



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DELMA CRISTINA LINS CABRAL DE MELO

**O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS NUMA ABORDAGEM DE
GÊNERO TEXTUAL: O ARTIGO DE OPINIÃO**

Maceió-AL

2011

DELMA CRISTINA LINS CABRAL DE MELO

**O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NUMA
ABORDAGEM DE GÊNERO TEXTUAL: O ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação – Mestrado em Educação
Brasileira – do Centro de Educação da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió-AL

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

M528e Melo, Delma Cristina Lins Cabral de.
O ensino da produção escrita em língua inglesa numa abordagem de gênero textual : o artigo de opinião / Delma Cristina Lins Cabral de Melo. – 2011.
283 f. : il.

Orientador: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 147-151.
Apêndices: f. 152-185.
Anexos: f. [186]-283.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Instrução implícita e explícita.
3. Produção textual. 4. Gênero textual. 5. Artigo de opinião. 6. Argumentação.
7. Escrita. I. Título.

CDU: 37.018.43

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Ensino da Produção Escrita em Inglês numa Abordagem de Gênero
Textual: o artigo de opinião.

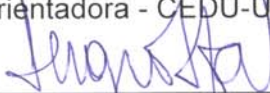
DELMA CRISTINA LINS CABRAL DE MELO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de junho de 2011.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
(orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dr. Sérgio Ifa (FALE-UFAL)
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa (CEDU-UFAL)
(Examinador Interno)

AGRADECIMENTOS

- A **Deus**, a quem sirvo desde a minha mocidade, por ter estado comigo durante todos os momentos da composição deste trabalho e por ter me dado inteligência e forças para concluí-lo. Sem o Senhor nada disso seria possível.
- A minha querida professora e orientadora, Profa. Dra. **Maria Inez Matoso Silveira**, profissional responsável, sábia, competente que sabe associar exigência e doçura e que acreditou no meu trabalho, me estimulou até o fim e me fez chegar até aqui. Não há palavras que possam expressar a minha admiração e carinho por ela.
- Aos membros integrantes da minha banca de qualificação, Prof. Dr. **Elcio de Gusmão Verçosa** por suas interferências valiosas e por não medir esforços para participar da minha banca de qualificação mesmo passando por momentos difíceis; e ao Prof. Dr. **Sérgio Ifa** que me fez enxergar a minha pesquisa de forma mais minuciosa através das suas sugestões feitas durante a qualificação e o minucioso exame do meu texto. A eles os meus sinceros agradecimentos.
- À **Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)**, à **Fundação de Pesquisa de Alagoas (FAPEAL)** e ao **Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFAL** por contribuírem para a minha formação profissional.
- Ao Prof. Ms. **Ronaldo de Oliveira Nobre Leão**, colega e amigo muito caro, por ter me incentivado e compreendido as minhas ausências ao trabalho que desempenho como Coordenadora Pedagógica e Professora no Instituto de Línguas Estrangeiras.
- A todos os meus colegas do Instituto de Línguas Estrangeiras na pessoa do Prof. **Alex Tenório Cavalcanti**, que me auxiliou na Coordenação Pedagógica da referida instituição de ensino.
- Às minhas colegas e amigas Profa. **Jane Cleide dos Santos**, por me incentivar ao ingresso deste curso; e à Profa. **Sandra de Araújo Lima**, por ter estado comigo todas as vezes que precisei de um ombro amigo e ter participado do meu trabalho interferindo como leitora.
- Aos **alunos e alunas de Letras da disciplina Língua Inglesa do sétimo período UNEAL (2009.2)** que participaram diretamente como informantes desta pesquisa. Sem eles esta pesquisa não teria sido realizada.

- Ao meu pai **Paulo Aragão Lins** (in memorian), que me fez amar os livros e à minha mãe **Lindinalva de Oliveira Lins**, que esteve sempre intercedendo a Deus por mim.
- Ao meu amado esposo **Henio Cabral de Melo**, que esteve ao meu lado o tempo inteiro, que me deu forças, se sacrificou para manter as coisas em ordem, assumindo, inúmeras vezes, a minha função de mãe e suportando as minhas ausências como esposa.
- Aos meus três amores, **Álvaro Thiago, Daniel Felipe e Débora Ariadne** que se comportaram de maneira sóbria e responsável, permitindo assim que eu trilhasse esse caminho sem problemas e preocupações.
- À **Josefa Barros da Silva**, minha secretária, que cuidou da minha casa e dos meus filhos enquanto eu estava ausente e que sempre suportou com alegria e graça todos os seus encargos.
- A querida aluna **Joyce Rodrigues da Silva**, que não mediu esforços para me auxiliar na parte técnica deste trabalho.
- Ao meu querido aluno **Rafael Augusto Leão Ramalho**, que me auxiliou na parte técnica deste trabalho em sua versão final.

**Reading maketh a full man, conference a ready
man and writing an exact man.**

Francis Bacon: Essay of studies

(Ler dá ao homem completude, falar lhe dá
prontidão e escrever o torna preciso)

RESUMO

Esta dissertação apresenta o relato de uma sequência didática realizada através de uma pesquisa-ação de intervenção pedagógica. Trata-se de uma experiência de ensino de produção textual na língua inglesa utilizando-se o artigo de opinião, gênero textual marcado pela argumentação. O trabalho teve um cunho experimental e foi realizado com alunos do 7º período do Curso de Letras da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas, Campus Arapiraca) no 2º semestre de 2009. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e utilizou questionários, diários de campo e análise do corpus que foi a produção escrita dos graduandos. A fundamentação teórica situa-se na teoria de gêneros textuais nas concepções sociointeracional (Marcuschi, 2002) e sócio-retórica (Miller, 1994, Bazerman, 2005), focalizando a argumentação como atividade retórico-discursiva, e também sua realização na superfície linguística, através dos aspectos textuais e recursos linguísticos. Foram enfatizados os marcadores discursivos e lógicos, com especial atenção aos conectores interfrasais. Do ponto de vista do ensino, a pesquisa-ação teve duas fases distintas: a fase da instrução implícita, em que houve a exposição dos alunos ao gênero artigo de opinião, e a fase da instrução explícita, em que foram ensinados de maneira formal e sistematizada os componentes da estrutura textual do gênero, os tipos de argumento e os marcadores discursivos que geralmente aparecem nos gêneros opinativos. As análises e a avaliação dos textos se deram a partir da comparação da produção textual dos alunos nas duas fases do ensino. A análise dos dados demonstrou que os resultados da experiência foram positivos.

Palavras-chave: Gênero artigo de opinião. Argumentação. Produção de textos na língua inglesa. Instrução implícita e explícita.

ABSTRACT

This dissertation presents the report of a didactic sequence accomplished through a research-action of pedagogic intervention. It is about an experience of teaching of textual production in the English language using the opinion article, textual genre marked by argumentation. The work had an experimental character and was carried out with students of the 7th period of the Course of English Languages (Teacher Formation Course) at UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), Campus Arapiraca, in the second semester of 2009. The research is characterized also as qualitative and it used questionnaires, field diaries and analysis of the corpus which was composed by the written production of the students. The theoretical foundation is based on the theory of textual genre in the sociointeractional (Marcuschi, 2002) and social-rhetorical conceptions (Miller, 1994, Bazerman, 2005), focusing argumentation as a rhetorical-discursive activity, and its achievement in the linguistic surface, through the textual aspects and linguistic resources. The discursive and logical markers were emphasized, with special attention to the interphrasal connectors. From the teaching point of view, the research-action had two different phases: the phase of the implicit instruction, in which there was the exhibition of the students to the opinion article genre, and the phase of the explicit instruction, in which the students were taught in a formal and systematized way the components of the textual structure of the genre, the argument types and the discursive markers that usually appear in opinion genres. The analyses and the evaluation of the texts occurred from the comparison of the students' textual production in the two phases of the teaching. The analysis of the data demonstrated that the results of the didactic experience were positive.

Key words: Opinion article genre. Argumentation. Writing teaching in the English language. Implicit and explicit instruction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Justificativa por apreciar a escrita	81
Quadro 2 - Habilidades preferidas pelos alunos e suas justificativas	83
Quadro 3 - O modelo como auxílio à produção de textos.....	85
Quadro 4 - A metodologia de ensino aplicada nas aulas de inglês e a sua contribuição para a produção textual	87
Quadro 5 - A correção dos erros de escrita.....	88
Quadro 6 - Oportunidade para a auto-correção.....	89
Quadro 7 - É preciso dom para escrever um texto de boa qualidade	89
Quadro 8 - É importante exercitar bastante para produzir um bom texto.....	90
Quadro 9 - Justificativa quanto ao grau de satisfação do aluno	102
Quadro 10 - A leitura de textos como auxílio à produção textual.....	103
Quadro 11 - A utilidade das convenções p/ correção da primeira versão	105
Quadro 12 - Tipos Textuais considerados mais difíceis	106
Quadro 13 - Opinião dos alunos quanto ao ensino implícito.....	107
Quadro 14 - Opiniões sobre o ensino explícito.....	109
Quadro 15 - Benefícios da experiência didática	110
Quadro 16 - Motivos pelos quais a escrita deve receber mais atenção.....	111
Quadro 17 - Justificativa dos alunos quanto à identificação com a produção de textos.....	112
Quadro 18 - Justificativas dos alunos por terem gostado mais do ensino explícito	113
Quadro 19 - Justificativa dos alunos quanto à reescrita de textos.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Texto 1 de Júlio César.....	118
Figura 2	Texto 1 de André Souza.....	120
Figura 3	Texto de Marcos José	122
Figura 4	Texto 2 de Júlio César.....	127
Figura 5	Texto 2 de André Souza.....	132
Figura 6	Textos de Júlio César	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AO	Artigo de Opinião
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
FFPA	Faculdade de Formação de Professores
ESAG	Escola Superior de Administração de Negócios do Agreste
ESL	English as a Second Language
ESPI	Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios
ESSER	Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão
FAJEAL	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas.
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PGP	Programa Especial de Graduação de Professores
TPR	<i>Total Physical Response</i>
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O ENSINO DAS HABILIDADES NA LÍNGUA INGLESA.....	19
1.1 As principais concepções de linguagens e seus postulados básicos	21
1.2 A habilidade da compreensão oral – <i>Listening</i>	23
1.3 A habilidade da compreensão do texto escrito – <i>Reading</i>	25
1.3.1 Os modelos de leitura	25
1.4 A habilidade da produção oral – <i>Speaking</i>	28
1.4.1 As características da produção oral – implicações no ensino	30
1.5 A habilidade da produção escrita – <i>Writing</i>	30
2 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA INGLESA.....	32
2.1 A produção escrita – <i>Writing</i>	34
2.2 Por que aprender a escrever na língua estrangeira?	36
2.3 Os usos da escrita na prática do ensino de línguas	37
2.4 A abordagem de processo e o ensino da escrita em Língua Inglesa.....	43
2.5 As concepções de escrita e ensino	46
2.5.1 O ensino de Línguas baseado no modelo frasal e as contribuições da Linguística Textual.....	47
2.5.2 Os parâmetros da textualidade	52
2.6 Os gêneros textuais	53
2.6.1 A noção de gêneros textuais e a sua contribuição para o ensino da escrita	54
2.7 O ensino da produção escrita através das instruções implícita e explícita	57
2.7.1 As principais abordagens de aquisição da língua materna e de uma segunda língua (língua estrangeira)	58
2.7.2 A aquisição da linguagem segundo o conexionismo	60
2.7.3 A diferença entre conhecimento implícito e conhecimento explícito	60
2.7.4 Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita	62
2.7.5 Instrução implícita e instrução explícita.....	62

