela, deveria compor a nota bimestral para cumprir com a ementa da disciplina Conversação em espanhol.

A décima terceira aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 26/11/2013, 3ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 18 (dezoito) alunos-colaboradores.

Iniciamos esta aula/oficina entregando, a cada um dos alunos-colaboradores presentes, um papel pequeno contendo um desenho de um gato com um balãozinho apontado para ele. No balão estava escrito um verbo mais a partícula *ya* que em conjunto indicavam uma forma de expressão. Cada um dos alunos-colaboradores foi convidado a vir até o quadro, ler em voz alta a expressão verbal escrita, dizer se a entendeu e depois tentar escrever a melhor frase que conseguisse. As frases, nesse momento, apareceram compostas por verbos em primeira pessoa. O objetivo dessa atividade era exercitar os verbos no passado, sanando assim algumas dúvidas observadas anteriormente. Os alunos-colaboradores demonstraram haver gostado muito da atividade. Apenas os verbos *rechazar* e *aburrir* não eram conhecidos por eles.

Ao término dessa atividade prática, foi entregue aos alunos-colaboradores uma folha contendo três exercícios (Anexo M), em que o primeiro traz todos os verbos da atividade realizada anteriormente. Foi trabalhada, nesse material, a 3ª pessoa dos verbos. Os alunos-colaboradores participaram oferecendo diversos exemplos de frases e perguntando principalmente sobre o uso dos verbos pronominais. Para o segundo exercício, foi dado um tempo de 10 minutos e em seguida foi realizada a correção. Esse exercício não ofereceu dúvidas, todos o fizeram sem problemas. O terceiro exercício foi realizado em conjunto. Os alunos-colaboradores iam montando a história e a professora-pesquisadora a escrevia no quadro (construção interativa).

No segundo momento da presente aula-oficina, foi entregue aos alunos-colaboradores quatro textos (Anexo M). Foi-lhes solicitado que comessem uma leitura silenciosa, e ao mesmo tempo, fossem sublinhando tudo o que não compreendessem. Após a leitura silenciosa, foi solicitado que discutissem com o colega ao lado sobre as seguintes questões: qual era o gênero textual; como sabiam que se tratava de tal gênero; quais as características de cada um; se eles apresentavam alguns elementos da estrutura narrativa,

tais como: orientação, avaliação, complicação, clímax, resolução, coda... (já explicados anteriormente).

Os alunos-colaboradores não demonstraram dúvidas quanto ao reconhecimento do gênero textual, tampouco em diferenciar a narrativa pessoal de um relato, que estava em forma de notícia. Fizeram perguntas sobre algum vocabulário desconhecido, e explicaram como compreenderam o conteúdo dos textos. Também tentaram mostrar alguns elementos da estrutura da narrativa. Nisso, demonstraram um pouco de dificuldade. Foi solicitado aos alunos-colaboradores que estudassem um pouco mais os textos em casa, no tocante a macroestrutura da narrativa, e que trouxessem as dúvidas para o dia seguinte. O tempo já havia acabado, mas os alunos-colaboradores solicitaram que fosse corrigido o exercício de aplicação que estava no verso da folha. Assim foi feito e concluída essa aula-oficina.

A décima quarta aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 27/11/2013, 4ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 15 (quinze) alunos-colaboradores.

Retomamos, inicialmente, o conteúdo visto na aula-oficina anterior. Como havíamos observado que os alunos-colaboradores demonstraram dúvidas no tocante aos elementos constituintes da estrutura interna da narrativa, explicamos novamente, com a ajuda de data show, e em seguida à explicação entregamos dois textos em formato de narrativa pessoal, são eles: *El grito misterioso* e *Mi peor viaje de vacaciones* (Anexo N). Solicitamos que, *en parejas*, estudassem os textos. Segundo Silva (2005, p.193), “o ensino adequado do espanhol para brasileiros, ao basear-se na leitura, proporciona um impulso estimulante na aprendizagem” e a prática reflexiva, nesse sentido, permite ao aprendiz converter-se em um sujeito ativo, construtor de significados que vão mais além do puramente gramatical. Imbuídos nessas ideias, convidamos os alunos-colaboradores a mostrar, nos presentes textos, alguns elementos da estrutura interna da narrativa, tais como: resumo, orientação, avaliação, resolução e coda. Aproveitamos para reforçar a explicação, dada anteriormente, sobre o valor da presença do elemento avaliação nos textos.

Pedimos que falassem, demonstrando nos textos, também, os elementos indicativos de tempo, de espaço, e que indicassem as características dos personagens. Foi dado um tempo para a atividade com os dois primeiros textos, mas à medida que os alunos-colaboradores iam concluindo-a, foi-lhes solicitado que continuassem trabalhando o texto seguinte, *Una familia reunida – el caso Baudouin*, por meio das perguntas que se encontravam na sequência. Foi estipulado novamente um tempo. A professora-pesquisadora tomava como termômetro, os primeiros alunos que concluíam a tarefa, para somente, então, começar a discussão.

Assim, foi discutido, primeiramente, a respeito dos dois textos iniciais, depois foi realizada a correção das perguntas das atividades 1 e 2 (Anexo N), e foi chamada a atenção para as semelhanças e diferenças existentes com relação aos três textos trabalhados. Na conclusão, os alunos-colaboradores solicitaram à professora-pesquisadora que lhes enviasse, pelo e.mail da turma, as explicações trabalhadas no data-show, para que eles pudessem estudar mais, embora tenham demonstrado haver compreendido melhor a organização informativa dos textos. Essa demonstração se deu por meio das perguntas dirigidas à professora-pesquisadora, tais como: “a avaliação pode estar em qualquer parte do texto? Como é mesmo essa coda, professora? eu tenho que colocar tudo isso no meu texto? tem que ter sempre um resumo?”, dentre outras perguntas.

Por último, a professora-pesquisadora se comprometeu em enviar o material solicitado por e.mail (e assim o fez), ressaltando aos alunos-colaboradores que, como na aula-oficina seguinte estaríamos começando uma nova atividade de escrita, eles poderiam, antes de iniciá-la, esclarecer dúvidas, caso ainda existissem.

A décima quinta aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 02/12/2013, segunda-feira, das 9:00 horas às 11h:10 minutos. A frequência dos alunos nesse dia contava com 21 (vinte e um) alunos-colaboradores.

Iniciamos entregando aos alunos-colaboradores uma folha (Apêndice M) para que produzissem uma narrativa pessoal; pedimos que fizessem uso de todos os materiais trabalhados até então; chamamos a atenção para que observassem os elementos e as características próprias do gênero narrativa pessoal; e convidamos para que se sentassem em duplas a fim de discutir/planejar o assunto/tema a ser trabalhado. Por último, informamos que deveriam entregar o texto individualmente.

Não determinamos horário para a produção textual, procuramos respeitar o tempo de cada um, pois já sabíamos, pela experiência anterior, que alguns alunos-colaboradores necessitavam de um tempo maior. Assim, explicamos que todos deveriam escrever com calma, refletindo sobre o que escreveriam e de que forma. Alguns alunos-colaboradores entregaram o seu texto ainda no primeiro horário que vai das 9 horas até às 9h50 minutos. O intervalo começa às 9h50 minutos e termina às 10h10 minutos (todos os dias).

Para não romper/quebrar o raciocínio por conta do intervalo, sugerimos aos alunos-colaboradores, que poderiam, caso quisessem, comer o seu lanche em sala de aula. Ressaltamos, também, que poderíamos dar o intervalo no final. Mais ou menos a metade da classe assim o fez, mas ninguém pediu o intervalo no final. Alguns alunos-colaboradores seguiram trabalhando o seu texto. O tempo estipulado para a conclusão das duas aulas era às 11h:00, entretanto, tivemos que ocupar mais 10 minutos que pertenciam a aula seguinte, da disciplina Noções de Direito, para que os últimos alunos-colaboradores pudessem entregar o texto.

A décima sexta aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 03/12/2013, 3ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 21 (vinte e um) alunos-colaboradores.

Começamos a aula-oficina desse dia com uma estratégia diferente. Chamamos os alunos individualmente, entregamos o texto produzido, comentamos, e entregamos uma folha para que se fizesse a reescrita. Os comentários faziam menção não apenas a forma, mas principalmente ao conteúdo. Os alunos-colaboradores aproveitaram esse momento para tirar algumas dúvidas. Foi possível observar, que esse momento foi muito importante para eles.

Nesse dia, os alunos-colaboradores trabalharam de maneira diferente. Eles estavam mais concentrados no que estavam fazendo, consultavam-se uns aos outros. Observamos que essa consulta não se restringia apenas ao companheiro que estava ao lado, mas a outros da sala. E, por fim, para solucionar a dúvida perguntavam à professora-pesquisadora. Demonstraram estar bastante motivados para o desenvolvimento da escrita. Pareciam mais seguros do que nos procedimentos de escrita anteriormente realizados. Havia uma concentração que era geral, por onde olhávamos, era visível a mesma posição, debruçados sobre o texto.

À medida que íamos recolhendo a reescrita, solicitávamos que fosse preenchido o questionário de satisfação II (Apêndice D). Novamente, ocupamos todo o horário previsto para a aula-oficina e a professora da aula seguinte, gentilmente, nos cedeu mais 10 minutos. Quatro alunos-colaboradores tiveram que entregar seu texto à professora-pesquisadora na sala dos professores, porque ainda não conseguiram concluí-lo nos 10 minutos da prorrogação.

A décima sétima aula/oficina na disciplina língua espanhola aconteceu no dia 04/12/2013, 4ª feira, das 7h30 minutos às 9:00 horas. A frequência dos alunos nesse dia contava com 21 (vinte e um) alunos-colaboradores.

Essa foi a nossa última aula-oficina. Pensamos organizar um varal com os últimos textos produzidos na reescrita, mas como o quadro da sala de aula é de vidro, optamos por fazer a colagem de um a um. Tivemos o devido cuidado para não expor a ninguém e assim organizamos de modo a não aparecer o nome dos alunos-colaboradores, autores dos textos. Nesse dia, os alunos-colaboradores foram chegando aos poucos. Enquanto esperávamos que todos chegassem, convidamos aos que já se encontravam em sala de aula para que fossem até o quadro e lessem os textos. A ideia era que cada um pudesse apreciar o que o outro escreveu. Os autores Cruse e Fontes (2014, p. 4) afirmam que uma estratégia interessante é expor os trabalhos escritos dos alunos na biblioteca para que outros leiam. Os alunos se veriam como autores aprendizes que escrevem para públicos reais. A ideia desses autores nos pareceu muito interessante, por isso usamos uma estratégia semelhante.

Foi uma estratégia e uma atividade fantástica. Observamos que à medida que os alunos iam lendo os textos, faziam comentários uns com os outros, demonstravam achar alguns interessantes, outros menos, riam das histórias, se demoravam em alguns, e depois iam sentar-se. Convidamos, individualmente, alguns daqueles que já se encontravam sentados, especialmente os que haviam participado mais ativamente das atividades, ou que haviam tido poucas faltas, para entrevistá-los (Apêndice E).

Nesse dia, contávamos com a presença da nova professora regente da turma, a qual pode, igualmente, apreciar todos os textos expostos. Assim, após a realização das entrevistas com os alunos, resolvemos entrevistar (APÊNDICE N), também, a nova professora, com o objetivo de saber a sua opinião sobre o resultado do trabalho realizado, por mais que sua participação tenha sido somente nas duas últimas aulas-oficina, e também, para saber sobre o seu próprio trabalho relacionado aos gêneros textuais.

Por último, pedimos aos alunos-colaboradores que aos poucos fossem identificando e recolhendo, cada um, o seu próprio texto, que se encontrava ainda colado no quadro. Após esse momento, começamos um diálogo sobre o trabalho realizado. Nele, contamos com a participação ativa da nova professora regente da turma, que nos brindou com a sua opinião sobre o que pode observar nas duas últimas aulas-oficinas, as quais teve a oportunidade de, além de fazer-se presente, também participar, envolvendo-se no trabalho prático, auxiliando a professora-pesquisadora junto aos alunos-colaboradores. Consideramos muito positiva a atitude dela, no sentido de que veio a contribuir para mostrar a importância do trabalho que acabávamos de realizar, principalmente, porque não a conhecíamos e ela não tinha a obrigação sequer de fazer-se presente. Encerramos, assim, manifestando os agradecimentos a todos.

APÉNDICE I**TABELA DE CORREÇÃO/REVISÃO DE ESCRITA**

PI	Palabra Inadecuada
GR	Gramática
Prep	Preposición
Tv	Tiempo verbal
P	Puntuación
Ac	Acentuación
☀	Incoherencia
SP	Singular/Plural
GP	Grafía de la Palabra
∅	Falta algo
ME	Mejorar la Expresión
MM	Mayúscula / Minúscula
MF	Masculino/Femenino

APÉNDICE J**PRODUÇÃO DE TEXTO: Actividad de escritura I****Escribiendo una historia**

En las lecciones anteriores hemos leído varios textos narrativos. En las líneas abajo, escriba una historia, a partir de lo que leíste y oíste o invente una nueva. (no escriba menos de 15 líneas).