3	O ARTIGO DE OPINIÃO	64
3.1	Breve notícia das origens do artigo de opinião	65
3.2	As Características enunciativas e discursivas do artigo de opinião na atualidade	67
3.3	Características formais do artigo de opinião – as regularidades da organização Retórica	68
3.4	A argumentação como eixo básico do artigo de opinião – a contribuição da Retórica	70
3.4.1	Os tipos de argumentos	71
3.5	Características textuais e lingüísticas do artigo de opinião	74
3.5.1	A abordagem teórico-metodológica e didática do artigo de opinião seguida neste trabalho.....	75
4	METODOLOGIA E COLETA DE DADOS	76
4.1	A metodologia da pesquisa-ação de intervenção pedagógica	76
4.2	O contexto da pesquisa	77
4.2.1	A instituição e o curso	78
4.2.2	Os sujeitos da pesquisa	79
4.2.3	Os questionários de sondagem – perfil dos alunos e suas atitudes em relação à disciplina Língua Inglesa.....	80
4.3	O plano de unidade didática	91
4.3.1	Relatório das oficinas de produção textual	92
4.4	Outros instrumentos de pesquisa - os questionários de satisfação e o diário de bordo	100
4.4.1	Os questionários de satisfação	100
4.4.2	Questionário de satisfação I	101
4.4.3	Questionário de satisfação II	108
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS	116
5.1	Análise dos primeiros textos produzidos na fase implícita	117
5.2	Análise dos textos produzidos após a instrução explícita	126
5.3	Análise da reescrita dos textos produzidos na fase explícita	137
5.4	Cotejo entre a instrução implícita e a explícita	140
5.5	Cotejo entre os textos produzidos na primeira e na segunda versão	141

CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	152
ANEXOS.....	187

INTRODUÇÃO

O meu interesse pela produção escrita em Língua Inglesa, objeto de estudo deste trabalho de Mestrado, surgiu a partir das minhas experiências como professora e coordenadora do Centro de Linguística Aplicada – Instituto de Línguas Estrangeiras¹ e professora das disciplinas de Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas², no município de Arapiraca, Estado de Alagoas. Foi a partir das produções de textos dos meus alunos que despertei para a necessidade de dedicar mais tempo ao estudo e prática dessa habilidade tão importante e que tem sido relegada a último plano, ou melhor, como diz Riddel (2001), tem sido esquecida ou negligenciada.

A bem da verdade, as produções escritas, nas duas instituições mencionadas, sempre foram tratadas como exercícios complementares; por esse motivo, só precisavam ser exercitadas em casa, ou seja, aplicadas como *homework*. Pois, ainda hoje, se alega que produzir textos em sala de aula é enfadonho e demanda muito tempo, comprometendo, assim, o cumprimento do conteúdo em tempo hábil. Além de ser apenas “praticada” em casa, a produção escrita não recebe a devida atenção no sentido de ser enfatizada em sala de aula de maneira que possa cumprir o seu papel de habilidade produtiva e possa ao mesmo tempo servir como um *feedback* da aprendizagem do aluno.

Diante do quadro apresentado, decidi procurar ajuda nas teorias de ensino da escrita em língua estrangeira e me deparei com alguns teóricos tais como Brown (1994), Ur (2005) e Riddel (2001) que mostravam que a habilidade escrita deveria receber a mesma atenção que as demais habilidades, mesmo que estas fossem ensinadas de forma integrada. Confesso que esse referencial ainda não foi

¹ Tenho exercido a função de professora nesta instituição desde 2000, e de coordenadora pedagógica desde o segundo semestre de 2005.

² Tenho exercido a função de professora na referida Universidade desde 1997, quando foi admitida como professora contratada. A partir de 2004, após ter me submetido a concurso público para a vaga de professor de Língua Inglesa, passei para o cargo de professora efetiva daquela instituição.

suficiente para resolver o problema da dificuldade da escrita que havia se instalado nas minhas turmas.

As possíveis respostas começaram a surgir quando, no primeiro semestre de 2007, cursei, na qualidade de aluna especial, a disciplina Tópicos Avançados em Linguística II no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas e tive a oportunidade de conhecer, através das leituras solicitadas e das aulas ministradas pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira³, vários teóricos que trabalham com Lingüística de Texto e gêneros textuais como é o caso de Koch (2002), Marcuschi (2002), Antunes (1996 e 2006), Silveira (2005), dentre outros. Daí em diante comecei a perceber alguns motivos que levavam os meus alunos a se sentirem desestimulados e incapazes ao produzir textos, como, por exemplo, a falta de conhecimento de que é o propósito comunicativo que direciona o uso da língua, e não somente o conhecimento da gramática e da morfologia, e que cada gênero possui características próprias.

Tornei-me adepta da Lingüística Textual e das teorias de gêneros, sem deixar, contudo, de estudar as teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, pois o que eu mais desejava era encontrar respostas para resolver os problemas que o aluno de língua inglesa enfrentava diante da produção de textos escritos. A pergunta feita por Brown (1994:319) sobre “qual seria a melhor maneira de se ensinar a escrever em inglês” havia chamado a minha atenção. Foi assim que surgiu o interesse de pesquisar sobre o ensino da produção escrita em inglês.

Em consonância a essa minha preocupação, meu projeto de estudo do mestrado versou sobre o ensino da expressão escrita em inglês. Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi levar o aluno de língua inglesa a apreciar e escrever artigos de opinião na língua alvo, apresentando as características discursivas, textuais e lingüísticas próprias desse gênero. A escolha do gênero artigo de opinião se deu pelo fato de a argumentação estar presente desde muito cedo na vida do indivíduo. É natural do ser humano sentir o desejo de se posicionar diante de toda e qualquer questão, desde que esta faça parte, é claro, do seu mundo discursivo. Koch (2002: 17) escreve que “**o ato de argumentar**, constitui o ato lingüístico

³ Orientadora deste meu trabalho de pesquisa.

fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo.”

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa pelo fato de ocorrer num ambiente social (na sala de aula), no qual se encontra o sujeito da pesquisa (o aluno) supostamente disposto a participar do empreendimento na condição de colaborador-informante. O pesquisador, por sua vez, busca o envolvimento ativo dos participantes na coleta de dados (CRESSWELL, 2007).

A metodologia utilizada neste trabalho foi o da pesquisa-ação, pelo fato de ser uma metodologia que permite que o pesquisador, além de se envolver na investigação de um problema, tome atitudes objetivas que visem a modificações tanto de práticas pedagógicas, como de atitudes do aluno com relação à escrita e, conseqüentemente, levem a possíveis soluções do problema motivador da investigação (THIOLLENT, 1988). Nesse sentido, a pergunta norteadora da pesquisa foi verificar em que medida uma experiência didática baseada na abordagem de gêneros textuais e desenvolvida em duas fases (ensino implícito e ensino explícito) pode levar o aluno a produzir textos significativos na língua inglesa.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordo a questão das quatro habilidades desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras, especificamente no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Para discutir a respeito dessas habilidades, recorro a vários teóricos, os quais, apesar de discutir a respeito de várias abordagens de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), adotam a abordagem comunicativa como proposta de ensino. É possível citar dentre eles: Nunan (1991), Brown (1994), Riddell (2001), Harmer (2004) e Ur (2005). A relevância deste capítulo se dá pelo fato de, no ensino das LEs, as habilidades serem, principalmente na abordagem comunicativa, trabalhadas de forma integrada. Além disso, é do interesse do professor que o aluno seja capaz de desenvolver essas habilidades – ouvir, falar, ler e escrever, de modo satisfatório (LEFFA, 1988 & WIDDOWSON, 1991).

Mesmo reconhecendo a necessidade da proposta do ensino baseado na integração das habilidades, há de se reconhecer que elas também precisam ser enfatizadas em unidades de ensino específicas. Assim, no segundo capítulo, discuto

sobre a escrita de forma mais detalhada, ou seja, sob várias perspectivas. Recorro, para tanto, aos pressupostos teóricos de vários autores, dentre os quais citam-se Brown (1994), Raimes (1983), Riddell (2001), Flower e Hayes (1994) para discutir sobre o tratamento que se deve dar a essa habilidade e os propósitos aos quais ela vem servindo ao longo dos tempos. Para abordar a noção de gênero e sua contribuição para o ensino da escrita, me fundamentei, dentre outros autores, em Koch (2006) e Silveira (2005), tomando por base as concepções sociointeracional de Marcuschi (2002) e a sócio-retórica de Miller (1994) e Bazerman (2005). Ainda nesse capítulo, discorro sobre a contribuição da Linguística Textual para o ensino da escrita à luz de Fávero & Koch (2002), Koch (2006) e Silveira (2005).

No final do segundo capítulo, abordo a questão dos ensinamentos implícito e explícito nas perspectivas teóricas de Reber (1993), Hulstijn (2005), MacWhinney (2007) e Zimmer, Alves e Silveira (2006). Essa abordagem foi muito relevante, pois a experiência didática desenvolvida foi planejada e executada considerando uma fase de imersão do aluno à leitura, apreciação e escrita do gênero artigo de opinião (fase do ensino implícito) e uma fase em que o gênero em questão foi estudado de forma sistematizada para conscientizar os alunos dos elementos prototípicos do artigo de opinião (fase do ensino explícito).

No terceiro capítulo, me dedico à apresentação dos aspectos históricos, enunciativos, retórico-discursivos, textuais e linguísticos do artigo de opinião, gênero escolhido para servir de ferramenta para o ensino da escrita neste trabalho. Para tal exame, recorro às teorias retóricas, principalmente às teorias da argumentação (CITELLI, 1994 e 2005; REBOUL, 2000; ABREU, 2008; KOCH, 2002; SOUZA, 2004). Para analisar a função e estrutura do gênero em questão, recorro aos trabalhos de Abaurre & Abaurre (2007) e Melo (2003).

No quarto capítulo, apresento o plano didático, o relatório das oficinas de produção textual, a metodologia utilizada na pesquisa, abordando a sua fundamentação (CRESSWELL, 2007; THIOLENT, 1988; CHIZOTTI, 2000; MOITA LOPES, 1996) e os instrumentos de coleta de dados – questionário de sondagem e questionários de satisfação e a análise dos dados.

O quinto e último capítulo é destinado à análise e discussão dos resultados das produções de textos dos alunos colaboradores, sujeitos desta pesquisa⁴. Esses textos são analisados partindo do ponto de vista bakhtiniano de que os gêneros discursivos, geralmente, apresentam um tema/conteúdo, um estilo verbal, uma forma composicional, ao que acrescentamos, ainda, um propósito comunicativo. Recorro também, para a análise do gênero artigo de opinião, à teoria da argumentação lingüística, seguindo os pressupostos de Koch (2000), dentre outros autores, e da argumentação retórica no que diz respeito aos tipos de argumentos e às bases ou estratégias de argumentação – *ethos*, *pathos* e *logos*, seguindo os pressupostos teóricos de Platão e Fiorin (1998 e 2005), Reboul (2000) e Abreu (2008).

⁴ No caso desta pesquisa, os colaboradores foram os alunos do sétimo período do Curso de Letras da UNEAL, Campus 1, durante o segundo semestre de 2009.

1 O ENSINO DAS HABILIDADES NA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, abordamos a questão das quatro habilidades⁵ (*skills*) desenvolvidas no ensino-aprendizagem da língua inglesa, quer seja – a habilidade da produção oral (*speaking*), a habilidade da compreensão oral (*listening*), a habilidade da compreensão do texto escrito (*reading*) e a habilidade da produção escrita (*writing*), de maneira sucinta. Antes, porém, de chegarmos a essa questão, apresentamos, como primeiro tópico desse capítulo, as principais concepções de linguagem que vêm norteando o ensino de línguas estrangeiras (LEs) desde o início do século XX, a partir dos estudos de Silveira (1999) e Leffa (1988).

Para discutir a respeito das habilidades desenvolvidas no ensino-aprendizagem da língua inglesa, recorreremos aos pressupostos teóricos de vários estudiosos, tais como Nunan (1991), Brown (1994), Riddell (2001), Ur (2005) e Harmer (2004), os quais têm uma visão ampla e contemporânea, não somente acerca do ensino e da aprendizagem dessas habilidades, mas também dos problemas envolvidos na produção das mesmas. Vale frisar, no entanto, que será reservado à habilidade da produção escrita um capítulo especial, por ser esta habilidade objeto singular desta pesquisa.

O desenvolvimento das quatro habilidades em línguas estrangeiras vem sendo discutido frequentemente por teóricos e estudiosos do mundo inteiro. O desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para se alcançar um resultado satisfatório dentro do ensino de qualquer língua estrangeira, pelo fato de estarmos imersos em um mundo e em um século em que a comunicação tem alcançado um patamar cada vez maior; século no qual podemos ter acesso à cultura global e a informações de um modo geral dentro da nossa própria casa. Contudo, o acesso pleno à cultura e às informações, só poderá tornar-se pleno se formos capazes de compreender os códigos que nos são impostos, daí a necessidade de aprendermos uma língua estrangeira, especialmente o inglês.

É, portanto, de fundamental importância que o professor tenha consciência de que precisa lançar mão de estratégias de ensino que permitam ao aluno

⁵ Doravante a palavra habilidade deve ser entendida com o sentido que a palavra *skill* tem na língua inglesa.

desenvolver uma competência comunicativa nas quatro habilidades; ou seja, que desenvolvam a capacidade de compreender aquilo que ouvem e leem e de expressar essa compreensão através da fala e da escrita. Essa capacidade, certamente, poderá levá-los a participar ativamente do mundo globalizado. Widdowson (1991:97) escreve que,

“O fim último na aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler.”

A maioria dos lingüistas aplicados, tais como Ur (1991), Brown (1994) e Riddell (2001), têm dedicado seu tempo ao estudo do desenvolvimento das quatro habilidades e escrito sobre cada uma delas separadamente. Isso não significa que defendam o ensino destas habilidades de forma separada ou que deem mais importância a uma do que a outra, e sim que todas elas têm igual importância no processo de aprendizagem.

Brown (1994) deixa essa questão bem clara ao escrever que apesar da posição de alguns contra o ensino das quatro habilidades de forma integrada, argumentando que essa integração diminui a importância das regras envolvidas em cada uma delas, o ensino das habilidades de forma integrada proporciona uma maior motivação aos alunos, porque a interação entre as habilidades é vital para um melhor desenvolvimento cognitivo. Além disso, o aprendiz de LE terá a chance de diversificar seus esforços através de diferentes tarefas que terão o objetivo de levá-los a diferentes modos de produção e recepção, ao invés de serem forçados a se prender a tarefas que os conduzirão ao desenvolvimento de uma única habilidade.

Mesmo acreditando no ensino das habilidades de forma integrada e tendo a consciência de que uma habilidade reforça outra, como afirma Brown (1994), argumento a favor da necessidade de compreendermos bem as necessidades do aprendiz e lançarmos mão das estratégias que envolvem o ensino de cada uma dessas habilidades separadamente; como também, se necessário, nos determos à prática daquelas habilidades que, em algum momento, pareçam estar necessitando

de uma atenção (reforço) especial; visando sempre, é claro, a uma aprendizagem integral.

1.1 As principais concepções de linguagem e seus postulados básicos

O ensino de LE tem passado por várias abordagens, as quais variam conforme as tendências dos estudos linguísticos. Conforme Silveira (1999), a partir do início do século XX, os teóricos enfatizam quatro tendências de ensino baseadas, por sua vez, em quatro concepções de linguagem: a Concepção Tradicional, a Concepção Estrutural, a Concepção Cognitivista e a Concepção Sócio-Interacionista.

Na Concepção Tradicional, a língua é vista como bela expressão do pensamento. Logo, para dar sustentação a essa visão, o professor deve produzir e apresentar ao aprendiz modelos de língua perfeitos. Esses “modelos perfeitos”, segundo os pressupostos dessa concepção, só podem ser encontrados na gramática normativa e nos escritores clássicos, os quais devem ser apresentados aos aprendizes para que estes venham a adquirir desempenho “correto” ao produzir a língua, o mesmo que se esperava do ensino das línguas clássicas como o grego e o latim na era medieval. Apesar de o ensino de línguas – através dessa concepção – estar totalmente distante da realidade, principalmente pelo fato de não reconhecer o caráter dinâmico da língua e desconsiderar as mudanças do mundo contemporâneo, atualmente, ele ainda é praticado na escola.

Na Concepção Estrutural, a língua é vista como um sistema complexo; no entanto, passível de ser analisado, organizado e dominado. Cabe ao professor de Língua Estrangeira enfatizar o ensino da língua oral, que passa a ocupar lugar de destaque, e das outras habilidades as quais são organizadas seguindo uma ordem que se aproxima da ordem de aquisição da Língua Materna (LM): compreensão oral – *listening*, expressão oral – *speaking*, compreensão escrita – *reading* e expressão escrita – *writing*. Tendo recebido forte influência da psicologia behaviorista, esta concepção defende que a língua é aprendida de fora para dentro, através da

formação de hábitos; assim, recomenda-se bastantes exercícios de treino para que os alunos internalizem a estrutura da língua.⁶

Na Concepção Cognitivista ou inatista, a língua é vista como algo inerente ao ser humano, ou seja, este já nasce com uma predisposição para adquirir e desenvolver a linguagem. Nessa perspectiva, a língua não é aprendida como um hábito, ou seja, de fora para dentro do indivíduo, a exemplo do que prega o estruturalismo, e sim de dentro para fora. A aquisição da língua se dá de forma criativa e cabe ao professor, que deve ter uma relação positiva com seu aluno, ajudá-lo a descobrir suas próprias estratégias de aprendizagem para que ele alcance uma proficiência próxima à de um nativo; inclusive, não exigindo perfeição quanto à pronúncia. As quatro habilidades recebem a mesma importância, e, no intuito de aprimorá-las, lança-se mão de exercícios variados. Segundo os pressupostos dessa concepção, que tem como principal expoente o linguísta americano Noam Chomsky, o erro faz parte da aprendizagem, por isso deve ser tratado de forma construtiva.

Na Concepção Sóciointeracionista, a língua é concebida como instrumento de interação entre as pessoas e não somente como um meio de comunicação. Ela serve para realizar atos de fala, isto é, através da língua mostramos o nosso ponto de vista, discordamos e concordamos um com o outro, elogiamos, informamos. Segundo essa concepção, expressar-se bem na língua alvo, ou seja, mostrar competência comunicativa⁷ significa adequar nossa linguagem às situações e ao contexto social do qual fazemos parte. Por esse motivo, precisamos desenvolver uma boa competência lexical, gramatical e conhecer os usos sociais da língua⁸. Noutras palavras, saber uma língua envolve três conhecimentos básicos: o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento comunicativo (SOUZA, 1983). Ainda podemos acrescentar através dos postulados de Bazerman (2007) que

⁶ Essa concepção conferiu à Linguística o seu estatuto de ciência através de Ferdinand de Saussure, reconhecido como fundador da Linguística moderna. O estruturalismo também foi muito importante para a descrição das línguas vivas.