Antes de empezar a escribir la historia, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo vas a empezar la historia?
 2. ¿Qué vas a incluir en el primer párrafo?
 3. ¿Cómo vas a cerrar la historia?
-

APÊNDICE K**DIFERENÇAS ENTRE NARRATIVAS PESSOAIS E RELATOS PESSOAIS****Características de Narrativas Pessoais**

- Uso constante de determinados elementos (elementos narrativos), que obedecem a padrão fixo de organização na história:
 1. Orientação: descrição do local, do tempo e das personagens.
 2. Ação complicadora: descrição do problema principal e ações para tentar resolvê-lo. Geralmente este problema evolui até chegar a uma situação máxima de conflito (clímax).
 3. Avaliação: um comentário do narrador sobre os eventos, geralmente antes da resolução, com o objetivo de mostrar ao leitor a relevância da história.
 4. Desfecho ou resolução: resolução do problema principal
 5. Coda: uso de uma frase de fechamento que pode marcar a conclusão de todos os eventos da história e trazer para o leitor detalhes posteriores aos eventos. Pode não aparecer em narrativas pessoais escritas.

- Narração dos fatos em sequência lógica.
- Uso do *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* e de marcadores temporais para marcar a sequência lógica dos fatos narrados.
- Uso de conectivos para integrar as frases (ej: y, además, pero, porque, etc.).
- O foco principal é o problema narrado e seu desfecho.

Características de Relatos Pessoais**Semelhanças com as narrativas pessoais**

1. Narração dos fatos geralmente em sequência lógica.
2. Uso do *pretérito perfecto simple* ou *indefinido* e de marcadores temporais para marcar a sequência lógica dos fatos narrados.
3. Uso de conectivos para integrar as frases.
4. Pode haver uso de comentário avaliativo.

Diferenças das narrativas pessoais

1. Não há presença de um problema principal, nem de clímax.
2. Não há um desfecho com resolução de um problema principal.
3. Não há uso de frase de fechamento (coda).

4. O foco principal é o ponto de vista (impressões) do narrador em relação a determinado evento.

APÊNDICE L

Transcrição da entrevista com as professoras-colaboradoras

Primeira professora-colaboradora

Pesquisadora: Em que medida a experiência desenvolvida contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita?

Professora colaboradora: Eu acredito que esse trabalho de produção textual...esse trabalho de refacção do texto...de auto avaliação...isso...eh melhora e muito eh o aprendizado dos alunos é :: eu acredito que seja até muito mais efetivo do que o trabalho...é :: simplesmente com trabalho de regras e aprendizado de regras e conceitos...o trabalho com a prática... da produção... é muito mais efetivo... se aprende...é :: as habilidades através...desse trabalho...eu creio que... é um trabalho muito importante... e que ajudou bastante os alunos... a :: melhorar no que diz respeito... a prática da escrita.

Pesquisadora: Quais os pontos positivos e negativos da experiência?

Professora colaboradora: Olha...como eu havia falado eu acredito que... os pontos são muito mais positivos do que negativos...né...um ganho... desse trabalho com produção escrita que geralmente não se tem nas aulas inclusive da nossa própria língua... e um trabalho com línguas ele requer... esse trabalho com a produção...((huhum)) seja oral seja escrita e :: é...eu acredito que se aprende muito mais dessa forma...a partir desse trabalho com produção escrita...né...principalmente pra quem... é:: deseja... alcançar uma...uma...uma linguagem melhor né...pra quem quer... ter um desenvolvimento melhor da língua seja materna seja estrangeira... eu acho que o trabalho com produção... faz com que a gente evolua muito mais...então este trabalho ele deve realmente ser feito... é :: na sala de aula.

Pesquisadora: Que outros comentários você poderia fazer a respeito do que foi desenvolvido?

Professora colaboradora: De maneira geral é:: todos nós ganhamos... com a experiência... todos nós aprendemos... não é...você com sua pesquisa eu como observadora...é:: e e os próprios alunos...eu acredito que pra eles foi bastante importante principalmente agora nessa reta final... de eles terem a oportunidade... de experimentar... de vivenciar... essa prática com a escrita... e de sair daqui... com...dentro do pouco tempo que nós pudemos... trabalhar com essa:: com essa questão da escrita... eu acredito que eles devem sair... é:: com outra visão... e já com um conhecimento a mais...e...da prática da escrita da língua estrangeira.

Segunda professora-colaboradora – visão a respeito dos resultados finais

O pouco que eu pude acompanhar no trabalho...na pesquisa...assim...me pareceu muito interessante...realmente...eu gostei muito do trabalho...assim...o resultado principalmente que eu to acompanhando mais o resultado do que a...o inicio do trabalho...mais o resultado realmente foi satisfatório...eu pude ver a...o

desenvolvimento do texto dos alunos...da produção deles tá...assim...excelente mesmo...i...quanto a utilização de textos...utilizo...assim... mais nunca tinha feito assim desta forma...assim...esse tipo assim de correção assim que a senhora utilizou...essa metodologia pra corrigir a...i...fazer a reescrita...realmente...pra mim...no momento foi algo novo...i...me pareceu assim uma coisa é:: como é que se...positiva...tanto pro professor... que pode acompanhar a evolução do aluno como pro aluno também...que vai se:: autocorriger... né...ele vai ver onde foi que ele / vai identificar os erros e vai corrigir...muito bom mesmo...pretendo utilizar...já peço autorização ((risos)) pra utilizar aquela tabela de correção também que ficou bem interessante...muito bom mesmo...pra mim é só elogios pro trabalho e pro resultado dos alunos...realmente muito bom...satisfatório

APÊNDICE M

PRODUÇÃO DE TEXTO – ESCRIBIENDO UNA NARRATIVA PERSONAL

¿Has pasado por alguna situación de dificultad?, ¿divertida?, ¿asustadora o de miedo?, ¿increíble? Escribe tu historia. Puedes también escribir una historia que hace parte de tu imaginación. No te olvides de organizarla: ¿dónde estuviste?, ¿con quién?, ¿qué pasó?, ¿qué hiciste?, ¿cómo acabó? (no escriba menos de 15 líneas).

APÊNDICE N

Transcrição da entrevista dos alunos-colaboradores

<p>1. O trabalho de pesquisa realizado lhe ajudou a escrever melhor em espanhol?</p>
<p>1º colaborador: - “Sim...com as técnicas né que a senhora apresentou deu sim pra:: escrever melhor... eu evolui”</p>
<p>2º colaborador: - “Sim ajudou tanto... a escrever quanto:: a pronuncia também... acho que melhorou bastante”</p>
<p>3º colaborador: - “Ajudou:: ajudou muito né porque a gente vendo... como a gente ta escrevendo e depois levando pra senhora corrigir... e voltando pra gente é mais fácil pra gente... decorar o erro né saber onde é que tá cada palavra”</p>
<p>4º colaborador: - “Muito...no inicio eu tinha muita dificuldade agora já... é mais fácil já consigo escrever com mais facilidade”</p>
<p>5º colaborador: - “Sim sim... antes eu tiv... eu tinha uma dificuldade... muito grande... em escrever em espanhol hoje... eu tenho uma prática melhor... e escrevo muito bem...muito bem não...razoavelmente...mas tá melhorando”</p>

6º colaborador: - “Sim... tanto por causa mais da repetição acho que... quando a gente repete muito... acaba aprendendo fixando algumas palavras pelo menos... é... você:: aperfeiçoa... o seu vocabulário que você já tem e conhece... novas palavras”
7º colaborador: - “Com certeza... tipo... a questão da prática né... facilita pra que a gente aprenda...coisa que a gente não fazia... se limitava apenas aos exercícios que a professora passava sobre o livro... basicamente é isso”
8º colaborador: - “Ah sim sim... porque melhorou o que eu já sabia e aprendi coisas novas mas isso é sempre bom”
9º colaborador: - “Sim... eu aprendi muitas palavras novas... e que:: eu achava que em português era a mesma coisa mas não era né...eu acho que:: eu vou ter uma:: já tenho uma base melhor... do espanhol que eu tinha... em relação”
10º colaborador: - “Ajudou... eu não tinha tanta prática assim não... ajudou bastante”
11º colaborador: - “Sim ajudou bastante... creio que... pelos...pelo método:: utilizado pela professora Lúcia por meio de histórias... de contos... ajudou a gente a ver o tempo verbal e a... a utilizar melhor o tempo verbal que eu acho... que... foi... uma das maiores dificuldades encontradas por mim... e pela maioria do grupo...então... isso já faz a gente:: escrever melhor”
12º colaborador: - “Sim...porque:: as... os textos propostos na sala de aula incentivou...no meu caso muito a escrever...a procurar o significado como se escreve novas palavras que::têm... uma pequena diferença do português”

2. O que você acha que lhe ajudou a desenvolver a habilidade escrita? Por quê?

1º colaborador: - “O uso do::s dos materiais... dos dicionários... das pesquisas ... i eu acho que essa:: essa forma de fases... a primeira fase depois a reescrita deu pra:: pra solucionar os problemas”
2º colaborador: - “O fato de:: ter que:: criar a historia e:: saber qual palavra se encaixa... melhor... acho que foi o que me ajudou mais”
3º colaborador: - “Antes eu nunca tinha escrito em espanhol... nenhum texto... era mais difícil... era só na prova respondendo... era...sim...fica mais fácil de ta escrevendo mais textos em espanhol”
4º colaborador: - “Eu acho que... a partir do momento em que a senhora trouxe... os textos a gente pode perceber pode... pode ter um contato maior... e a partir daí a gente começou a escreve::r e eu percebi que deu pra... pra escrever mais... assim... mais facilmente”
5º colaborador: - “As atividades passadas em sala de aulas... ajudou muito...”
6º colaborador: - “Justamente a repetição...((parou pra pensar)) da produção textual”
7º colaborador: - “É:: como eu lhe disse a questão da prática... que antigamente a gente não tinha:: esse costume... acho... que a gente fazia de qualquer jeito i:: não tinha essa correçã::o... todas essas etapas”
8º colaborador: - “A parte de ver os textos né... ver como se escre::ve... aí a pessoa consegue

escrever...então... essa parte de ver os textos foi bem interessante”
9º colaborador: - “Os textos ((ri)) escrevendo / é porque é escrevendo que se aprende né... então... eu acho que foi os textos mesmo”
10º colaborador: - “Porque quando a gente vai escrevendo a gente vai tirando as dúvidas e assim fica mais fácil de aprender”
11º colaborador: - “Eu acho que a prática de:: escreve::r depois você ver os seus erros e reescrever novamente então isso a gente foi percebendo o que mais a gente pecava...e foi melhorando pra aperfeiçoar mais essa prática... então eu acho que isso foi um ponto muito significativo pra aprendizagem”
12º colaborador: - “Os textos...a produção dos textos porque:: você não encontra pronto então você que tinha que produzir da sua imaginação...e... com isso você tem que buscar novas palavras porque as vezes você tem alguma coisa que você queira escrever...que você nunca ouviu falar...nos meus textos mesmo têm palavras... que eu nunca imaginei que eu iria escrever em espanhol”

Comentários do entrevistado.
1º colaborador: - “O trabalho foi difícil mais:: foi legal ((ri))foi:: produtivo mhm eu acho que:: tipo passar pra:: a ideia... inicial:: do espanhol é meio difícil /entendeu... passar pro papel/ mais quando sai... vai indo indo”
2º colaborador: - “Acho que:: os pontos positivos... foi porque... estimulou a gente a:: a escrever mais:: a liberar mais o pensamento pra...pra esse lado de:: da leitura também em espanhol... acho que foi o que facilitou e:: deu impulso... pra gente continuar... né”
3º colaborador: - “Valeu a pena eu achei interessante/ já pra gen...pra aprender a escrever mesmo... que já nos próximos textos que eu vou fazer eu vou prestar atenção nas palavras que eu errava mais”
4º colaborador: - “No começo foi meio... estranho... porque a gente não tinha... o costume assim/ a pesar de ter muita aula de espanhol a gente não tem esse costume eh de ter tanta aula diretamente aplicada nos textos mais aí com o passar do tempo eu fui me acostumando e fui gostando... e hoje eu percebi né que... realmente me ajudou muito e vai... provavelmente... provavelmente não... vai me ajudar futuramente em muitas coisas”
5º colaborador: - “Pra mim foi... muito difícil... porque eu não sabia... assim... mu::ito escreve::r... sabia falar algumas coisas... mas escrever não... e com as atividades eu consegui:: finalizar... algumas tarefas i... pra mim foi bom...pra mim”
6º colaborador: - “Eu acho que... desenvolveu de certa forma... essa minha capacidade porque:: eu não simpatizo muito com a língua... e eu não estudei... espanhol tanto quanto a maioria das pessoas... não vi no fundamental etc e tal então:: eu meio que sentia uma dificuldade:: i:: não tinha essa empatia...entã::o por causa da repetição da produção textual eu acabe::i adquirindo mais vocabulário”
7º colaborador: - “É:: foi muito bom né... era melhor se a gente pudesse continua::r porque...vai ser interrompido e acho que a gente vai... acabar perdendo... o ritmo... mas é só”
8º colaborador: - “Foi muito bom assim acho que de ponto positivo a parte de ter contato com o texto em espanhol porque no dia a dia a gente não tem assim né... e:: para quem acha interessante a língua essa foi a parte melhor... pra mim né...é por isso que eu gostei... acho que o único ponto negativo foi a parte que o pessoal deixou de participar e isso terminou dificultando a atividade mas fora isso eu gostei muito”
9º colaborador: - “Eu eu eu achava professora...que era muito chato escrever em outra / já é chato escrever em português imagine em espanhol... mais aí você:: vai pegando o gosto por conhecer novas

palavras e vê que:: algumas...algumas formações... algumas frases... elas são diferentes... aa escrita as vezes pronuncia antes o verbo depois... e:: ajudou bastante as vezes eu tenho a noção melhor... o meu...o meu espanhol era muito...vamos dizer muito precário mas eu acho que:: eu já to com uma base boa apesar daquele texto ali ((rindo))”