⁷ Conceito proposto por Dell Hymes (1972) que amplia as noções de Competência e Desempenho de Chomsky.

⁸ Na visão da etnografia da comunicação a competência comunicativa é algo que se adquire através do uso social da língua.

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros (BAZERMAN, 2007:110).

Essa concepção de língua deu origem à Abordagem Comunicativa (tendência mais adotada na atualidade) na década de 70. Segundo Silveira (1999), essa abordagem nasce da convergência de teorias linguísticas, sociolingüísticas⁹ e etnográficas que se preocupam com o discurso e o uso social efetivo da língua em situação real. Na proposta de ensino da referida concepção, não existe uma ordem para o ensino das habilidades, e estas são preferencialmente ensinadas de forma integrada, o que não dispensa o professor de conhecer os componentes e as implicações envolvidas no ensino e na aprendizagem de cada uma delas. É o que afirma Leffa, com as seguintes palavras:

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas... Em cursos gerais, as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só (LEFFA, 1988:232).

1.2 A habilidade da compreensão oral – *Listening*

As habilidades da escuta e da leitura têm recebido tratamentos diferenciados dentro das abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Algumas abordagens priorizam o ensino da leitura e compreensão de textos pelo fato de, no contexto sócio-cultural do nosso país, a recepção de textos escritos parecer ser mais urgente e necessária do que tudo aquilo que ouvimos (MOITA LOPES, 1996). Não podemos negar que quando se estuda uma língua estrangeira para fins acadêmicos, a primeira carência a ser suprida é a leitura. Contudo, não podemos esquecer que a escuta, nessa perspectiva, também é de suma importância se, por exemplo, desejarmos participar de uma conferência dada na língua alvo, tanto ao vivo como através das mídias eletrônicas. Muitos podem argumentar que essas conferências

⁹ Referimo-nos mais especificamente à Sociolingüística Interacionista.

demandam sempre a presença de um tradutor, mas não existe nada melhor do que “beber a água da própria fonte”.

De acordo com Brown (1994), a compreensão oral começou a receber atenção dos estudiosos a partir do final dos anos 70 com o método desenvolvido por James Asher denominado *Total Physical Response* (TPR). Usher (1977, apud Brown 1994) iniciou suas pesquisas observando de que forma as crianças aprendiam sua própria língua e percebeu que elas eram expostas a uma grande quantidade de insumo auditivo antes de desenvolverem a fala. Além disso, tudo aquilo que elas ouviam era acompanhado por uma reação física, ou seja, elas viam determinado objeto, tocavam, manuseavam, e agiam sobre ele. Essas observações levaram o teórico a dar mais importância às atividades motoras, as quais estão localizadas no lado esquerdo do cérebro. Estas atividades, na concepção do autor, deveriam preceder as atividades da língua, que estão localizadas no lado esquerdo do cérebro. Partindo desse princípio, Asher propõe um método sem tensão (*stress-free*) pautado principalmente na ação como resultado da compreensão oral. Um exemplo do uso desse método são as instruções dadas a partir do modo imperativo e seguidas de gestos. Como, por exemplo: *sit down and open your books at page 10!*

Mais tarde, Stephen Krashen (1982, 1991 apud Brown, 1994) se beneficia do TPR para dar a sua abordagem (*Natural Approach*) o caráter de uma abordagem leve e descontraída na qual os alunos aprenderiam uma língua estrangeira naturalmente – o que ele chama de “*language acquisition*” em oposição a “*language learning*” - tendo a escuta como a habilidade primeira.

Desde então, a compreensão oral tem sido valorizada dentro das abordagens de ensino, como é o caso das abordagens cognitiva e comunicativa; e, conseqüentemente, recebido a atenção de muitos teóricos, dentre os quais podemos citar Penny Ur, David Riddell e David Nunan. Estes teóricos comungam da idéia de que as habilidades devem ser desenvolvidas de maneira integrada; no entanto, não deixam de estudar cada uma delas separadamente e de nos indicar formas de potencializar seu ensino. Para o ensino de cada habilidade deve haver um conjunto de regras e estratégias visando a uma melhor aprendizagem.

1.3 A habilidade da compreensão do texto escrito – *Reading*

Segundo Brown (1994), as pesquisas sobre a habilidade da leitura numa segunda língua tiveram início com o trabalho de Kenneth Goodman e outros lingüistas aplicados na década de 70. Os trabalhos sobre leitura, até então realizados, estavam voltados para as dificuldades de leitura da criança, em língua materna. A leitura, numa segunda língua, era tida como uma habilidade muito complexa; portanto, demandaria muito esforço e conhecimento por parte do leitor para dominá-la. Esses conhecimentos não seriam os conhecimentos extralingüísticos, ou seja, o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, ou as expectativas do leitor com relação ao texto lido e sim o conhecimento lingüístico, isto é, a junção do conhecimento do vocabulário com a estrutura sintática. Segundo Silveira (2005:27), uma das grandes contribuições de Goodman foi o de “refutar os princípios subjacentes à crença vigente de que ler é identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos”.

1.3.1 Os modelos de leitura

Segundo a teoria de Goodman (1976, apud Silveira 2005:28) o conhecimento do vocabulário e da estrutura sintática não seriam os únicos responsáveis pela construção de sentidos. “A leitura é um processo cíclico, que se inicia com o ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical e termina com um ciclo de significado”. Em outras palavras, segundo Brown (1994), a teoria de Goodman está pautada no modelo de leitura chamado de “*bottom-up*” (ascendente) e em seu trabalho *Reading: A psycholinguistic guessing game*, esse teórico capta a essência do processo da leitura que prevê a decodificação de sentido a partir do que está escrito na página impressa. Assim sendo, Goodman postula que,

Os leitores devem primeiro reconhecer uma multiplicidade de sinais lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palavras, frases, pistas gramaticais, marcadores discursivos) e usar seus mecanismos de processamento de dados lingüísticos para impor algum tipo de ordem sobre esses sinais. (GOODMAN, 1976 apud BROWN, 1994:284)¹⁰.

Nessa perspectiva, a compreensão depende, segundo Farrell (2003), das proposições extraídas, as quais servem como base da compreensão e da lembrança dos leitores. Silveira (2005) afirma que o leitor constrói significados e sentidos a partir dos elementos extralingüísticos, pois são esses elementos que permitem as estratégias de inferência.

Goodman (1976), afirma que a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação (*a guessing game*) que envolve um processamento de informações por tentativa, que virtualmente, toda leitura envolve riscos. Sendo assim, o leitor deverá inferir significados ao que está escrito no texto, decidir o que deve e o que não deve reter e seguir em frente. Para esse autor, a leitura eficiente resulta da habilidade de selecionar o maior número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações; a inferência e a predição são estratégias leitoras de adivinhação e antecipação do conteúdo do texto. Logo, a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral. Segundo Silveira (2005: 67) “Ao tentar associar os modelos teóricos às estratégias de leitura, verifica-se que o modelo de Goodman foi o que introduziu de maneira efetiva o conceito de estratégia”.

A teoria denominada de *Schema theory* (Teoria do Esquema), adotada por lingüistas, psicolingüistas e psicólogos cognitivistas trabalha no mesmo sentido, afirmando que “o leitor traz informação, conhecimento, emoção, experiência, e cultura para a palavra impressa” (BROWN, 1994: 284)¹¹. Essa teoria também adota o modelo de leitura descendente (*top down*). Reforçando mais uma vez os postulados desse modelo de leitura, diríamos que ao invés de buscar as informações que necessita apenas no texto, o leitor trará suas experiências e conhecimentos prévios para o texto a fim de alcançar a compreensão.

¹⁰ No original, em inglês – *Readers must first recognize a multiplicity of linguistic signals (letters, morphemes, syllables, words, phrases, grammatical cues, discourse markers) and use their linguistic data processing mechanisms to impose some sort of order on these signals.*

¹¹ No original, em inglês – *The reader brings information, knowledge, emotion, experience, and culture to the printed word.*

Esse processo acontece mais ou menos assim: em primeiro lugar, o leitor olha o texto, depois lê o título e o subtítulo deste, faz previsões sobre as informações que o texto pode conter, e, só então, continua lendo com a intenção de confirmar suas previsões. Podemos dizer então que, segundo esse modelo de leitura, o texto é posto dentro da experiência que o leitor já possui. Clarke e Silberstein (1977) apud Brown (1994) escrevem que, de acordo com a teoria do esquema, o sucesso da compreensão escrita depende de uma interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo.

Por outro lado, ao analisarmos a experiência do leitor adulto de língua estrangeira, percebemos que a fluência de leitura em língua estrangeira dependerá, em grande parte, da proficiência lingüística na língua materna. É o que afirma Farrell (2003: 8) quando escreve que “os alunos com maior aptidão para descrever e discutir regras da sua própria língua demonstram maior proficiência no aperfeiçoamento do processo de leitura da segunda língua/língua estrangeira.” Logo, se o aluno ou grupo de alunos não possui essa proficiência em língua materna, sentirá dificuldade ao ser submetido à leitura de um texto em língua estrangeira. Sendo assim, cabe ao professor buscar estratégias, ou seja, traçar um caminho para que o aluno supere essa dificuldade e desenvolva a leitura.

A compreensão de leitura através do modelo *top-down* pode surtir mais efeito pelo fato de, na maioria das vezes, não haver um domínio de todo o vocabulário do texto por parte do leitor. O leitor, neste momento, se valerá da experiência que já possui e tentará alcançar a compreensão escrita através do contexto e de previsões. No entanto, se o professor desejar aumentar a compreensão escrita de seus alunos tratará de combinar os dois modelos de leitura. Nesse sentido:

A “construção” de sentido que ocorre na leitura é a combinação dos processos de “*bottom-up*” (decodificar e compreender as palavras, as frases e as sentenças em um texto) e “*top-down*” (nossas expectativas, construtos de conhecimentos prévios (plano) do conteúdo do texto e gênero) (PENNY UR, 2005:141)¹².