10º colaborador: - “Foram várias produções de te::xtos né... e isso...aju/ facilitou muito a vida de todo mundo... tanto na escrita quanto... pra falar... porque a gente foi tirando dúvidas e tudo o mais foi muito importante”

11º colaborador: - “Assim...eu achei algo de... bastante importância...acho que também deveria ocorrer nas outras línguas que agente tem aqui que no caso seria o inglês... porque... a escrita...de outra língua pra gente... vai...vai valer muito a pena né...então quanto mais a gente aperfeiçoar...melhor... e eu gostei muito da... da tática usada... pela professora... i... eu acho que teve... bastante significado pros alunos”

12º colaborador: - “Assim...no começo foi um saquinho...porque...é muita teoria...mais...ao decorrer das produções dos textos eu percebi que foi muito importante... porque com...tem a tabela dada e apresentada pela professora... e isso nos ajudou muito porque quando a gente tem que produzir textos a gente ia procura::r lá naqueles papéis fornecidos...i...assim...os pontos positivos foi o desenvolvimento da escrita... porque::geralmente a gente fala mais do que escreve...até na...no português...e...no espanhol...isso...eleva o seu grau...i...a gente escrevendo mais porque praticamente o... a pesquisa era só escrita...isso desenvolveu a curiosidade... de escrever...i...assim...muita gente foi forçado... mais...todo mundo aqui...eu creio que todo mundo conseguiu...aprender um pouco mais do... o resto pesquisa...por se tratar uma nota... do bimestre...então...isso meio que obriga todo mundo a fazer...porque quem não fizesse não teria a nota...forçado nesse sentido...acho que a quantidade...que fez não faria...mas... acho que::boa parte... da turma faria porque::boa parte...tem interesse em aprender a escrever novas línguas...agora tem uma parte que acho que não faria a quantidade...faria um dois três...mas não faria... ao todo...todos os textos”

ANEXOS

ANEXO A – TCLE.....	303
ANEXO B – Gêneros textuais diversificados.....	305
ANEXO C – Gêneros textuais diversificados I.....	306
ANEXO D – Gêneros textuais diversificados II.....	307
ANEXO E – Gêneros textuais narrativos.....	308
ANEXO F – Exercícios de aplicação.....	309
ANEXO G – Gêneros textuais narrativos I.....	312
ANEXO H – Gêneros textuais narrativos II.....	313
ANEXO I – Texto aula/oficina 8.....	315
ANEXO J – Atividades práticas.....	316
ANEXO K – Conjunções, expressões, marcadores, atividades práticas.....	317
ANEXO L – Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005.....	324
ANEXO M – material aula/oficina 13.....	325
ANEXO N – material aula/oficina 14.....	328
ANEXO O – Respostas anteriores à atividade de escrita.....	331
ANEXO P – Narrativa pessoal da aluna Carmen ao término do ensino explícito.....	333
ANEXO Q – Parecer do comitê de ética nas pesquisas (CEP).....	334

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/2012-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Nós, alunos (as) do 4º ano do curso técnico integrado de Guia de Turismo do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus* Marechal Deodoro, situado na cidade de Marechal Deodoro - AL, tendo sido convidados (as) a participar como voluntários (as) do estudo **NARRATIVAS PESSOAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA EM ESPANHOL COM PROCEDIMENTOS DE ENSINO DE NATUREZA IMPLÍCITA E EXPLÍCITA**, recebemos da Sra. Lúcia Kozow, professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e doutoranda em Linguística no Programa de Pós-graduação da faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que nos fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a investigar de que maneira se processa o ensino da produção escrita em língua espanhola numa abordagem de gênero textual: narrativas pessoais.
2. Que esse estudo começará em 05 de outubro de 2013 e terminará em 05 de dezembro de 2013;
3. Que o estudo será realizado da seguinte maneira: questionários, ensino implícito e explícito, produção de textos e entrevistas individuais.
4. Que os alunos são convidados a participar de todas as etapas da pesquisa, e sempre que necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma dessas etapas.
5. Que não há outros meios para obterem-se os resultados almejados nessa pesquisa.
6. Que a participação no estudo não causará nenhum incômodo ou dano aos estudantes, já que terão acompanhamento durante as participações nas atividades, que envolvem, basicamente, a presença nas aulas-oficina e a produção textual escrita em língua espanhola. Neste sentido, os alunos contarão com a assistência direta da professora pesquisadora Lúcia Kozow, que é responsável por assisti-los em caso de dificuldades, de qualquer natureza e especialmente didático pedagógica, envolvendo o presente trabalho durante todas as suas fases de execução. Entretanto, se a professora-colaboradora e qualquer um dos alunos-colaboradores, por algum motivo, se sentirem constrangidos durante as atividades didáticas, incluindo a entrevista, propostas pela pesquisadora, poderão a qualquer momento negar/suspender a participação ou retirar o consentimento de participação voluntária, dado anteriormente, sem que o fato venha lhes causar dano ou prejuízo de qualquer natureza.
7. Que o presente estudo/pesquisa proporcionará, aos alunos, a consciência linguístico-discursiva a respeito do que envolve o processo de escrita de um texto em língua espanhola, avançando, assim, nos conhecimentos da língua estrangeira estudada.
8. Que o presente estudo estará sendo realizado durante as aulas, conforme os horários previstos no calendário escolar do ano letivo 2013.2, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Marechal Deodoro, contando com a autorização do diretor de ensino (cf. declaração da instituição de ensino) e da professora-colaboradora da disciplina língua espanhola. Assim, o presente estudo não produzirá nenhuma despesa aos estudantes que dele participarão. Deste modo, obviamente, não implica ressarcimento de despesas. Entretanto, caso sobrevenha algum dano decorrente da participação na pesquisa, os colaboradores deverão ser indenizados pela pesquisadora e pela instituição em que a pesquisa está sendo desenvolvida.
9. Que, a qualquer momento, os alunos podem recusar-se a continuar participando do estudo e, também, que podem retirar este consentimento, sem que isto lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo. Em caso de que isso venha a acontecer, os alunos continuarão suas aulas normais com a professora-colaboradora que é a professora regente da turma;
10. Que as informações conseguidas através da participação dos alunos não permitirão a identificação dos envolvidos, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
11. Que esta pesquisa somente poderá ser suspensa mediante os seguintes critérios: - que haja greve de professores; que a escola retire sua autorização; que a maioria dos estudantes retire seu consentimento; que o comitê de ética nas pesquisas (CEP) indefira a pesquisa. Por outro lado, a

pesquisa poderá ser encerrada, em caso de que não existam condições apropriadas para sua realização, vindo a comprometer a execução do estudo de acordo com os objetivos propostos.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que nos foi informado sobre a nossa participação no mencionado estudo e estando conscientes dos nossos direitos, das nossas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a nossa participação implica, concordamos em dele participar e, para tanto, DAMOS O NOSSO CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO TENHAMOS SIDO FORÇADOS OU OBRIGADOS.

Endereço do participante- voluntário(a)

Domicílio: (rua/av./praça/conjunto) _____
 Complemento: _____
 Bairro: _____
 CEP: _____
 Cidade: _____
 Telefone(s): _____
 e.mail: _____

Endereço dos responsáveis pela pesquisa

Profa orientadora no projeto: Profa Doutora Maria Inez Matoso Silveira

<http://lattes.cnpq.br/1877904100434370>

Instituição: Universidade Federal de Alagoas. Departamento de Letras

Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104 – Norte, km 97, Cidade Universitária.

Bloco: Letras. (FALE)

Pesquisadora: Lúcia Kozow Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7812515027932570>

Praia do Francês, CEP: 57160-000, Marechal Deodoro – Profa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) campus Marechal Deodoro.

Telefones para contato: (82) 9695.3108 / 9141.9610 e.mail: luciakozow@yahoo.es

ATENÇÃO: Para informar ocorrências danosas ou irregulares durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) localizado no prédio da Reitoria, telefone: (82) 3214-1041.

PARTICIPANTES VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA:

Nome **professor(a)** colaborador(a): _____

Assinatura: _____

RG: _____

Assinatura dos **alunos-colaboradores** com RG/ Assinatura do responsável com RG

01. Aluno(a)/assinatura: _____

RG: _____

Responsável/assinatura: _____

RG: _____

Lúcia Kozow

Profa responsável pelo estudo

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Orientadora

Maceió, _____ de _____ de 2013.

ANEXO B – Gêneros textuais diversificados



Comunidad TODOELE. Acesso em: 18/02/2012

GABRIELA MISTRAL – Poetisa Mistral

DAME LA MANO

Dame la mano y danzaremos;
dame la mano y me amarás.
Como una sola flor seremos,
como una flor, y nada más.

El mismo verso cantaremos,
al mismo paso bailarás.
Como una espiga ondularemos,
como una espiga, y nada más.

Te llamas Rosa y yo Esperanza;
pero tu nombre olvidarás,
porque seremos una danza en la colina, y nada más.

http://www.antoniomiranda.com.br/iberoamerica/chile/gabriela_mistral

cenriquez

21 enero, 2013 a las 11:46 am

Estimada Carmen, ante todo, muchas gracias por ser fiel lectora desde hace tanto tiempo. Nos duele especialmente que lectores como usted duden de nuestra profesionalidad, por eso queremos que sepa que el reportaje de 'Los comandos del amor' no se elaboró en la redacción de MIA, se compró a un reportero internacional, Pietro Cheli (el mismo al que debió comprárselo también la revista XL Semanal). No todas las parejas que figuran en el reportaje son las mismas, pero es cierto que coinciden algunas. Al ser un reportaje de un reconocido periodista e ir firmado por él, no retocamos el texto, se respetó su trabajo, y quizás por eso usted recuerda haber leído párrafos idénticos.

Lamentamos mucho el malentendido y esperamos no haber perdido su confianza. ¡Muchas gracias!

<http://www.mujeresreales.es/2013/01/numero-1374/>

“El verano pasado estuve en Roma. El día que llegué, por la tarde, hacía un calor horroroso. Me bajé del autobús y me encontré perdida entre un montón de gente con muchísima prisa. La verdad es que me dio miedo al no encontrar a mi tío, que había quedado en recogerme. ¡Menos mal que él me vio y me cogió de la mano!”

www.tinglado.net Acceso en: 18/03/2013

Querido Andrew:

¿Cómo estás? Yo estoy bien, contento porque estas vacaciones voy a Roma, y como tú vienes este verano a Salamanca... puedes usar mi piso. ¡A ver qué te parece!

En mi dormitorio hay una gran cama, enfrente de la cama está la televisión, encima hay un cuadro, y tengo el equipo de música al lado de la ventana. Siempre escucho ópera en la cama.

El salón es muy grande y luminoso. Sólo tengo un sofá y una lámpara al lado para leer.

La cocina es muy pequeña y hay una nevera vieja. ¡Ah! También hay una terraza con pocas plantas, para tomar el sol cómodamente.

Bueno, escribe pronto.

Un abrazo,

Juan

Comenzando la vida en el pueblito.

Yo aprendí que uno aquí en la tierra no es dueño de nada. Si alguien llegara y me dijera en este momento que me largara, me iría. Vivía con mi esposo en un pueblito del Cesar. Tenía un clima muy agradable y una tierra muy fértil, todo lo que se sembraba producía. Allí teníamos una finca a medias que también administrábamos. Se cultivaba café, cacao, plátano y aguacate. Con los ahorritos nos compramos un lote en el pueblo y empezamos a construir la casita, la idea era terminarla con todas las de la ley para podernos ir a vivir allá.

Fonte: http://www.c3fes.net/docs/tacticas_narrativas.pdf Adaptado de: Mi dignidad, mi dignidad vale más que todo lo que se perdió (fragmento). Acesso em: 13/05/2013

ANEXO C – Géneros textuais diversificados I

El pretérito perfecto Cotilleando...cotilleando

Vamos a cotillear un poco en el bolso de nuestra amiga para saber qué ha hecho últimamente.

Este es el bolso de Julia. A partir de las cosas que hemos encontrado dentro, escribe la lista de lo que Laura ha hecho este fin de semana.



RESTAURANTE PARADISIACA
Zaragoza, 55. Tel: 9176-0972951
Calleles Bortoles 1-1-5. 4ª Planta
50004 BORJOSDA

10-Restaurante

Sábado 20 mesa 13

1 Comida	24,17
1 Helados	22,45
1 Helado Sorbetes	5,54
1 Panna Cotti	1,48
1 Vitaa Turbon 75c	1,00
1/2 ENSAL. QUESO	
2 Helados Condas	10,00
2 Helados Condas	4,00
1 Helado	10,12
1 U.N.	8,31
55:10 Total	94,07

BORGOSDA POR SU VISITA

Ticket Promoción

Peluquería Muller
C/ Puente, nº 1 (Los Dolores)
Tel: 868 096 844

Martes Miércoles y Jueves

Limpieza Facial 20€
(Previa cita)

Válido hasta 30-12-2010.
Promoción. No acumulable



LIBRERÍA LA PLUMA

Allende € 12.00
Diccionario € 25.00
TOTAL: € 37.00
pago tarjeta VISA



BAR MUNDIAL
C/ RAMBLA SÁBADO 9
TEL. 89 725 01 27

08/08/08 000000
R231 19:55 81

2x 1.80
LATAS TOMBAS 03.60

CAJA €3.60

MADRID

MetroMadrid Sencillo
1 Viaje

1.110€ EN MetroMadrid

1.110€ EN MetroMadrid

C.P. D-790269 # Consumición hasta 14 años

MUSEO NACIONAL DEL PRADO

0º del Prado s/n. 28014 Madrid
www.museodelprado.es
Teléfono: +34 902 10 70 77

ANEXO D - Géneros textuais diversificados II



El águila y el gusano

Ostentosa en la punta de una montaña un águila observaba el valle buscando una presa para cazar. En ese momento salió de entre las hierbas un pequeño gusano, quien viendo a la imponente águila le preguntó: -- ¿Quién eres tú? -- Soy un Águila cazadora; (respondió orgullosa) y ¿Tú qué eres? (preguntó curiosa el Águila) -- ¡Yo soy un gusano! ¿Y cómo llegaste hasta aquí? "Águila". - Llegué volando. ¿Y tú gusano? -- ¡Yo! Arrastrándome.

Moraleja: Hasta el más pequeño y humilde puede llegar a lo más alto. Aunque tarde mucho más tiempo y tenga más sacrificios.

Artículo sustraído de http://www.ejemplode.com/41-literatura/2137-ejemplo_de_fabula.html Acceso em: 01/02/2013

Vivo en Barcelona. El lunes pasado fui a la playa, está cerca de mi casa. Era muy temprano, así que nadé, tomé un poco el sol y me dormí. Cuando desperté, había una mujer a mi lado. La señora era muy guapa. Era rubia, tenía el pelo largo y los ojos verdes. Yo me senté en la toalla, ella se sentó en una silla más pequeña que mi bolso. Me dijo: «¿Eres española?». Yo dije: «No, soy inglesa».

De repente, una persona empezó a mover los brazos dentro del agua.

Entonces, nos levantamos la mujer y yo y fuimos cerca del agua para ayudar.

Como estábamos lejos, llamamos al socorrista, vino y sacó a la persona del agua.

Total, que no pasó nada, pero ¡qué susto!

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_a1-a2.htm (adaptado) Acceso em: 16/05/2013

Guia turístico

Jerez de La Frontera, Cádiz

Se necesita para Jerez de la frontera guía turístico con carnet oficial y régimen de autónomo-*freelance*. Titulación: diplomado turismo o licenciado historia del arte- bellas artes. Nivel alto en inglés; se valoran otros idiomas. Requisitos imprescindibles...

[Contactar con el anunciante](#)

Disponível em: http://empleo.trovit.es/index.php/cod.ad/id.161121e1h1Fr1H/what_d.guia%20turistico
Acceso em: 30/08/2013

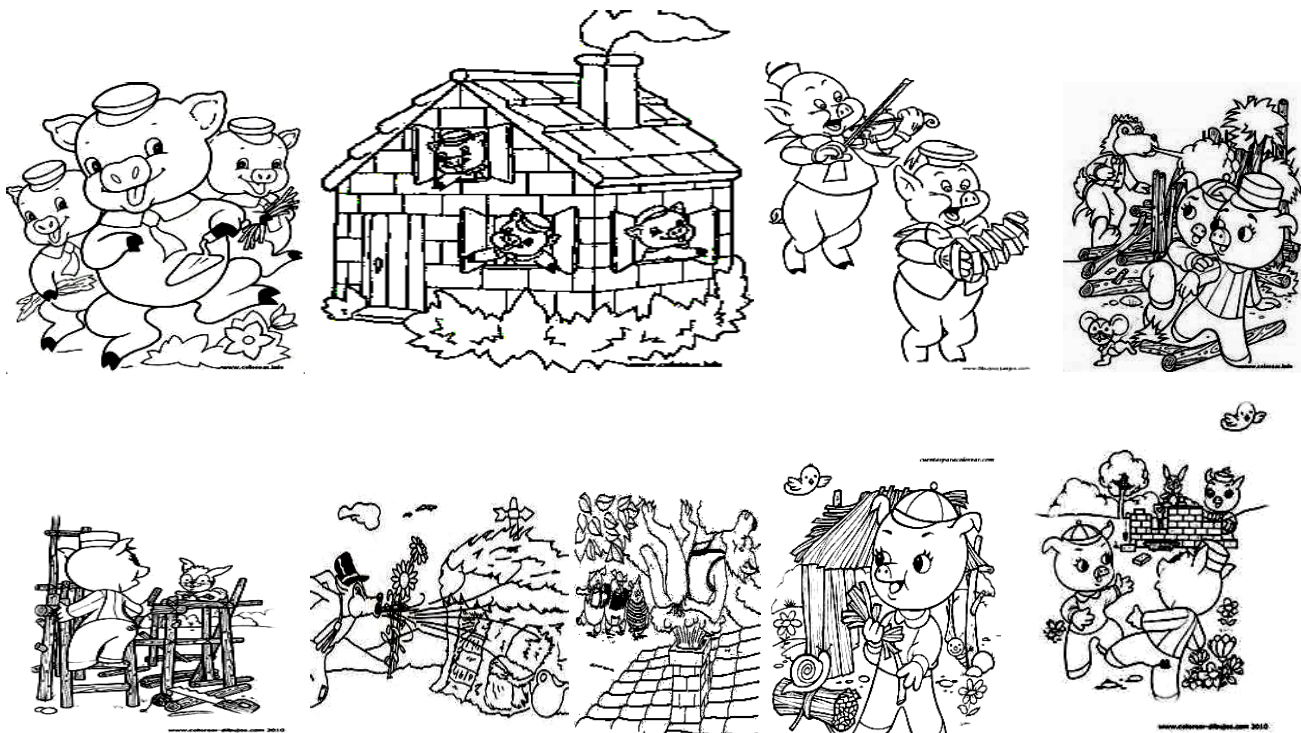
Beneficencia

El misericordioso se hace bien a sí mismo; el de corazón duro, a sí mismo se perjudica.

POLO, Alberto B. El néctar de los proverbios. Perú, 1997

ANEXO E - Géneros narrativos

1. ¿Te gustan las historias infantiles? , ¿Conoces la historia de los tres cerditos?
2. Mira los dibujos abajo: ¿podrías organizar la secuencia de acuerdo con la historia?
3. ¿Puedes contar la historia?
4. Ahora, organice los párrafos abajo de acuerdo con la secuencia de los hechos sucedidos.



() Para escapar del lobo, **los cerditos** decidieron hacerse una casa. El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una **casita de madera**. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para irse a jugar con él. El mayor trabajaba en su **casa de ladrillo**. – Ya veréis lo que hace el lobo con vuestras casas- dijo a sus hermanos mientras éstos se la pasaban jugando.

() En el corazón del bosque vivían **tres cerditos** que eran hermanos. **El lobo** siempre andaba persiguiéndolos para comérselos.

() **Los dos cerditos** salieron corriendo de allí. Casi sin aliento, con el lobo pegado a sus talones, llegaron a la casa del hermano mayor. Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y ventanas. El lobo se puso a dar vueltas a la casa, buscando algún sitio por el que entrar.

() Con una escalera muy pero muy larga, el lobo trepó hasta el tejado, para entrar por la chimenea. Pero **el cerdito mayor** puso al fuego una olla con agua. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se quemó. Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás quiso comer un cerdito.

() El lobo salió detrás del cerdito pequeño y él corrió hasta su casita de paja, pero el lobo sopló y sopló y **la casita de paja** se derrumbó. El lobo persiguió también al cerdito por el bosque, que corrió a refugiarse en casa de su hermano mediano. Pero el lobo sopló y sopló y la casita de madera derribó.

Mi plan era salir de México a finales de junio para estar el resto del verano, julio y agosto, en España. ¡Pero no llegué aquí hasta octubre!

Primero, en el aeropuerto, cuando faltaba una hora para coger el avión hacia España, me encontré con mi amigo Bruno. Hacía más de cinco años que no lo veía. De pequeño fue mi mejor amigo. Vivíamos muy cerca y lo hacíamos todo juntos: ir de excursión, hacer fotos, jugar al fútbol, perseguir a las chicas... Retrasé el vuelo para pasar unos días con él y recordar los viejos tiempos.

Después decidimos hacer una ruta por el país. Éste fue nuestro sueño de niños: viajar por el país sin prisa y sin un plan determinado. Luego, cuando llegamos a la frontera entre México y Guatemala, visitamos unos días el país vecino porque ninguno de los dos lo conocía.

Cuando regresamos a México ¡ya era finales de agosto! ¡y yo no tenía plata para hacer mi viaje a España! En septiembre trabajé muy duro para ahorrar: trabajé de camarero, de albañil y de guía turístico. Los fines de semana me reunía con unos amigos para tocar en la calle.

Un día conocí a un director de teatro español. Nos hicimos muy amigos. Me ayudó mucho. Al final vine con él a España.

EsEspañol. Cuaderno de recursos y ejercicios 1, 2001 (adaptado, p.117)



La gallina de los huevos de oro

Érase una gallina que ponía un huevo de oro al dueño cada día. Aun con tanta ganancia, mal contento, quiso el rico avariento descubrir de una vez la mina de oro, y hallar en menos tiempo más tesoro. Matóla; abrióla el vientre de contado, pero después de haberla registrado ¿qué sucedió? Que, muerta la gallina perdió su huevo de oro, y no halló la mina. **Moraleja:** ¡Cuántos hay que teniendo lo bastante, enriquecerse quieren al instante, abrazando proyectos a veces de tan rápidos efectos, que solo en pocos meses, cuando se contemplaban ya marqueses, contando sus millones, se vieron en la calle sin calzones!

http://www.ejemplode.com/41-literatura/2137-ejemplo_de_fabula.html acceso em: 01/02/2013

ANEXO F - Exercícios de aplicação

LA CAPERUCITA ROJA

() En cuanto a Caperucita y su abuela, no sufrieron más que un gran susto, pero Caperucita Roja había aprendido la lección. No volvería a hablar con ningún desconocido y siempre, siempre, haría caso a las recomendaciones de su mamá.

() Pero, el cazador, que se había quedado preocupado y creyendo adivinar las intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien. Pidió ayuda a un campesino y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita, viendo que la puerta estaba abierta. El lobo estaba dentro, dormido de tan harto que estaba.

() Un día, su mamá le encargó que llevase unos pastelitos y un poco de fruta a su abuela que vivía al otro lado del bosque.

- Caperucita, ten cuidado cuando vayas por el bosque, no te entretengas, pues hay un lobo que siempre anda rondando por ahí.

() Salió Caperucita Roja con la cesta por el bosque, contenta, cantando y charlando con los amiguitos que se iba encontrando por el camino, las ardillas, las mariposas, los simpáticos pajaritos... Y se olvidó de las recomendaciones de su mamá, hasta que de repente, apareció el lobo, delante de ella.

- ¿A dónde vas con esa cestita Caperucita?- le preguntó el lobo con su voz ronca.

- A casa de mi abuelita- le respondió ésta. Y el lobo se fue corriendo por entre los árboles del frondoso bosque.

() Había una vez, hace mucho, mucho tiempo, una niña muy bonita a la que todo el mundo llamaba Caperucita Roja, porque siempre llevaba una capa de ese color que le había hecho su abuelita.

() Viendo que se marchaba, Caperucita dejó su cesta en la hierba y se entretuvo cogiendo flores:

- Seguro que a mi abuelita le hace mucha ilusión que le lleve un bonito ramo de flores. – Pensó tranquila. Sin saber, que mientras ella se entretenía, el lobo llegaba a casa de su abuelita y llamaba suavemente a la puerta...

() Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

() La anciana abrió pensando que era Caperucita, y el lobo rápidamente devoró a la pobre abuelita. Después se colocó el gorro rosa de la anciana se metió en la cama y cerró los ojos. Pero, no tuvo que esperar mucho, pues Caperucita Roja llegó enseguida, toda contenta.

() La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.

- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.

- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

- Son para...¡comerte mejooooor!- y dicho esto, el lobo malvado se abalanzó sobre la niñita y la devoró como había hecho con su abuela.

() Entonces, el cazador sacó su cuchillo y rajó el vientre del lobo; ahí estaban Caperucita y su abuela, ¡vivas!

() Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó la tripa de piedras y se la cosió. Cuando el lobo despertó de su pesado sueño, sintió muchísima sed y se dirigió al río más próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el río de cabeza y la corriente se le llevó lejos, muy lejos, tan lejos que nadie más le volvió a ver por aquel bosque.

Actividad 1

Pon las palabras en los espacios organizando la historia.

Finalmente	Pasada la curva
En aquel lugar	Pasado un mes
Había una vez	Cuando llegó la noche

_____ un cocodrilo muy orgulloso y engreído. “Yo soy el más valiente”. “Yo a nadie necesito”. “Yo estoy mejor solo”. Así estuvo toda la tarde, despreciando la compañía de los demás.

_____, tan hartos habían quedado todos del presumido cocodrilo que le dejaron solo. “Adiós muy buenas, ahí te quedas con tu orgullo y tu falta de solidaridad”. “Adiós cobardicas, yo no os necesito”.

Y así pasó la noche. Y también el día siguiente, y el otro, y el otro...