¹² No original, em inglês – *The ‘construction’ of meaning that occurs in reading is a combination of ‘botton-up’ processes (decoding and understanding words, phrases and sentences in the text) and ‘top-down’ ones (our expectations, previous knowledge constructs (schemata) of the text content and genre).*

O autor (op. cit.) chega à conclusão de que os aprendizes deveriam ser encorajados a combinar estratégias de *bottom-up* e *top down* que, na prática significa fazer coisas como: discutir o assunto do texto antes de lê-lo, levantar expectativas, fazer conexões entre as referências contidas no texto e situações conhecidas dos aprendizes. Portanto, dentro de uma abordagem comunicativa não há lugar para um único modelo de leitura, e sim, para um conjunto de estratégias que somadas deem conta do processo de aquisição da leitura que está intimamente ligada com o processo de aquisição das outras habilidades, principalmente a aquisição da escrita.

1.4 A habilidade da produção oral – *Speaking*

De acordo com Ur (2005), Nunan (1991), Riddell (2001) e Lazaraton (2001), a produção oral é a habilidade mais perseguida, ou seja, a mais desejada. A esse respeito, Riddell comenta que em uma das escolas onde lecionou era costume, no primeiro dia de aula, pedir aos alunos que, dada uma lista incluindo as quatro habilidades, além da gramática, vocabulário e pronúncia, enumerassem por ordem de interesse aquilo que mais desejavam aprender no curso. A resposta era sempre a mesma. O *speaking* era escolhido por 90% dos alunos como primeira opção. Nunan (1991:39) afirma que, “Dominar a arte de falar, para a maioria das pessoas, é o único aspecto mais importante de aprender uma língua estrangeira, e o sucesso é medido em termos da habilidade de travar um diálogo na língua alvo¹³. Fica claro, portanto, a necessidade de se investigar de que maneira é possível potencializar o ensino e a aprendizagem da produção oral, bem como investigar as dificuldades que a subjazem.

Além disso, quando nos referimos à produção oral, temos que levar em consideração dois fatores imprescindíveis – a fluência e a precisão. A preocupação de estabelecer a diferença entre precisão (*accuracy*) e fluência (*fluency*) é bastante compreensível. Brown (1994) nos informa que, em nome de uma abordagem anti-

¹³ No original, em inglês – *To most people, mastering the art of speaking is the single most important aspect of learning a second or foreign language, and success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the language.*

gramatical, da metade até o final da década de 70, houve um abandono da preocupação com a precisão em busca de atividades que fizessem com que o aluno fosse capaz de se comunicar oralmente na língua alvo com mais naturalidade. Os argumentos para justificar essa questão eram vários. Entre eles, dizia-se que a aquisição de uma segunda língua deveria simular os processos de aprendizagem de uma criança aprendendo a língua materna e que as aulas de LE “não deveriam se transformar em cursos de lingüística, mas, ao invés disso ser o lócus de envolvimento significativo com a língua”.

Não levou muito tempo para que os resultados dessa abordagem que supervalorizava e *superenfatizava* a fluência em detrimento da precisão aparecessem. Foi percebido que, de fato, houve um melhor desempenho quanto à produção oral; no entanto, o produto dessa abordagem era um tanto incompreensível, ou seja, a língua produzida continha muitos defeitos gramaticais e fonológicos. Conforme as próprias palavras de Brown (1994:254), “alguma coisa estava faltando”. Esse teórico chega à conclusão de que, “tanto a fluência quanto a precisão são objetivos importantes a perseguir no Ensino Comunicativo de Línguas (CLT).”

Mesmo pondo a fluência em pé de igualdade com a precisão, Brown acredita que se deve, em primeiro lugar, se preocupar com a fluência que, em sua opinião, é a parte prática da língua; assim sendo, as técnicas utilizadas pelo professor devem ser inicialmente orientadas para o uso (use) da língua – levando em consideração o nível dos alunos – e depois, tendo o aluno alcançado certa maturidade, as técnicas de aprendizagem devem ser orientadas para a língua (*language oriented*), ou seja, orientadas para o uso (*usage*); é aí onde se encontra a precisão. Riddell (2001), embora considere ambas importantes, chega à conclusão de que a fluência é mais importante do que a precisão. Contudo, concorda que não se pode deixar a precisão de lado, principalmente quando se estiver ensinando a iniciantes. É papel do professor “ajudá-los a construir sua precisão pouco a pouco até atingir o ponto em que sejam capazes de falar com mais fluência¹⁴.”

¹⁴ No original, em ingles – *To help them build their language accuracy bit by bit until they reach the stage when they can speak more fluently.*

Ainda com respeito à questão anterior, verificamos que Brown e Riddell têm opiniões um pouco diferentes, principalmente quanto ao ponto de partida da fluência e da precisão. Devemos, no entanto estar cientes de que é impossível se conceber a precisão sem a fluência e vice versa, uma vez que aquilo que o aprendiz deseja alcançar é o conhecimento da língua como um todo e, de acordo com vários teóricos, o conhecimento que uma pessoa tem de uma LE é medido pela capacidade de utilizar esta língua oralmente. É o que afirma Ur (2005:120) escrevendo que, geralmente “as pessoas que conhecem uma língua, são tidas como falantes daquela língua, como se falar incluísse todos os outros tipos de saberes”¹⁵. Logo, falar, no sentido de conhecer, implica em se expressar livremente numa língua sem hesitação (fluência) e aplicar as regras gramaticais de maneira adequada (precisão).

1.4.1 As características da produção oral – Implicações no ensino.

Partindo-se de um ponto de vista comunicativo e pragmático, a compreensão oral e a produção oral nas palavras de Brown são habilidades entrelaçadas. Ele (1994:253) escreve que “A interação entre esses dois modos de desempenho (*performance*), aplica-se especialmente de uma maneira mais forte à categoria mais popular da profissão: a conversação¹⁶.” Levando isso em consideração, poder-se-ia dizer que seria impossível separar essas duas habilidades, uma vez que uma está dentro da outra. Ou seja, a maioria das questões que geram dificuldades na produção oral estão inter-relacionadas com a compreensão oral.

1.5 A habilidade da produção escrita – *Writing*

No ensino de língua estrangeira, a habilidade da escrita tem sido um *forgotten skill*, como diz Riddel (2001), pois, das quatro habilidades, ela é a mais

¹⁵ No original, em inglês – *people Who know a language are referred to as ‘speakers’ of that language, as if speaking included all other kinds of knowing.*

¹⁶ No original, em inglês – *The interaction between these two modes of performance applies especially strongly to the most popular discourse category in the profession: conversation.*

negligenciada. De fato, pelo menos no ensino de línguas nas escolas brasileiras, não há muita motivação para se aprender a escrever em inglês, já que a chamada “*needs analysis*” tem apontado que a leitura é a habilidade mais útil ao aprendiz de línguas estrangeiras.

Apesar da resistência quanto ao ensino da escrita em LE, defendemos que essa habilidade é de extrema importância, pois seu domínio por parte do aprendiz vai muito além do seu aspecto instrumental. A escrita quer seja em LM ou em LE, exige atenção, reflexão¹⁷, conhecimento sistêmico da língua alvo, a adequação do texto e da linguagem ao auditório, ou seja, ao inerterlocutor/leitor. Segundo Grabe e Kaplan (1996), a habilidade da escrita, para tornar-se efetiva, também exige esforço consciente e muita prática.

Acreditamos que, uma vez em contato com o mundo da escrita, o aprendiz terá os dispositivos cognitivos (*cognitive tools*) permanentemente ativados, influenciando de maneira positiva o processo de aprendizagem de uma forma geral. E aos poucos poderá alcançar níveis de compreensão cada vez mais sofisticados. Oliveira (1995:154) acredita que a escrita favorece a consciência metalingüística afirmando que, “o sujeito pode refletir e construir o conhecimento explícito e a consciência metalingüística, pela possibilidade de verificação do discurso escrito enquanto produto do pensamento, de objetivação da experiência pessoal”.

Como o ensino da produção escrita é o foco principal deste trabalho, no capítulo que segue discutiremos sobre a questão de forma mais detalhada. Assim sendo, apresentaremos algumas teorias e abordagens sobre o ensino da escrita e alguns dos aportes teóricos mais adotados recentemente.

¹⁷ *As we write, we think about what to write and how to represent our experience* (BROOKS & GRUNDY, 2002:05).

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA INGLESA

Após a apresentação das habilidades no ensino da língua inglesa, nosso objetivo neste capítulo é o de discutir sobre o ensino da produção escrita, ou seja, produção de textos em língua inglesa de forma mais detalhada, já que a habilidade escrita é o objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, recorreremos, mais uma vez, aos pressupostos teóricos de Brown (1993, 1994), uma vez que este autor buscou investigar a importância de, no contexto de sala de aula, expor o aluno a uma variedade de tipos e gêneros textuais para que, a partir daí, ele pudesse adquirir experiência para produzir seu texto de forma mais adequada.

Outra abordagem de escrita defendida por Brown – relevante para essa pesquisa –, uma vez que o aluno foi submetido à reescrita do gênero artigo de opinião, diz respeito à abordagem de processo, noção de escrita introduzida ao estudo de uma segunda língua por Vivian Zamel (1976, apud Matsuda, 2003). Nessa abordagem, o aluno é incentivado a planejar, a escrever e reescrever seu texto e é levado a compreender que a reescrita, além de ser um processo natural, é benéfica; pois o texto – ao ser reescrito – sofre modificações e, conseqüentemente, é aprimorado. Nessa perspectiva, a abordagem de processo tem a reescrita como principal ferramenta para a produção textual.

Recorreremos também à Raimes (1983) para discutir as concepções e propósitos da escrita, bem como o tratamento que se deve dar a essa habilidade para que o aluno possa desenvolvê-la com prazer, e, assim a escrita possa encontrar lugar dentre as demais habilidades, sendo percebida não como uma atividade passiva, e sim como uma habilidade capaz de mover o indivíduo, levando-o a interagir com os seus pares. Nesse sentido, Raimes (1983), descreve a habilidade da escrita como uma ferramenta de comunicação, partindo do pressuposto de que o escritor não está escrevendo num vácuo e sim que haverá sempre um retorno do leitor. A esse respeito, Antunes (2006:28) afirma que “escrever é como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal.” Marcuschi (2007), por sua vez, põe a escrita, praticamente, em pé de igualdade com a oralidade, no sentido de conceber ambas como meio de expressão e de atividade comunicativa. Entretanto, Marcuschi ressalta que, em algumas circunstâncias, a

língua falada funciona melhor; noutras ocasiões, o emprego da língua escrita é mais adequado. Enfim, o que diferencia mais a fala da escrita são os usos sociais da linguagem.

Ainda a esse respeito, trataremos dos processos cognitivos envolvidos na produção escrita à luz de Flower e Hayes (1994), enfatizando os estágios pelos quais o produtor de um texto passa durante a composição. Os processos da escrita, segundo esses autores, são hierarquicamente organizados e a escrita, nessa perspectiva, é movida por objetivos (alvos a serem alcançados) criados pelo autor do texto, e esses objetivos guiam o processo da escrita. Podemos assim dizer que os objetivos a serem alcançados (*goals*) funcionam como uma mola mestra que guia o produtor do texto motivando-o a seguir em frente e alcançar o alvo desejado.

Por fim, discutiremos a noção de gênero e sua contribuição para o ensino da escrita, pois defendemos que a abordagem de gênero textual é mais viável para o ensino da produção de textos. Vale salientar que, segundo Silveira (2005: 09), “o termo gênero não é novo, e tem sido concebido de várias formas na longa tradição ocidental dos estudos sobre as atividades linguístico-discursivas.” Essa noção, bem como a sua contribuição para o ensino da escrita, será discutida a partir dos pressupostos de Bakhtin (1997), que concebe os gêneros textuais como sendo *enunciados relativamente estáveis* que têm estado presentes durante toda a vida do ser humano, permeando suas ações e renovando-se a cada dia de acordo com as necessidades culturais, sociais e políticas de uma comunidade lingüística, e, outras vezes, modificando-se para atender a essas necessidades.

A principal base teórica deste trabalho está apoiada na concepção sociointeracional de Marcuschi que, de certa forma, comunga das idéias de Bakhtin ao conceituar os gêneros textuais como “formações interativas, multimodalizadoras e flexíveis de organização social e de produção de sentido” (MARCUSCHI, 2006:25); na concepção sócio-retórica de Miller (1994) e Bazerman (2005).

2.1 A produção escrita – *Writing*

A habilidade da escrita, que tinha tido seu apogeu com o ensino das línguas clássicas, passou a ser um tanto negligenciada a partir do final do século dezenove. Entre os anos de 1899 e 1964, o estudo da fonética ocupou lugar de destaque no ensino de línguas estrangeiras. Postulava-se que esta deveria ser a base teórica e prática do estudo de línguas e que a língua falada deveria preceder a língua escrita (MATSUDA, 2003).

O método audiolingual, elaborado por Leonard Bloomfield e Charles Fries, desenvolvido especialmente para o exército americano, que desejava formar soldados falantes de outras línguas em um curto período de tempo, contribuíram significativamente para que a língua falada, ou seja, a habilidade oral – que demandava uma pronúncia perfeita – fosse posta no topo das habilidades. Consequentemente, isso fez com que a língua escrita fosse deixada para o último plano (BROOKS & GRUNDY, 2002).

Sendo assim, a preparação dada aos professores, seguindo os pressupostos do método audiolingual¹⁸, que passou a ser adotado em grande escala por cursos de idiomas de todo o mundo, não foi capaz de preparar profissionais para lidar com o ensino da escrita, nem na prática e nem na teoria. Segundo Matsuda (2003: 17), “o ensino da escrita não foi significativo na preparação de professores de inglês como segunda língua, até, pelo menos o final dos anos 50”.

A partir do início dos anos 60 do século passado, devido ao crescente número de alunos estrangeiros, principalmente de língua espanhola, matriculados em cursos superiores nos Estados Unidos, houve a necessidade de se investir no ensino da escrita em segunda língua. No entanto, teve que se percorrer um longo caminho para que o ensino da escrita se consolidasse. Matsuda (2003:19) esclarece essa situação escrevendo que,

¹⁸ Segundo Brown (1993), o sucesso do método audiolingual se deveu ao interesse nacional revivido pelos americanos durante a Segunda Guerra Mundial. Assim, esse método ficou conhecido como *army method*, por ter sido utilizado para o treinamento de espiões. Depois, o método audiolingual foi adotado por escolas de línguas.

Quando o ensino da escrita em uma segunda língua se tornou parte dos programas de ESL (*English as a second language*) no início dos anos 60, os professores não estavam especificamente preparados para a nova responsabilidade, pelo fato de que, quando tinham alguma preparação, esta preparação se restringia ao ensino da língua falada (MATSUDA, 2003:19)¹⁹.

Devido à nova realidade, ou seja, a necessidade de se desenvolver a escrita, o ensino dessa habilidade passou a receber certa atenção por parte de algumas abordagens de ensino, cada uma delas, é claro, representando uma concepção própria e diferente de escrita. Entre elas, podemos destacar três abordagens: a abordagem difundida pelo Instituto de Língua Inglesa da Universidade de *Michingam* (ELI), que tentou reintroduzir o uso de exercícios de escrita livre (*free composition*)²⁰ para desenvolver a fluência escrita; a abordagem que propunha uma escrita controlada (*controlled composition*)²¹, pautada em pressupostos behavioristas; e a abordagem que propunha uma escrita orientada (*guided composition*)²². Nessa última abordagem, o aprendiz dispunha de um modelo, um plano pré-elaborado ou figuras para guiarem sua escrita (*composition*).

Apesar do esforço de todas essas abordagens para encontrar um caminho seguro que levasse o aluno de língua inglesa a produzir satisfatoriamente na língua alvo, a solução para essa questão ainda estava longe de ser encontrada. Percebeu-se que o aluno, apesar de possuir um bom conhecimento gramatical e demonstrar esse conhecimento através de frases gramaticalmente corretas, não conseguia alcançar uma organização lógica das idéias na língua estrangeira. Através de observações, Robert Kaplan (1966) chegou à conclusão de que as discrepâncias entre a habilidade do aprendiz de LE de produzir frases gramaticalmente corretas e a habilidade de alcançar uma organização lógica na língua alvo estavam na

¹⁹ No original, em inglês – *When second language instruction became part of ESL programs in the early 1960's, however ESL teachers were not specifically prepared for the new responsibility because their professional preparation, if any, focused almost exclusively on teaching.*

²⁰ Na *free composition*, o professor dá o tema e o aluno simplesmente elabora o seu texto.

²¹ Segundo Raimes (1983), a composição controlada é um bom método de se trabalhar o vocabulário, a gramática e a sintaxe dentro do contexto. O aluno não terá que se preocupar com questões como: organização, produção de ideias ou o conteúdo em si, mais apenas com os problemas estruturais da língua.

²² Ainda segundo Raimes (1983), a composição guiada seria uma extensão da composição controlada. No entanto, podemos perceber, ainda que de maneira sutil, um pouco mais de liberdade de produção nessa abordagem, uma vez que, o aprendiz terá a “liberdade” de escolher entre as opções dadas aquelas que melhor lhe agrada para completar a tarefa.

transferência das estruturas da língua materna para a língua estrangeira/alvo. A tese de Kaplan (apud Brown, 1994) é a de que cada língua e sua cultura possuem padrões diferentes do discurso escrito. Para demonstrar esses padrões, Kaplan recorreu a formas (*shapes*) afirmando que elas poderiam assumir as formas de zigzag, aspiral, ou linha reta, como é o caso da língua inglesa e assim por diante. Apesar dessa teoria apresentar algumas limitações, ninguém pode negar o efeito da cultura e da língua materna sobre o indivíduo que é, talvez, o resultado de anos passados na escola (BROWN, 1994).

As observações de Kaplan, segundo Matsuda (2003), que enveredaram para o campo da retórica contrastiva, foram importantes, pois nos levaram a compreender que aprender a escrever é muito mais do que aprender a simples simbolização ortográfica do discurso. Concordamos com Bazerman (2007:110) quando afirma que “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros”.

2.2 Por que aprender a escrever na língua estrangeira?

Diante dos avanços da ciência em todas as áreas do conhecimento e da divulgação desses conhecimentos através das tecnologias das quais dispomos atualmente, principalmente no que diz respeito à Internet, podemos afirmar que a habilidade da escrita em língua estrangeira – especialmente a língua inglesa – tornou-se imprescindível e pode ser concebida como um bem comum a todos aqueles que desejam aprimorar seus conhecimentos e, como dito anteriormente, “assumir uma presença ousada no mundo” (BAZERMAN, 2007:110)).

Olshtain (2001) reconhece que dentro do quadro comunicativo do ensino de línguas, a escrita deve gozar de um status especial, pois é através dessa habilidade que podemos comunicar uma variedade de mensagens, as quais podem ser levadas a pessoas conhecidas e desconhecidas, quer estejam perto ou longe de nós. Olshtain lembra que tal comunicação é extremamente importante no mundo moderno, quer a interação ocorra de forma tradicional, via papel e lápis, quer ocorra de forma tecnologicamente mais avançada.

Na atualidade, através da Internet, podemos ter acesso a inúmeras informações em todas as áreas do conhecimento, em várias línguas, e compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas em um curto espaço de tempo, ou simplesmente receber informação e enviar mensagens a todas as partes do mundo. Nessa perspectiva, podemos dizer que um dos motivos de se aprender a escrever em inglês está voltado à comunicação e ao intercâmbio de conhecimentos com pessoas de várias partes do mundo. Concordamos com Silveira (1999:10), ao frisar que, hoje em dia, “a aprendizagem de línguas estrangeiras passa a ser um instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informações entre os povos.”