_____ de soledad, el cocodrilo engreído estaba triste.

“Creo que me he equivocado. Más que valiente, he sido un cobarde y un orgulloso. He despreciado a mis compañeros y por eso ahora me veo tan solo. “Y comenzó a llorar, y llorar, y llorar...”

_____, y después de unas horas de auténtico sofoco y llanto, escuchó la voz de alguien: “No llores, cocodrilo. Todos te hemos oído, y aquí estamos para hacerte compañía y consolarte.” “¡Oh, gracias amigos! He sido tan tonto...” Y felices fueron saliendo del agua uno a uno todos los cocodrilos del lugar.

www.eduplace.com acceso en: 06/08/2013

Vocabulario:

Cobardicas: cobardes

Engreído: soberbio, vanidoso

Llanto: lágrimas

Actividad 2

Ordena el relato de Andrew. Mira con atención cómo empieza cada fragmento.

() Después de unos días por aquí, encontré una pensión para vivir, pero no me gustaba nada. No comía bien y estaba muy lejos de la escuela de teatro.

() Luego intenté buscar piso desde la agencia de mi universidad, pero no me gustaba la idea de ir a una residencia con más estudiantes extranjeros. Quería convivir con gente de aquí para aprender la lengua.

(1) No fue fácil. Ya sabes que yo no conocía la lengua, pero yo me organizo bastante bien.

() Al final, por suerte, te conocí a ti y a los demás. ¡Y ya tengo casa y amigos! ¡Lo tengo todo!

() Primero busqué la mejor escuela de teatro desde Nueva York. Uno de mis profesores me aconsejó venir aquí para estudiar los autores del teatro clásico español.

Adaptado de: Esespañol1 nivel inicial, cuaderno de ejercicios p.115

Actividad 3

Rellene los espacios usando adecuadamente los verbos entre paréntesis.

Carlos y Pilar vivían en Madrid. El sábado pasado, ellos _____ (ir) a la playa. Era un día de sol muy bonito, así que ellos _____ (nadar), _____ (tomar) un poco de sol y _____ (salir) a comer en un restaurante en las afueras. Cuando _____ (regresar) a casa, no _____ (encontrar) mucha cosa. Dos hombres _____ (entrar) y _____ (llevar) casi todo lo que había: televisión, computadoras, aparatos en general, en fin. Los vecinos no _____ (saber) describirlos muy bien. ¡Qué problema! La casa era alquilada. Entonces los dos amigos se _____ (ir) a la policía para registrar el ocurrido y después a informar a los propietarios. Por fin, ¡qué suerte! la policía _____ (conseguir) capturar a los ladrones y recuperar los objetos robados.

ANEXO G – Gêneros textuais narrativos I

El Ratoncito Pérez

Érase una vez Pepito Pérez, que era un pequeño ratoncito de ciudad, vivía con su familia en un agujerito de la pared de un edificio.

El agujero no era muy grande pero era muy cómodo, y allí no les faltaba la comida. Vivían junto a una panadería. Por las noches él y su padre iban a coger harina y todo lo que encontraban para comer. Un día Pepito escuchó un gran alboroto en el piso de arriba. Y como ratón curioso que era trepó y trepó por las cañerías hasta llegar a la primera planta. Allí vio un montón de aparatos, sillones, flores, cuadros..., parecía que alguien se iba a instalar allí.

Al día siguiente Pepito volvió a subir a ver qué era todo aquello, y descubrió algo que le gustó muchísimo. En el piso de arriba habían puesto una clínica dental. A partir de entonces todos los días subía a mirar todo lo que hacía el doctor José M^a. Miraba y aprendía, volvía a mirar y apuntaba todo lo que podía en una pequeña libreta de cartón. Después practicaba con su familia lo que sabía. A su madre le limpió muy bien los dientes, a su hermanita le curó un dolor de muelas con un poquito de medicina.

Y así fue como el ratoncito Pérez se fue haciendo famoso. Venían ratones de todas partes para que los curara. Ratones de campo con una bolsita llena de comida para él, ratones de ciudad con sombrero y bastón, ratones pequeños, grandes, gordos, flacos... Todos querían que el ratoncito Pérez les arreglara la boca.

Pero entonces empezaron a venir ratones ancianos con un problema más grande. No tenían dientes y querían comer turrón, nueces, almendras, y todo lo que no podían comer desde que eran jóvenes. El ratoncito Pérez pensó y pensó cómo podía ayudar a estos ratones que confiaban en él. Y, como casi siempre que tenía una duda, subió a la clínica dental a mirar. Allí vio cómo el doctor José M^a le ponía unos dientes estupendos a un anciano. Esos

dientes no eran de personas, los hacían en una gran fábrica para los dentistas. Pero esos dientes, eran enormes y no le servían a él para nada.

Entonces, cuando ya se iba a ir a su casa sin encontrar la solución, apareció en la clínica un niño con su mamá. El niño quería que el doctor le quitara un diente de leche para que le saliera rápido el diente fuerte y grande. El doctor se lo quitó y se lo dio de recuerdo. El ratoncito Pérez encontró la solución: "Iré a la casa de ese niño y le compraré el diente", pensó. Lo siguió por toda la ciudad y cuando por fin llegó a la casa, se encontró con un enorme gato y no pudo entrar. El ratoncito Pérez se esperó a que todos se durmieran y entonces entró a la habitación del niño. El niño se había dormido mirando y mirando su diente, y lo había puesto debajo de su almohada. Al pobre ratoncito Pérez le costó mucho encontrar el diente, pero al fin lo encontró y le dejó al niño un bonito regalo.

A la mañana siguiente, el niño vio el regalo y se puso contentísimo y se lo contó a todos sus amigos del colegio. Y a partir de ese día, todos los niños dejan sus dientes de leche debajo de la almohada. Y el ratoncito Pérez los recoge y les deja a cambio un bonito regalo.

<http://www.mediometro.com/cuento-ratoncito-perez.html> Acceso en: 27/01/2013

ANEXO H – Gêneros textuais narrativos II

Una visión inolvidable

En la Semana Santa de 1980, en el municipio de Puerto Triunfo, mi hermano y yo salimos a las tres de la tarde a pescar. Después de casi tres horas de remar río arriba llegamos a Dos Bocas, donde se le une el río San Juan al Rioclaro. Dormimos sobre la arena hasta las nueve. Al despertar, la noche era tan oscura que no veíamos más allá de nuestras narices. Como conocíamos muy bien el río comenzamos a pescar río abajo con la ayuda de nuestras linternas. No llevábamos más de media hora de tirar nuestras redes cuando de repente, en una playa que reducía el caudal del río, vimos una canoa grande, nueva y muy bien hecha, con dos tripulantes dentro de ella y uno más parado en la playa. Sus vestimentas eran negras y ajustadas a sus cuerpos, como las que utilizan los buzos. Al alumbrarlos con las linternas, para sorpresa de nosotros, pudimos ver que en sus cabezas no tenían caras, sino que despedían luces fosforescentes. Al ver esto se nos pusieron los pelos de punta, la piel de gallina, y sentimos frío hasta los huesos. Sin mediar palabra alguna pasamos junto a ellos, apagamos las linternas para no verlos más. Estando lejos de la playa murmuramos sobre lo que habíamos visto, sentimos miedo, mejor dicho mucho temor, por aquella inesperada visión; tanto así, que nos olvidamos de pescar y salimos como alma que lleva el diablo. Nunca supimos quiénes eran ni de dónde venían, ni volvimos a ver una canoa tan bonita y tan bien hecha como la que vimos aquella inolvidable noche.

ALMANZA, Héctor. Una visión inolvidable. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07391.pdf> P. 137. Aceso en: 04/09/2013.

Un agricultor y su vaca

Un agricultor se dirigía a un pueblo próximo al aeropuerto militar de Villanubla llevando en su camioneta a una vaca. La niebla, y un error inexplicable, permitieron que la camioneta invadiera alegremente la pista justo en el momento en que aterrizaba un bombardero. El choque fue clamoroso. No hubo víctimas humanas, pero la camioneta

quedó completamente destrozada y la vaca murió. El agricultor trataba de explicarse los hechos mientras los soldados lo condujeron al puesto de guardia. Allí le esperaba el coronel. Estaba muy nervioso y le habló de los riesgos inherentes a la vida militar y de lo difícil que era afrontar sin errores las graves responsabilidades que exigía el cumplimiento del deber. Hizo una pausa y le pidió disculpas por lo que acababa de suceder. Estaban dispuestos a indemnizarle, a hacerlo valorando tanto su camioneta como su vaca en un precio superior al que había pagado por ellos. Sólo le ponía una condición, nadie debía saber lo que había sucedido esa noche en el aeropuerto. El agricultor reflexionó unos momentos y luego movió la cabeza negando. Prefería sacrificar cualquier cosa antes de no poder contar en su pueblo lo que le había pasado a su vaca»

MARTIN GARZO, Gustavo. El placer de contar. <http://recursostic.educacion.es> Acceso en 06/09/2013

TEXTO 1

Yo era una niña normal, quizás un poco gordita. A los once o doce años, empecé a engordar más de lo normal y en el colegio me llamaban “Foca”.

Me gustaba el mundo de la aviación y quería ser azafata, pero creía que tenía que tener una altura y un peso proporcionado. Cada vez que me miraba en el espejo me veía horrible y gordísima, así que decidí adelgazar.

Empecé a comer cada vez menos en casa. Mentía a mi madre y le decía que ya había comido en la escuela. Por las mañanas, sólo bebía un café y, al mediodía, no almorzaba. Por la tarde, cuando tenía mucha hambre, comía galletas o chocolatinas, pero después iba al baño a vomitar.

Todos los días salía a correr, a montar en bici o a hacer gimnasia para perder más peso. Yo me veía siempre gorda aunque mis amigos me decían que me estaba quedando muy delgada. Estaba perdiendo el pelo y, a veces, sentía mareos; sufrí una neumonía muy grave que estuvo a punto de costarme la vida.

Mis padres empezaron a preocuparse por mi aspecto y mi delgadez y me llevaron al médico. No pude engañarle y me diagnosticó anorexia. En primer lugar, me diseñó una dieta de 2.200 calorías y me envió al psicólogo para que me ayudara a superar la obsesión por estar delgada.

Cuando empecé la dieta para engordar pesaba 34 kilos, y después de cuatro meses me puse en 55. Ahora creo que estoy en mi peso correcto y me veo bien. Afortunadamente logré hacerme auxiliar de vuelo y veo que tengo compañeras de todas las edades y todas las complexiones físicas.

GODEA, Margarita, HERMOSO, Ana y VARELA, Raquel. Bienvenidos. Español para profesionales/ Turismo y Hostelería. Nivel 2 p. 72

TEXTO 2

Yo cerré la puerta y bajé las escaleras. Caminé hasta la esquina y allí me detuve para abotonarme bien el abrigo. Crucé la calle y seguí andando con el sentimiento de que algo bueno podría sucederme. De pronto, oí que gritaban mi nombre. Me giré y, con gran sorpresa, vi que era María, mi antigua compañera de colegio en San Martín. Nos saludamos con grandes muestras de alegría y nos pusimos a hablar atropelladamente.

Recordamos viejas anécdotas de la escuela e intercambiamos noticias sobre lo que habían sido nuestras respectivas vidas desde que habíamos dejado de vernos.

TEXTO 3

Nací en San Pablo y siempre he vivido allí. El martes pasado fui a un centro comercial que está cerca de mi casa. Lo único que quería era salir un poco. Primero porque anduve trabajando mucho, me encontraba muy cansada y necesitaba ver caras nuevas. Lo que jamás podría imaginar fue lo que me sucedió. Así que llegué, luego de aparcar, un chico raro me llamó y me dijo que le pasara mi bolso. ¡El susto fue tremendo! jamás me imaginara pasar por algo así. Miré que había un arma escondido en su bolsillo. Sin embargo, cuando pensé entregarle mi bolso, un policía apareció y el chico salió corriendo. Así que no pasó nada, fue sólo un susto.

TEXTO 4

Él, Miguel Ángel, siempre mintió desde que la mató. Primero, durante años, le dijo a la mamá de Pilar que su hija todavía estaba viva. Que un día se fue y se llevó su bolsa de lavandería (bolsa en la que después sería encontrada)... pero cuando se supo la verdad, cuando se supo que Pilar llevaba casi cuatro años muerta, Miguel Ángel le decía a todo el que quisiera escuchar que había encontrado a Pilar con otro en la cama.

TEXTO 5

Una joven, que fue violada el sábado, se cruzó casualmente con el hombre que la había atacado cuando fue a una dependencia de la Policía para realizar la identikit de su agresor. El impactante encuentro ocurrió porque el hombre había sido detenido por agentes de la Dirección de Investigaciones por un caso de lesiones, hecho denunciado en agosto por su ex pareja.

ANEXO I – texto aula/oficina 8

La niña que no quería hablar

Mamá no es mi madre ni papá es mi padre. Papá hace tiempo que se fue de casa. Se fue con Adela. Yo veo a Adela algunos domingos, cuando papá viene a por mí. Me lleva al cine y a merendar. Casi siempre vamos solos, pero algunas veces nos acompaña Adela. Esto antes le preocupaba mucho a mamá, porque cuando volvía de estar con papá siempre me preguntaba si habíamos estado solos o si había estado Adela con nosotros. Pero desde hace algún tiempo ya no le preocupa. Lo único que ahora le preocupa es que no hablo. También le preocupa a papá. Fue él quien quiso que me llevaran al médico.