Há outros motivos que nos levam a dar importância ao ensino e a aprendizagem da escrita em língua estrangeira. O primeiro deles está relacionado com a possibilidade de um maior desenvolvimento cognitivo da pessoa que escreve, segundo Lindemann (1995). Em segundo lugar, a escrita em inglês é um instrumento de avaliação muito usado pelas instituições de ensino de modo geral. Em terceiro lugar, saber escrever em inglês constitui-se um diferencial na carreira acadêmica em quase todas as áreas de estudo e, em quarto lugar, o desenvolvimento dessa habilidade pode auxiliar na conquista de melhores empregos.

2.3 Os usos da escrita na prática do ensino de línguas

Raimes (1983) faz uma retrospectiva sobre os usos aos quais a escrita vem se prestando, partindo do método direto e audiolingual até o método comunicativo, sendo este último usado nos dias atuais. A autora comenta que as mudanças de abordagem no ensino da escrita são decorrentes da necessidade de se responder a duas questões: qual o motivo de os professores de língua estrangeira exigirem que seus alunos escrevam na língua alvo e por que eles precisam escrever?

Os usos da escrita no ensino elencados por Raimes (1983) são: **a escrita como reforço** – nesse ponto podemos enxergar o papel a que a escrita se prestava de acordo com o método audiolingual; **a escrita como treino** - aqui a autora se

refere à manipulação de estruturas gramaticais e retóricas; **a escrita como imitação** – que leva em consideração os primeiros estágios da aquisição de uma LE em que a imitação é uma das principais estratégias de aprendizagem; **a escrita para a comunicação** – que atende aos pressupostos da abordagem comunicativa e da teoria de gêneros textuais; **a escrita para a fluência**, que aponta, como principal requisito para a produção de um texto, as ideias desenvolvidas pela pessoa que escreve, e a **escrita como aprendizagem** – que enxerga a escrita não somente como mais uma das habilidades, e sim como um instrumento utilizado para aprender todas as demais habilidades da língua.

A escrita como reforço (*writing for reinforcement*), tem o propósito pedagógico de trabalhar com as estruturas da língua, a exemplo da gramática, fazendo com que a compreensão e o conhecimento sejam reforçados. No entanto, para que a compreensão e o conhecimento sejam alcançados, o aluno terá que ser submetido a uma variedade de exercícios que podem ter início tanto na oralidade quanto na escrita.

Alguns professores, vez por outra, podem sentir a necessidade de fazer os alunos reforçar as estruturas da língua através de exercícios. De fato, não há nenhum problema em utilizar a escrita como reforço das estruturas lingüísticas; contudo, a utilização exagerada desse modelo de exercício pode fazer com que o aluno deixe de enxergar a escrita como uma habilidade comunicativa que, assim como a oralidade, pode ser desenvolvida até o ponto de alcançar fluência. Raimes (1983: 01) escreve que,

O perigo da concentração muito forte nesse tipo de exercício fará, é evidente, com que o aluno perceba a escrita como algo que não é nada mais do que um exercício de precisão; quando eles se tornarem mais fluentes, mais hábeis na língua inglesa e com mais capacidade de experimentar e correr riscos, eles poderão estar tão habituados a colocar a precisão em primeiro lugar que terão a produção de suas ideias inibidas²³.

²³ No original, em inglês – *The danger of too heavy a concentration on this type of writing is, of course, that students will perceive writing as nothing more than an exercise in accuracy; when they become more fluent, more skilled with English, and more ready to experiment and take risks, they may be so used to putting accuracy first that this will inhibit the production of ideas.*

Brown (1994) trata da inibição que o aluno pode desenvolver no momento de produzir na língua alvo, quando escreve sobre os Princípios Afetivos envolvidos na aprendizagem de línguas. O autor chama a atenção do professor para alguns motivos dessa inibição que, em muitos casos, acaba impedindo o aluno de experimentar uma segunda língua e correr riscos de produzir nela. Ele explica que, durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua, desenvolvemos uma segunda identidade (*second self*). Essa segunda identidade, naturalmente, irá despertar dentro de nós o Ego da Língua (*language ego*), responsável por nos tornar conscientes da nossa produção e desenvolver um senso crítico a respeito do que produzimos na língua estrangeira. Assim, quando o ego da língua materna se une ao da segunda língua – que está se desenvolvendo aos poucos, ou melhor, ainda engatinhando –, os aprendizes, mesmo os mais inteligentes, podem desenvolver uma sensação de fragilidade e insegurança que os torna inibidos no momento de produzir, principalmente na fala e na escrita.

A escrita como treino (*writing for training*) trabalha a escrita de maneira mais significativa, pois além de se explorarem as questões gramaticais, busca-se também fazer com que o aluno torne-se apto a manipular as estruturas retóricas da língua. No entanto, é bom frisar que, mesmo tendo maior liberdade com a língua, isto é, trabalhando com unidades de discurso mais longas do que as frases, os alunos, quando submetidos a esse tipo de escrita, trabalharão com parâmetros rigidamente prescritos pelo professor ou pelo livro didático (RAIMES, 1983). Mesmo assim, podemos enxergar nesses exercícios formas mais livres de se trabalhar com a língua, uma vez que permitem ao aluno explorar e manipular as estruturas sintáticas e semânticas através de exercícios de combinar sentenças, transformando-as em parágrafos.

Nessa perspectiva, podemos encontrar exercícios que exigem dos alunos raciocínio e criatividade no sentido de reconhecer e usar padrões retóricos, a exemplo de um texto lacunado e um banco de frases. Cabe aos alunos completar o texto de forma coerente utilizando frases do banco dados. Convém lembrar que nesse banco existe uma frase que não se adapta ao texto lacunado (Anexo N). Outro tipo de exercício de escrita interessante é aquele em que se pede ao aluno

para expandir ou ampliar o texto com frases adjetivas intercaladas²⁴. Ainda outro tipo interessante de exercício é aquele em se pede para completar textos com palavras cognatas intralingüísticas (*to free, free, freedom, freely*) observando os processos de conversão de palavras em diversas classes gramaticais (nominalização, adjetivação, etc.). Essas atividades são conhecidas como *word transformation*²⁵.

Com respeito à tarefa de expandir ou ampliar o texto, Slinger 1975 (apud RAIMES, 1983:02) escreve que, “os alunos ganham um pouco mais de liberdade ao criar suas próprias sentenças”²⁶. Acreditamos que essa liberdade pode despertar nos alunos autoconfiança e um pouco mais de independência no momento de lidar com a escrita, pois não se trata de acrescentar ao texto algo anteriormente preparado pelo professor ou pelo livro didático, mas acrescentar algo elaborado pelo próprio aluno, que poderá enxergar parte do texto como sendo de sua própria autoria. Por outro lado, devemos reconhecer que tais tipos de atividades, se utilizadas como recurso único, não serão suficientes para tornar o aluno proficiente/fluente na escrita da língua alvo.

A escrita como imitação (*writing for imitation*), pautado em pressupostos behavioristas, tem o seu foco voltado aos primeiros estágios de aquisição de uma LE, quando a imitação é uma das principais estratégias de aprendizagem. Brown (1993) afirma que a imitação é uma das estratégias mais importantes e mais utilizadas pela criança na aquisição de uma língua. Logo, o aprendiz de uma LE,

²⁴ Exemplo de enunciado e texto dado ao aluno para expansão: *Put in as many non-defining relative clauses as possible to make the story longer and more interesting.*

“A man called James went to London to see a friend. When he got to his house, a strange woman opened the door. She invited him into the living room and gave him a drink. After a short time he fell asleep in an armchair. When he woke up he was on a boat.” (OXENDEN & LATHAN-KOENIG, 1999: 75)

Exemplo 2 de exercício de retextualização – *Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between three and six words, including the word given. 1. It would be great if taking exams were voluntary for students. HAVE It would be great if students didn't have to take exams. (KENNY, NEWBROOK, ACKLAM, 2008: 32)*

²⁵ Exemplo de transformação de palavras – *Complete the sentences using the correct form of the word in capitals. Add a negative prefix where necessary.*

1. Many people feel ____ when they have to move to a new town and don't know anyone. **SECURE**
2. I think it's _____ how brave she is. **CREDIBLE**
3. Anything is _____ if you have a positive mental attitude. **POSSIBLE** (NEWBROOK; WILSON; ACKLAM, 2008: 23)

²⁶ No original, em inglês: *The students gain a little more freedom to create their own sentences.*

mesmo em idade adulta, pode se beneficiar da imitação para internalizar as estruturas da língua.

Nos primeiros estágios de aprendizagem de uma LE, a imitação é uma grande aliada do professor. Para desenvolver a escrita, são apresentados textos aos alunos para que possam servir de modelo, ou melhor, para que sejam imitados. A tarefa do aluno será apenas substituir as informações dadas pelo personagem do texto (em se tratando de um diálogo, por exemplo) pelas suas próprias informações. Exercícios desse tipo farão com que os alunos sintam mais segurança no momento de produzir na língua alvo e aumentem sua autoconfiança. É claro que, após desenvolverem um melhor conhecimento da língua, exercícios desse tipo deverão ser substituídos por exercícios que submetam o aluno à criatividade.

A escrita para a comunicação (*writing for communication*) volta sua atenção para o propósito comunicativo do autor do texto e é guiado pela seguinte indagação: “Por que e para quem estou escrevendo?” Assim, não deve ser do interesse do professor julgar o texto produzido pelo aluno dando ênfase à precisão (*accuracy*) ou correção gramatical e sim à mensagem por ele produzida e à eficácia na interação com o auditório a que ela se destina. Raimes (1983) escreve que esse tipo de escrita tem tanto um propósito definido quanto um auditório específico. Afirma a autora que o elemento essencial da escrita para a comunicação é o *feedback* por parte do leitor. O escritor não estará mais escrevendo num vácuo. Portanto, o objeto da escrita para a comunicação é o texto veiculado através de uma variedade de gêneros dependendo do propósito comunicativo que se deseja alcançar.