Hace días, después de haber pasado la tarde con él, papá, en lugar de irse en cuanto mamá abrió la puerta y yo entré en el piso, dijo a mamá que quería hablarle y entró también. Yo

pasé a mi cuarto, pero desde allí los oí gritar como gritaban aquellos últimos días en los que papá estuvo en casa, antes de irse con Adela. Después papá se fue. Pero al día siguiente él y mamá me llevaron al médico.

Era un poco raro verlos andar juntos a los dos, teniéndome en medio cogida de la mano, tal como andábamos antes de que papá se fuera. Llegamos al médico y entonces mamá le dijo que desde hacía un tiempo yo me negaba decir una sola palabra. El médico era un señor mayor, con un poco de pelo blanco a un lado y otro de la cabeza y en medio sin nada de pelo. Me miraba muy fijo. Después de hablar mamá, me hizo salir a la sala de espera con los otros niños y se quedó con mis padres.

Al cabo me mandó entrar y fueron ellos quienes salieron. Me hizo muchas preguntas muy tontas que yo no contesté. Se ve que se cansó de mi silencio, porque otra vez ordenó que saliese y entraron de nuevo ellos. Después nos fuimos.

Yo sigo callada, mientras mamá, cada vez más nerviosa, me amenaza a veces con llevarme interna a un colegio. Es tan tonta que no se da cuenta de que eso me da igual. Que me da igual no verla más, ni a papá tampoco. Que me da igual, porque ellos no son mis padres.

MENCHÉN, Antonio M. La niña que no quería hablar. São Paulo: Ática, 2003 Fragmento p.6-8

ANEXO J – Actividades Prácticas

Actividades prácticas

1. Escribe en los rectángulos, abajo, los elementos de la narrativa que se encuentran en el cuadro y que te parezcan adecuados de acuerdo con el texto:

resolución	situación inicial	complicación
situación final	acción	

[]

Vivo en Barcelona. El lunes pasado fui a la playa, está cerca de mi casa. Era muy temprano, así que nadé, tomé un poco el sol y me dormí. Cuando desperté, había una mujer a mi lado. La señora era muy guapa. Era rubia, tenía el pelo largo y los ojos verdes. Yo me senté en la toalla, ella se sentó en una silla más pequeña que mi bolso. Me dijo: «¿Eres española?». Yo dije: «No, soy inglesa».

[]

De repente, una persona empezó a mover los brazos dentro del agua.

[]

Entonces, nos levantamos la mujer y yo y fuimos cerca del agua para ayudar.

[]

Como estábamos lejos, llamamos al socorrista, vino y sacó a la persona del agua.

Total, que no pasó nada, pero ¡qué susto!

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_a1-a2.htm (adaptado)
 Acceso em: 16/05/2013

2. Un elemento muy importante en la narrativa es la **evaluación**. El narrador usa comentarios u opinión para mostrar que la historia es importante o buena, y que merece la pena contarla. Intente añadir algunas de las palabras o expresiones abajo en el texto de arriba.

En mi opinión, creo que, me parece que, felizmente, por suerte.

3. Otros elementos que también son importantes para organizar la historia son las palabras que demuestran una secuencia de tiempo. Identifique en el texto de arriba algunas de ellas.

ANEXO K – Conjunções, expressões, marcadores, atividades práticas.

As conjunções (Las conjunciones)

As conjunções são palavras que servem para unir dois termos de uma mesma oração ou duas orações.

Exemplo 1: *Juan y María son primos.*

Exemplo 2: *Los encontramos por la calle y los invitamos a cenar.*

Observe a conjunção no exemplo 1 (conjunção **Y**) unindo os dois termos: Juan e María, ambos substantivos, que compõem o sujeito da oração.

No exemplo 2, a conjunção **Y** une duas orações que compõem um período composto. A primeira oração: *Los encontramos por la calle* com a segunda oração: *Los invitamos a cenar*. Cada uma dessas orações possui significado próprio, independentemente uma da outra. Nesses casos diz-se que a conjunção é coordenada (em espanhol: *coordinada* ou *coordinante*).

Assim como existem as orações coordenadas que estabelecem uma relação de coordenação, também temos as subordinadas que apresentam uma relação de subordinação, ou seja, uma depende da outra para ter sentido completo. Observe o seguinte exemplo:

Exemplo 3: *Espero **que** hagas un buen viaje.*

No exemplo (3) a conjunção **que** estabelece uma relação de subordinação. Em espanhol chamamos de *subordinada* ou *subordinante*. Vejamos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Conjunções coordenadas e subordinadas.

Conjunciones coordinadas/ coordinantes	
<p>Copulativas</p> <p>Unem termos ou orações que expressam ideias similares, estabelecendo entre eles uma relação de soma.</p>	y, e, ni
<p>Disyuntivas</p> <p>Unem termos ou orações que expressam ideias opostas ou contraditórias, estabelecendo entre eles uma relação de exclusão.</p>	o, u
<p>Distributivas</p> <p>Unem termos ou orações que expressam diferenças lógicas, temporais, espaciais ou de qualquer outro tipo.</p>	bien... bien, uno... otro, tal... tal, que... que, sea... sea, ya... ya, ora... ora, cual... cual, etc.
<p>Adversativas</p> <p>Unem termos ou orações que se contrapõem entre si, ou seja, apresentam ideias contrárias ou contrastantes.</p>	mas, pero, aunque, sino, excepto, sin embargo, no obstante, antes, antes bien, a pesar de, con todo, más bien, fuera de, etc.

Conjunciones subordinadas / subordinantes	
<p>Causales</p> <p>Expressam causa, motivo, razão da ação expressa pelo verbo da oração principal.</p>	porque, como, que, pues, pues que, puesto que, ya que, a fuerza de, dado que, debido a que, en vista de que, por miedo a que, etc.
<p>Finales</p> <p>Expressam o objetivo ou a finalidade da ação expressa pelo verbo da oração principal.</p>	porque, a que, para que, a fin de que, de modo que, con objeto de que, por miedo a que, etc.
<p>Temporales</p> <p>Expressam diferentes matizes do tempo em que ocorre a ação expressa pelo verbo da oração principal: anterioridade, simultaneidade, repetição ou limites.</p>	cuando, apenas, mientras, en cuanto, siempre que, desde que, después que, hasta que, tan pronto como, etc.
<p>Consecutivas</p> <p>Expressam o efeito, o resultado ou a consequência resultante da ação expressa pelo verbo da oração principal.</p>	pues, luego, conque, así que, de modo que, por eso, así pues, es decir, esto es, o sea, por esto, por (lo) tanto, por consiguiente, de manera que, etc.
<p>Concesivas</p> <p>Expressam uma concessão e, às vezes, uma oposição à ideia expressa pelo verbo da oração principal.</p>	aunque, a pesar de que, y eso que, si bien, sin embargo etc.
<p>Condicionales</p> <p>Expressam uma condição necessária ou</p>	si, como, ya que, siempre que, con tal que, etc.

uma hipótese para que se realize a ação expressa pelo verbo da oração principal.	
--	--

Fonte: Milani (2000, p. 183)

• **Observações importantes a respeito do uso das conjunções coordenadas:**

- A) Quando a conjunção **y** precede uma palavra que começa por **i** ou **hi** (seguida de consoante) ela deve ser substituída por **e**.
Exemplo 1: Cómprame naranjas **e** higos.
Exemplo 2: Ella es bonita **e** interesante.
- B) A conjunção **y** deve ser usada antes do ditongo **hie**.
Exemplo 3: Añade leche **y** hierve. (= Adicione leite **e** ferva)
Exemplo 4: Quiero flores **y** hierbas. (= Quero flores **e** ervas)
- C) A conjunção **o** do espanhol corresponde à conjunção **ou** do português. Quando a conjunção **o** precede palavras que começam por **o** ou **ho** ela deve ser substituída por **u**.
Exemplo 5: plata **u** oro.
Exemplo 6: minutos **u** horas.
- D) Quando a conjunção **o** aparece entre números, deve-se substituí-la por **ó** para não ser confundida com o número zero.
Exemplo 7: 12 **ó** 15 (Lê-se: doce **o** quince)
Exemplo 8: 9 **ó** 8 (Lê-se: nueve **u** ocho)
- E) Quando os números aparecem escritos por extenso tem-se o seguinte:
Exemplo 9: ocho **o** nueve, doce **o** quince, ocho **u** ochenta...
- F) Cuidado para não confundir a conjunção coordenada **sino** com **si no**. O primeiro significa em português **mas sim, exceto, a não ser**; e **si no** indica uma condição (**se não...**).
Exemplo 10: No quiero café **sino** té. (= mas sim)
Exemplo 11: **Si no** te importas lo hacemos mañana, ¿de acuerdo?

• **Observações importantes a respeito do uso das conjunções subordinadas:**

- A) Não confunda **apenas** do espanhol (conjunção) com **apenas** do português (advérbio). Em português, o advérbio **apenas** significa **somente, só**, que em espanhol correspondem a **solamente, sólo**.

Exemplo 12: **Apenas** llegó, tuvo que salir nuevamente.

Mal chegou, teve que sair novamente.

Exemplo 13: **Sólo** compré uvas e higos.

Comprei **somente** uvas e figos.

B) Não confunda **así que** do espanhol com **assim que** do português, pois seus significados são completamente diferentes.

Exemplo 15: Disminuí mucho el azúcar de mi alimentación, **así que** debo adelgazar rápidamente.

Diminuí muito o açúcar da minha alimentação, **de modo que** devo emagrecer rapidamente. (então, de modo que, de maneira que)

Exemplo 16: **Tan pronto** llegues, llama a tu mamá. (tan pronto, en cuanto, apenas, ni bien)

Assim que você chegar, telefone para a sua mãe. (assim que, tão logo)

ALGUMAS EXPRESSÕES E MARCADORES IMPORTANTES

1. O *pretérito indefinido* é um tempo verbal muito usado nas narrativas. Ele serve para falar de fatos passados, e para isso utilizamos marcadores temporais. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1: **Ayer** fuimos al teatro.

Ontem fomos ao teatro.

Exemplo 2: **Anteayer** hablé con mi madre.

Anteontem falei com minha mãe.

Exemplo 3: **La semana pasada** compré un teléfono nuevo.

A semana passada comprei um telefone novo.

Exemplo 4: **El mes pasado** hicimos un viaje a Polonia.

No mês passado fizemos uma viagem à Polônia.

Exemplo 5: **El año pasado** ganamos mucho dinero.

No ano passado ganhamos muito dinheiro.

2. Além das conjunções, vistas anteriormente, muitos marcadores são necessários para estruturar o conteúdo informativo de um texto. Vejamos alguns exemplos destes marcadores em espanhol:

a) **Comentadores**: pues, bien, pues bien, así las cosas, etc. (introducen un comentario nuevo).

- b) **Ordenadores:** en primer lugar/ en segundo..., por una parte / por otra parte, de un lado / de otro lado, asimismo, por lo demás, etc. (agrupan varios miembros del discurso como partes de un único comentario).
- c) **Digresores:** por cierto, a todo esto, a propósito, etc. (introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior).
- d) **Reformuladores:** o sea, es decir, esto es, en otras palabras, mejor dicho, más bien, en cualquier caso, de todos modos, de cualquier manera, en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
- e) **Operadores discursivos:** en realidad, de hecho, claro, desde luego, por ejemplo, en concreto, bueno, etc.

Actividades

1. Use de forma adecuada los elementos del cuadro en los espacios.

por tanto* además * por otro lado * en resumen * entonces * sin embargo * en cambio

Antes de las nueve empezó a soplar el viento helado. Traté de resistir en el fondo de la balsa, pero no fue posible. El frío me penetraba hasta el fondo de los huesos, _____, tuve que ponerme la camisa y los zapatos y resignarme a la idea de que la lluvia me tomaría por sorpresa y, _____, no tendría en qué recoger el agua. _____, el oleaje era más fuerte que en la tarde del 28 de febrero, día del accidente. La balsa parecía una cáscara en el mar picado y sucio. _____, no podía dormir. Me había hundido en el agua hasta el cuello, porque el aire estaba cada vez más helado. _____, temblaba. Hubo un momento en que pensé que no podría resistir el frío y empecé a hacer ejercicios gimnásticos, para tratar de entrar en calor. Pero era imposible. Me sentía muy débil. _____, debía agarrarme fuertemente a la borda para evitar que el fuerte oleaje me arrojara al agua. Tenía la cabeza apoyada en el remo destrozado por el tiburón, _____, los otros estaban en el fondo de la balsa.

García Márquez, G. Relato de un naufrago, en Narrativa completa, I, Barcelona, Seix Barral, 1985, p. 146-147

2. Utiliza las palabras del cuadro para completar los espacios del texto abajo:

conoció * estaban * empezaron * siguieron * resolvieron * fue * estaban * empezó
* trabajaban * ganaban * era * parecían * llegaban * empezaban * crecían *
existía * se transformó * decidió * hizo * estaba * se acabó * se fue * conoció *
fueron * acabó * siguió * resolvió * acabó

Empezar siempre, desistir jamás.

Laura _____ a Javier en un bar. Al cabo de unos días ya _____ bastante íntimos. _____ a salir juntos y así _____ por mucho tiempo hasta que un día _____ casarse. La boda _____ estupenda. Los dos _____ muy felices.

De repente, todo en la vida de Laura y Javier _____ a cambiar. Ellos _____ mucho, pero lo que _____ no _____ suficiente para pagar las cuentas de la casa, que cada día _____ aumentar más.

Tan pronto _____ a casa, _____ a discutir y las discusiones _____ cada vez más. El amor que _____ entre ellos, a los pocos, fue acabándose y la relación de los dos que era muy bonita _____ en una pesadilla. ¡Qué horror!

Así que, Laura _____ irse de casa. _____ las maletas dejando para tras a Javier totalmente descontrolado, sin embargo, ella _____ decidida y no volvería atrás en su decisión. ¡Su boda _____!

Laura _____ a vivir una nueva vida. _____ a Ramón y _____ felices.

En cuanto a Javier, después de mucho sufrir la ausencia de Laura, _____ acostumbrándose y _____ con su vida en el trabajo. Un día _____ invitar a Eva, su secretaria, para un viaje por Europa.

Como puede ver, mi querido lector, al final todo _____ bien.

3. Lee estos fragmentos de cuentos infantiles y utiliza las palabras del cuadro para completar los huecos. Después identifica a los cuentos.

* era * tenía * preguntaba * era * respondía * era * fueron * vivía * tuvo * Había *
 perdió * tenía * tenía * anunció * iba * invitaba * dijo * tenía * vivían * eran * andaba
 * quería * decidieron * hizo * construyó * dio * trabajó * hizo * Llegó * comenzaron *
 congregaron * fueron * estaban * tardaron * había.



En un país muy lejos _____ una bella princesa. Ella _____ una madrastra que _____ muy vanidosa y le _____ a su espejo mágico sobre quién _____ la más bella. Y él le _____ que _____ ella la más bella de todas. Y _____ pasando los años. Un día...



_____ una vez una joven muy bella que _____ a sus padres, entonces _____ que vivir con su madrastra. Esta _____ dos hijas muy feas. _____ la joven quien _____ que hacer los trabajos más duros de la casa. Un día el rey de aquel país _____ que _____ a dar una gran fiesta a la que _____ a todas las jóvenes del reino. La madrastra _____ que la joven no iría, porque _____ que fregar el piso y preparar la cena. Así que...



En el corazón del bosque _____ tres cerditos que _____ como humanos. El lobo siempre _____ persiguiéndolos, porque _____ comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos _____ hacerse una casa. El pequeño la _____ de paja. El mediano la _____ de madera y se _____ prisa para irse a jugar. El mayor _____ mucho y se la _____ de ladrillo.



_____ el día en que los patitos _____ a abrir los huevos poco a poco y todos se _____ ante el nido para verlos por primera vez. Uno a uno _____ saliendo seis preciosos patitos, cada uno acompañado por los gritos de la mamá Pata y de sus amigas. Tan contentas _____ que _____ un poco en darse cuenta de que un huevo, el más grande de los siete, aún no se _____ abierto.

ANEXO L – Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO M – material aula/oficina 13

1 Observa los verbos de la figura abajo. Ellos están en pasado ¿verdad?

1. ¿En cuál persona se encuentran? _____
2. Escriba todos ellos en 3ª persona del singular? _____



<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://aprendaespanhol.files.wordpress.com/2013/04/indefinido.jpg> Acceso en:26/09/2013

2 Completa con los verbos del rectángulo abajo.


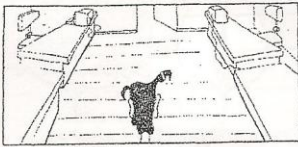
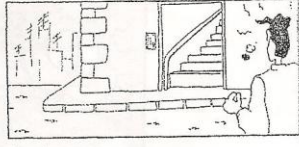
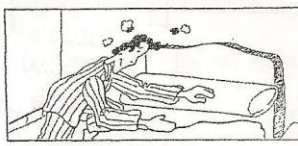
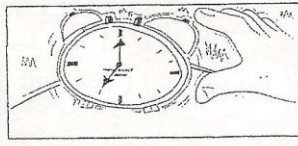
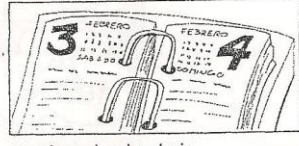
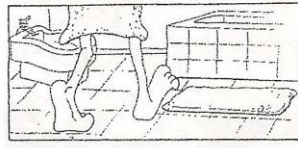
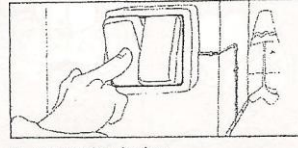


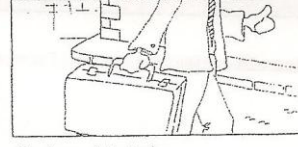
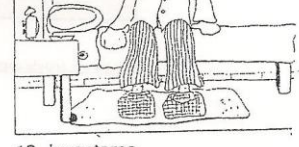
¿Qué tal el viaje?

El fin de semana pasado lo muy bien.temprano y me Luego una playa muy bonita cerca de Barcelona. Me en un hotel en el campo. Después en tren hasta el pueblo. El sábado me a las ocho fui a la plaza y muchos recuerdos y dos postales. Por la tarde a una granja y monté a caballo. un día maravilloso.

compré / fui / alojé / visité / viajé / fue / desayuné / levanté / duché / pasé

¡Qué despiste!

1. Ordena los dibujos y cuenta la historia.
Esto es lo que le pasó a Juan Rodríguez ayer.
Ejemplo: *Sonó el despertador...*

		
1. desayunar	2. no ver a nadie	3. volver a casa
		
4. acostarse otra vez	5. sonar el despertador	6. mirar el calendario
		
7. ducharse	8. encender la luz	9. llegar a la oficina
		
10. despertarse	11. irse al trabajo	12. levantarse

Un gran día

El día de ayer me gustó. Fue uno de esos días en los que todo sale perfecto.

Me levanté a las 8 de la mañana. Desayuné en casa y bajé a comprar el periódico al kiosco que está frente a mi casa. En la prensa leí que mi número de la lotería fue premiado el día anterior.

¡Fantástico!

No es mucho dinero pero me servirá de ayuda para un nuevo coche. Mi coche se estropeó hace una semana y he tenido que ir en autobús a trabajar todos los días. Hace tres días tardé casi una hora más que cuando voy en mi coche.

Después de la alegría del premio, cogí el autobús para ir al trabajo. ¡Otra vez se retrasó y llegué 20 minutos tarde! Entré en el edificio, subí rápidamente las escaleras y, cuando llegué a mi mesa, mi jefe estaba allí. ¡Pensé que me regañaría porque es la segunda vez que me pasa esta semana! ¡Pero no! Me dijo que teníamos que hablar.

Entramos en su despacho y me preguntó por qué llegué tarde otra vez. Le comenté mi problema con el coche y el autobús y, para mi sorpresa, lo comprendió y cambió de tema. Comentó que estaba muy contento con mi trabajo y después fue directo al grano. ¡Me ofreció un ascenso!

Llevo trabajando en esta empresa dos meses y nunca esperé un ascenso en tan poco tiempo. Por supuesto lo acepté al momento y, desde ayer, ¡soy la nueva subdirectora de ventas de la empresa!

Trabajé todo el día y por la tarde cogí el autobús con una enorme sonrisa. No borré esa sonrisa durante todo el día. De hecho, me acosté con la misma sonrisa... ¡Un gran día!...

<http://teteraidiomas.com.br/habla/un-gran-dia/> Acceso en: 10/09/2013

EL PAÍS cometió el pasado jueves uno de los mayores errores de su historia. Ese día, el periódico difundió una fotografía falsa aportada por la agencia Gtres Online en la que supuestamente aparecía intubado el presidente venezolano, Hugo Chávez. Pese a las dudas que les surgieron sobre las circunstancias que rodeaban esa imagen, los responsables del diario decidieron difundirla. Esas dudas no resueltas quedaron reflejadas incluso en el breve texto que acompañaba la fotografía, en el que se indicaba que “EL PAÍS no ha podido verificar de forma independiente las circunstancias en que fue tomada la imagen, ni el momento preciso ni el lugar. Las particularidades políticas de Cuba y las restricciones informativas que impone el régimen lo han hecho imposible”. El director de la publicación, Javier Moreno, es el primero en asumir que fue una equivocación: “Ese es el error central de la historia. Creíamos tener verificada una fotografía que no habíamos verificado”. Como Moreno, toda la cadena en la toma de decisiones asume la gravedad de lo ocurrido y pide disculpas. En cuanto tuvo conocimiento del error, la dirección del periódico ordenó recoger todos los ejemplares distribuidos hasta ese momento y, a la vez, retirar de la web la falsa fotografía. El coste de la reimpresión del diario y la nueva reimpresión supuso un coste adicional de unos 225.000 euros. El error tuvo una gran repercusión en las redes sociales y originó también la protesta del Gobierno venezolano. Nada más regresar de Davos, donde se encontraba, Javier Moreno analizó los hechos con el Comité de Dirección y el Comité Profesional, anunció cambios para mejorar el método en la toma de decisiones y encargó un relato a dos reconocidos periodistas del diario. Este es el resultado de ese trabajo periodístico.

http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/ed731_relato_de_um_erro Acceso em: 13/03/2013

Una llamada desagradable

Tres días después de que Josué se fue de Villavicencio, estaba en mi oficina en la Electrificadora, cuando alguien me dijo que tenía una llamada. Cogí el teléfono. Un hombre con voz muy tosca empezó a insultarme. Me dijo una cantidad de cosas... Por ejemplo, que no pensáramos que éramos eternos, que se les escapó al que más ganas le tenían, que yo era la próxima.

Era la primera vez que recibía una amenaza directa. Sentí una corriente caliente en todo el cuerpo. Luego, helaje. Era como si los huesos se me desprendieran. Pensé en Josué... “Ojalá nunca vuelva”, me dije. Pensé en mi hijo... “Si me matan nunca sabrá por qué lo hicieron”. No parpadeaba. No podía soltar el teléfono. Esa noche no pude dormir. Lloré

todo el tiempo porque además del miedo se siente una desolación muy profunda: en esas llamadas solo se escuchan groserías y uno se siente destruido como ser humano. El corazón parece pequeñito, como que no bombea bien... Se siente ahogo, fatiga. Se siente pavor.

<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07391.pdf> (fragmento) Acceso em: 04/09/2013

Una escena rara

Voy a contarles un suceso que para todos fue muy divertido, menos para mí. Cuando tenía mis 17 años y estaba estudiando para las pruebas de ingreso a la universidad, me iba a la escuela en autobús. Cierta día, cuando entré en el autobús, justo en el momento de pagar el pasaje, el conductor arrancó de pronto. Como estaba distraída me solté de la mano y me caí encima de un señor que se encontraba sentado en el asiento de atrás. Las personas empezaron a reírse porque se trataba de un anciano y yo era una jovencita. La vergüenza era tanta que no tuve coraje de mirarlo. Me fui levantando, saliendo y pidiéndole mil disculpas. Me bajé del autobús sin mirar a nadie y me fui a pasos largos a la escuela. No me resultó nada divertido lo que sucedió en el autobús, sin embargo, más tarde, empecé a reírme y seguí contando la historia a mis amigos.

Ejercicio Práctico

Indique con el número 1 el inicio del texto, con el 2 el desarrollo y con el tres la conclusión.

() - Me detuve en seco. Efectivamente, no había mamás con niños camino del colegio, ni apenas coches, ni pandillas de chicos y chicas con mochilas... Entonces me di cuenta. ¡Era domingo!

() - El lunes por la mañana tenía un examen. Había estado toda la semana estudiando mucho, así es que no me sentía nervioso.

() - Mientras iba de camino al colegio intenté recordar algunas cosas que eran importantes, pero... ¡horror! No recordaba absolutamente nada. El miedo me paralizó y dejé escapar el autobús. Empecé a sentir un sudor frío y sin pensarlo, me puse a correr como un loco hasta el instituto. De repente, todo me pareció demasiado tranquilo, demasiado solitario. ¡Qué extraño!

www.ceipjuanherreraalcausa.es Acceso en: 18/03/2013

ANEXO N – material aula/oficina 14

Texto 1

El grito misterioso

En una noche de invierno, mi familia y yo estábamos mirando una película en la tele cuando escuchamos un grito. Salimos a la calle y los vecinos salieron también, pero no vimos nada. Al día siguiente, todas las personas comentaban el ocurrido, pero nadie sabía de hecho lo que había sucedido y así buscaron olvidarse. Pasado un mes, supimos que justo en aquella noche una señora había sido asesinada y el grito era de su hija que la encontró en estado deplorable. El caso fue solucionado por la policía que encontró, de pronto, al

asesino. Ahora, cada vez que escuchamos un grito, tenemos la impresión de que alguien ha sido asesinado.

<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07391.pdf> (fragmento) Acceso em: 04/09/2013

Texto 2

Mi peor viaje de vacaciones

El peor viaje de vacaciones que tuve fue cuando salimos de excursión, mi amiga María y yo, en un autobús lleno de personas. Fue en diciembre del año 2007. Nosotros fuimos a conocer el Rio de Janeiro.

Salimos desde Cuiabá, la capital de Mato Grosso, en un viernes por la mañana. Los problemas empezaron desde la salida, con los chicos cantando (para no decir gritando) todo el tiempo. Cuando llegamos al RJ, mi amiga y yo estábamos con un fuerte dolor de cabeza. ¡Ya nada nos parecía divertido! Menos mal que nada más grave había sucedido.