Nessa abordagem, não significa que, no contexto de sala de aula, o texto alcance o leitor real, em tempo real, mas que o leitor poderá tanto ser o próprio colega quanto o professor; os quais, nesse contexto, assumirão o papel do auditório. O objetivo da escrita, nesse sentido, estará voltado à produção de idéias por parte do autor do texto e ao *feedback* por parte do leitor. Nessa perspectiva, podemos dizer que algumas das estratégias adotadas ao desenvolvimento da escrita para a comunicação se assemelham a algumas das estratégias utilizadas para desenvolver a habilidade oral, a exemplo dos *roleplays*, mantendo dessa forma uma relação íntima entre essas duas habilidades, ou seja, a fala e a escrita em que o colega (*peer*) interpretará o papel do auditório, transformando-se em interlocutor.

Podemos citar, de acordo com a nossa experiência, alguns gêneros textuais que servem bem a esse propósito pedagógico e podem ser trabalhados inter-classes na própria universidade ou institutos de idioma ou ainda levados de uma instituição para outra, como é o caso de cartas ao leitor (*problem pages*), cartas de reclamação (*complaint letters*) e cartas informais (*informal letters*).

A escrita para fluência (*writing for fluency*) volta sua atenção para a produção de ideias do produtor do texto; o conteúdo será mais importante do que a forma no momento do esboço e de redigir a primeira versão do texto, a fim de que os aprendizes sejam impelidos a se concentrarem nas idéias ao invés de se preocuparem com a precisão. Dada a natureza desse tipo de escrita, caberá ao professor observar o texto do aluno como leitor e não como examinador. A precisão só receberá atenção quando todas as ideias (conteúdo) tiverem sido exploradas e se esteja pronto para trabalhar na versão final do texto. Portanto, as estratégias utilizadas para desenvolver a fluência devem buscar, em primeiro lugar, fazer com que o aprendiz seja estimulado a criar, inventar e desenvolver a capacidade de experimentar e correr riscos na língua alvo. Contudo, só será possível obter melhores resultados ao se trabalhar a escrita voltada à fluência a partir de níveis mais avançados, se levarmos em consideração que o produto da fluência é a produção da língua alvo sem muita hesitação e embaraço.

A escrita para a aprendizagem (*writing for learning*), segundo Raimes (1983:04), “pode substituir todos os outros propósitos, e ainda, ao mesmo tempo, incluir todos eles”²⁷, pois uma de suas características é a de ser cumulativa. A escrita é vista não somente como mais uma das habilidades, mas também como um meio pelo qual podemos internalizar todas as demais habilidades. Ela se põe em pé de igualdade com a própria aprendizagem; ou seja, se segundo Emig (apud Raimes, 1983), o ato de aprender que, nesse sentido, é ativo, comprometido e pessoal, e através dele temos a possibilidade de observar e agir sobre tudo o que há a nossa volta, através da escrita podemos alcançar todos os objetivos a que a linguagem se propõe. Segundo a abordagem da escrita como aprendizagem, a escrita envolve os três pontos do triângulo da comunicação, ou seja, o escritor, o leitor e o texto; assim, ela se torna verdadeiramente interativa e comunicativa (RAIMES, 1983). Podemos,

²⁷ No original em inglês – *It can replace all the other purposes, yet the same time include them.*

então, concluir que o ato de escrever envolve treino, instrução, prática, experiência, propósito e até mesmo imitação.

2.4 A abordagem de processo e o ensino da escrita em Língua Inglesa

Segundo Clark (2003), em 1963, em uma conferência sobre composição e comunicação nos Estados Unidos (*Conference of College Composition and Communication*), começaram a surgir novos paradigmas e concepções a respeito da escrita. Foi a partir dessa conferência que ressurgiu um interesse pela teoria da retórica e da composição. Clark (2003:05) ainda nos informa que "a revifcação da teoria da retórica e da composição gerou a abordagem de processo para a escrita e novas pesquisas na área que se empenharam em compreender de que forma as pessoas escrevem e aprendem a escrever"²⁸. Diante disso, em todo o país, os professores de produção de texto começaram se interessar pela abordagem de processo.

Ainda segundo a autora, em 1966, houve outra conferência nos Estados Unidos (*Dartmouth Conference*) que reuniu aproximadamente 50 professores de inglês da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos para discutir problemas comuns relacionados à produção escrita do inglês como língua materna. O resultado dessa conferência levou esses professores a ver a escrita como uma forma expressiva de produção através da qual o aluno é encorajado a envolver-se em um ato de auto-descoberta.

Em 1976, a noção da escrita como processo foi introduzida aos estudos de uma segunda língua por Zamel (apud KROLL, 2003). A autora defendia que os alunos de uma segunda língua em estágio avançado eram semelhantes aos de língua materna, e, por isso, poderiam se beneficiar com o ensino da escrita através dessa abordagem. Essa teoria alcançou uma nova dimensão no ensino da escrita

²⁸ No original, em inglês – *A revival that generated the "process" approach to composition and a new research area that focused on understanding how people write and learn to write.*

em língua inglesa e começou a ser aplicada antes mesmo que o aluno atingisse o estágio preconizado por Zamel, ou seja, o estágio avançado.

A abordagem de processo surgiu da necessidade de fazer com que o aluno fosse autor do seu próprio texto, isto é, pudesse criar; tivesse a liberdade de recorrer às suas ideias e pudesse entender seu próprio processo de produção e, assim, passasse a construir repertórios de estratégias para a pré-escrita, revisão e reescrita do seu texto. Freeman (2003:05) conceitua a abordagem de processo com as seguintes palavras:

A abordagem de processo diz respeito ao modo de como eu traduzo ideias para o texto escrito. Ela começa a partir de uma idéia que tenho na mente e a necessidade de desenvolvê-la, comunicá-la para um auditório, e preservá-la²⁹.

Até então, os professores estavam mais interessados no produto final, que deveria ser um texto coerente e sem erros, e não levavam em consideração os estágios pelos quais o aluno de uma LE passava para produzir um texto. Pois, segundo Brooks e Grundy (2002:11), os professores de língua que haviam recebido instrução a partir dos métodos Direto e Audiolingual “consideravam a escrita como um meio de reforçar o que já havia sido aprendido nas lições de oralidade”. É o que nos esclarece Raimés com as seguintes palavras:

Quando o método audiolingual tornou-se o modelo de instrução nas aulas de língua nos anos 50 e 60, **a visão de que o discurso oral era mais importante, significava que a escrita desempenhava um papel subserviente: o** de reforçar os padrões orais da língua (RAIMÉS, 1983:01) (grifo nosso)³⁰

Portanto, quase todas as abordagens utilizadas para atender à escrita, como vistas anteriormente neste mesmo capítulo, prescreviam quase tudo aquilo que

²⁹ No original, em inglês – *The writing process is how we translate ideas into the writing text. It starts with an idea in our head and the need to develop it, communicate it to an audience, and preserve it.*

³⁰ No original, em inglês: *When the audiolingual method was the dominant mode of instruction in language classrooms in the 1950s and 1960s the view that speech was primary meant that writing served a subservient role, to reinforce oral patterns of the language.*

deveria ser escrito, quer fosse através da abordagem controlada (*controlled*) ou da guiada (*guided*). O aluno era quase impossibilitado de criar seu texto, expressar seu pensamento, e dependia sempre de um modelo para produzi-lo. Além do mais, o aprendiz não era encorajado a refletir sobre o que havia escrito, ou levar em consideração o seu leitor e nem a encontrar suas próprias falhas e reescrever o texto. Segundo Brooks e Grundy (2002), a abordagem de processo trabalha justamente em sentido oposto, ou seja, conscientizando o aprendiz sobre o processo e a natureza da escrita.

A reescrita do texto, nessa abordagem, passa a ser imprescindível, pois é necessário dar tempo ao aluno para escrever e reescrever; dar importância central ao processo da revisão; deixar o aluno descobrir o que ele quer dizer quando e enquanto escreve. A abordagem de processo defende a idéia de que, até chegarmos ao produto final, que é o texto coerente, coeso e sem erros, continuamos corrigindo (*editing*) e revisando (*proofreading*) nossos rascunhos (*drafts*). Podemos dizer, então, que é impossível produzir um texto perfeito (dentro do limite de cada pessoa) na primeira tentativa. E, embora o processo da escrita pareça linear, na realidade, continuamos mudando de idéia enquanto escrevemos; por isso, sentimos a necessidade de voltar ao texto em um movimento contínuo de vai e vem até chegarmos ao produto final.

Reconhecemos, entretanto, que o modelo é importante e que as abordagens citadas anteriormente podem ser bastante úteis ao ensino da escrita, principalmente nos primeiros estágios de aprendizagem de uma LE, mas nos estágios subsequentes, ou seja, a partir do estágio intermediário, o uso constante do modelo pode tornar o aluno muito dependente, impedindo-o de produzir de forma mais autônoma. Portanto, o plano pré-elaborado fornecido pela composição guiada terá uma nova versão na abordagem de processo; sendo substituído, em estágios posteriores, por um esboço criado pelo próprio aluno o qual será encorajado, como dito anteriormente, a “construir repertórios de estratégias para elaborar o que será escrito (*prewriting*), produzir um rascunho, ou seja, a primeira versão (*drafting*) e reescrever o texto (*rewriting*)” (BROWN, 1994:320). Ainda segundo Brown, através da abordagem de processo, tenta-se tirar vantagem do código escrito para dar ao aluno a chance de pensar enquanto escreve, pois, diferentemente da produção oral,

a produção escrita pode ser planejada e revisada inúmeras vezes antes de ser finalizada.

Outro princípio defendido pela abordagem de processo, que adota um ensino de língua comunicativo, diz respeito à questão de devolver à habilidade da escrita o caráter de habilidade produtiva. Assim como a habilidade oral, a habilidade escrita é capaz de fornecer ao professor informações sobre a aprendizagem do aluno, ou seja, de informar-lhe até que ponto o aluno está conseguindo compreender o que lhe está sendo ensinado. Uma das características da escrita é justamente esta – oferecer *feedback* ao professor; por esse motivo, podemos afirmar que a produção escrita do aluno pode ajudar o professor a, algumas vezes, rever sua prática e buscar novas estratégias de ensino. Essa abordagem valoriza esse princípio, pois, de acordo com Brown (1994:321), seguindo seus princípios, o professor deve “dar aos alunos *feedback* durante o processo da escrita (não apenas no produto final)” com o objetivo de levá-los a compor um texto que expresse