Por la noche, llegamos e ingresamos en el hotel. Era bastante tarde y como nos sentíamos cansadas, todo lo que queríamos era dormir. Al día siguiente, nos levantamos, desayunamos y salimos a la calle. ¡Qué sorpresa desagradable! Estábamos justo enfrente a una “favela”. ¡Ay! ¡Qué miedo! El guía de la excursión nos calmó y nos dijo que no pasaba nada, que allí era tranquilo. ¡El RJ ya no nos parecía tan bonito! Intentamos animarnos. Desde el hotel tuvimos que coger un autobús para llegar a la playa. Valió la pena porque ella era realmente fantástica. Sin embargo, lo que sucedió después nos entristeció profundamente. Un chico surgió de la nada y nos robó el bolso. ¿Cómo íbamos a pagar la cuenta del bar? Resultado: tuvimos que lavar los platos.

Actividad 1

Completa los espacios del texto, con una de las palabras del cuadro, de forma adecuada:

de repente / entonces / la semana pasada
--

Vivo en Buenos Aires. _____ fui con mi amigo Miguel a casa de mi abuela en la ciudad de Córdoba, en Argentina. Me gustó mucho el viaje. Llegamos temprano, era un feriado, así que encontramos toda la familia reunida y nos parecieron todos de muy buen humor.

_____ mi prima empezó a discutir, por teléfono, con su novio. Cuando nos dimos cuenta, todos empezaron a reñirse unos a los otros. ¡Fue un espectáculo de horror! Mi amigo me miraba asustado y yo no sabía qué decirle.

_____, me levanté e invité a mi amigo a pasear un poco por la calle. Mi intención era que él tuviera una buena impresión de mi familia. Sin embargo, ¡Vaya, por Dios! Que la tenga por lo menos de la ciudad.

Por fin, cuando regresamos del paseo ya todo había vuelto a la “normalidad”.

Actividad 2

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas abajo:

Una familia reunida – El caso Baudouin

Hace varios meses, en Octubre del 2009, gracias a Internet me sucedió algo tan increíble que terminó afectando a toda mi familia; de verdad, creo que se marcó un hito en nuestra historia familiar luego de ese evento:

Soy peruano y desde pequeño siempre me llamó la atención lo singular de mi apellido, debido a que no encontraba otra familia igual ni en la guía telefónica nacional.

Pasaron muchos años, llegó Internet y con ello nuevas herramientas de búsqueda e información para todo el mundo... y eso no exceptuaba mi curiosidad.

Encontré un mar de información, pero eso no me desanimaba a seguir buscando algo que me diera alguna pista, un poco más sobre mi familia. Durante años busqué, una o dos veces al mes, al menos por media hora al respecto. Siempre volvía a buscar una y otra vez. Hasta que increíblemente, luego de 12 años de navegar sin parar... encontré tierra y me sentí Colón; ¡tierra la vista, era Paulo Baudouin!

Fue todo un golpe de suerte. Estaba buscando en YouTube un tango, algo simpático para agregar a un nuevo vídeo que quería hacer. Como de tango no sé nada, decidí ver si en YouTube podía encontrar algo que me gustara; escribí “tango” en el buscador y apareció entre los videos, el de Paulo Baudouin:

Inmediatamente, no pude evitar pensar que quizá con algo de suerte, podría ser él algo mío, familiar, quizá lejano... o por último, algo sabría del origen de la familia aquí en Sudamérica. Su FaceBook era una de las primeras cosas que aparecían en la lista, junto con el de **Daniela Baudouin**, quien luego sabría que era su hermana y que vive en Brasil.

Con la posibilidad de hacer un papelón (vergüenza) y quizá recibir un desaire, decidí enviarle una nota por FaceBook. Ya antes había buscado aquí “Baudouin”, pero me salía mucha gente y nada claro de con quién hablar. La cercanía de Paulo, en un país vecino, hacía prometer que encontraría algo interesante.

Le escribí: él muy gustoso y amable, sin tomarme por loco ni nada, me contestó muy abiertamente. Y él también decidió como yo, indagar si teníamos alguna relación, algún vínculo.

Luego de mucho conversar, tanto con **Paulo** como con **Daniela**, consultar y hablar con otros familiares, llegamos a saber que tuvimos un bisabuelo en común, **Julio Baudouin**; quien tuvo un hijo en Argentina a quien llamó Luis y tiempo después otro en Perú a quien llamó Julio. Paulo y Daniela eran mis primos.

¡Salté de un pie! llamé a mi padre, a mi madre, a mis hermanos Renato y Rocío, le escribí a mis primos y tíos. Habíamos encontrado familia en Argentina; de un día para otro la familia creció, creció en número, en historia... en pocas palabras, se enriqueció.

<http://kokyjabn.wordpress.com/2010/01/02/familia-encontrada-el-caso-baudouin/> Aceso en: 19/09/2013

En el texto de arriba, contesta las siguientes preguntas subrayando las respuestas:

1. ¿Cómo empieza la historia? (situación inicial)

2. ¿Cuándo sucedieron los hechos? (marco temporal)
3. ¿Quiénes son los personajes?
4. ¿Cuál era el problema para encontrar personas de la familia? (complicación)
5. ¿Cuáles fueron las actitudes del personaje principal? (acción)
6. Y finalmente, ¿qué sucedió? (resolución)
7. ¿Cómo se cerró la historia? (coda o cierre)

ANEXO O - Respostas anteriores à atividade de escrita

¿Cómo vas a empezar la historia?	¿Qué vas a incluir en el primer párrafo?	¿Cómo vas a cerrar la historia?
1. Pensei em iniciar a história fazendo um pequeno resumo da história dos três porquinhos, porém contando-a de uma forma diferente.	Em primeiro parágrafo colocarei uma pequena síntese da história dos três porquinhos, tentando desde o início modificá-la.	Encerrarei de uma forma diferente, modificando o real fim da história.
2. Eu comecei contando a história de uma Baratinha, que achou uma moeda e queria se casar.	No primeiro parágrafo eu conto como a Baratinha encontrou a moeda e o que vai acontecer com os pretendentes.	Com um final feliz para dona Baratinha.
3. Começo a história falando dos principais personagens e falando “era uma vez”.	Coloco o que aconteceu no começo da história.	Encerro falando a moral da história com um final feliz.
4. Voltando no tempo.	Como começou a história de uma princesa.	Com o final feliz nos reinos.
5. Montando la idea del texto en la cabeza para pensar y elegir las palabras adecuadas para expresar todo lo que estará en el papel.	En un texto como la propuesta de hoy, creo que es bueno tener los medios de comunicación que quieran leer el primero párrafo de lo texto. El primero párrafo debe ser seductor.	Deciendo lo que pasó con el personaje, ya que fue después de todo lo que sucedió en la historia.
6. Com a descrição de um determinado tempo.	O que vou abordar no primeiro parágrafo é a descrição da personalidade da personagem principal.	Relatando uma realidade que marca o mundo contemporâneo.


7. Vou começar como as histórias tradicionais de contos de fada: “Había una vez...”.	No primeiro parágrafo vou falar como o casal se conheceu e onde eles se conheceram.	No final os personagens vão fugir. Só que a correnteza estava muito forte e eles acabaram se acidentando e como o amor deles era muito grande ambos tornaram-se estrelas.
8. Había una vez...	Introdución de mi vida.	Estudiando IFAL, querendo voltar a Rio de Janeiro.
9. Había una vez...	Como e porque as galinhas morriam.	Felices para siempre.
10. Com “Había una vez”.	Contar que a história se passava com três meninas.	Com uma lição de moral para as meninas.
11. Irei começar com: Era uma vez...	Falando sobre a personagem.	Com um final feliz.
12. “Había una vez”	Um breve comentário sobre a vida da princesa.	Com a morte da princesa.
13. Hablando de una niña muy mal.	Hablar de una niña y de historia.	Con el padre de la diablita muy orgulloso.
14. Erase una vez...	Una pequeña descripción de los personajes principales.	Con el desfecho e el final feliz.
15. Com uma recordação sobre a infância de um colega.	Uma rápida introdução sobre um desejo do protagonista.	Com as impressões finais do personagem acerca de seu desejo contado durante a história.
16. Com uma constatação.	Incluí no primeiro parágrafo uma constatação.	Encerrei com um aprendizado que o livro me proporcionou.
17. Com um coelhinho danado que não obedece a mãe.	Que sua mãe some.	Com o coelho indo procurar a sua mãe.
18. Falando da minha história e da minha namorada.	Erase una vez dos amigos del clase.	Hoy en día vivemos muy, muy feliz.
19. Falando do pintinho amarelinho.	O que o pintinho amarelinho fazia.	Falando do gavião.
20. Eu pensei em fazer uma narrativa contando um pouco de minha história e destacando minha melhor amiga Ângela.	No primeiro parágrafo falo um pouco sobre minhas recordações, com meus amigos e os locais que visitamos.	Concluo minha história destacando o momento em que nos vimos pela última vez.
21. Primeiro eu penso num	O primeiro parágrafo	Encerro a história ou

tema, sobre o quê quero escrever e já penso em como a história vai terminar.	geralmente serve para a introdução ao personagem, cenário (caso tiver) e da situação em si.	resolvendo algum conflito desenvolvido ao longo da mesma.
22. Começarei com “Érase una vez...”	Contarei a história propriamente dita.	Y fueron felices para siempre.
23. Iniciei com “era uma vez”	Incluí onde se passa a história, os personagens e o que vai acontecer.	Encerro com a conclusão da história.
24. Tive dificuldades para começar a história, por isso a escrevi primeiro em português. Perdi tempo e não consegui entregá-la no prazo.	Introduzi no primeiro parágrafo da história as características dos personagens, quem é, por exemplo.	Ao longo da história, apresentei fatos, que no final foram desenrolados, fechando a história.
25. Empezaré con una llamada, diciendo quién está en la historia.	Una pequeña presentación de los personales.	Cómo todos los contos, ese tiene un finale bueno.

ANEXO P – Narrativa pessoal da aluna Carmen ao término do ensino explícito

1 La fase más increíble de mi vida, es la fase que estoy viviendo, pues sucedió
2 una cosa encantadora. La cigüeña resolvió visitar a mi familia.
3 Todo empezó con un sueño que mi novio tuvo. En este sueño, alguien contaba
4 que el tiempo estaba pasando y todos pensando que no, pero la novia de él estaba
5 embarazada y eso le dejó confundido.
6 Por otro lado, yo empecé a pasar mal frecuentemente, cosa que no sucedía,
7 entonces fui a la doctora, ella me pasó algunos examen y luego después veio la
8 confirmación de que realmente estaba embarazada, pero en medio de tanta felicidad
9 algo no corría bien, yo sentía muchos dolores, fui a la emergencia y la doctora habló
10 que tenía algo errado, el feto podría no quedar en el lugar cierto, entonces fui a
11 hacer otro examen y veno la mejor noticia, todo estaba bien y estaba con dos meses
12 y mi novio fez el pedido de casamiento y eso es la origen de la fase más increíble
13 de mi vida.

ANEXO Q – Parecer do Comitê de Ética nas Pesquisas (CEP)

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</p> 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: Narrativas pessoais: uma experiência de escrita em espanhol com procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita.
Pesquisador: Lúcia Kozow
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 19415813.5.0000.5013
Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas
Patrocinador Principal: Universidade Federal de Alagoas
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 439.376
Data da Relatoria: 25/10/2013
Apresentação do Projeto:
Este trabalho busca analisar o processo de escrita em espanhol como língua estrangeira, utilizando-se do gênero textual narrativas pessoais. Para tanto será realizada uma experiência didática com procedimentos de ensino de natureza implícita e explícita. Esta pesquisa contará com alunos colaboradores do 4º ano do ensino médio de uma escola pública e também com um (a) professor (a) colaborador (a).
Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Geral Levar os alunos ao desenvolvimento da expressão escrita, em espanhol, por meio do uso consciente dos elementos constitutivos do gênero textual narrativa pessoal, aplicando e analisando uma experiência didática com o uso de procedimentos de instrução implícita e explícita.
Objetivos Específicos:
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o perfil dos alunos-colaboradores em relação as suas atitudes perante a lectoescritura. - Submeter os alunos colaboradores a um processo de imersão (instrução implícita) na diversidade de gêneros textuais, especialmente os gêneros da narrativa, dentre eles as narrativas pessoais. - Promover o estudo específico do gênero narrativa pessoal por meio de procedimentos de
<p>Endereço: Campus A, C Simões Cidade Universitária Salino: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900 UF: AL Município: MACEIO</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 439.376

instrução explícita.

- Comparar a produção escrita dos alunos-colaboradores realizada durante a fase implícita com a produção escrita realizada durante a fase explícita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, seguindo as orientações contidas no parecer anteriormente emitido pelo CEP, estão previstos, quanto aos benefícios, eles foram bem explicitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de uma forma geral apresenta-se bem estruturado nas suas partes, havendo uma clara preocupação do pesquisador responsável em salvaguardar a identidade e as informações decorrentes da aplicação do instrumento de coleta de dados dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A metodologia prevista apresenta-se adequada aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram postados de acordo com as recomendações do CEP em parecer anteriormente emitido.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende a resolução 466/012 quanto aos aspectos éticos da pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

MACEIO, 29 de Outubro de 2013

Assinador por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

Endereço: Campus A - C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO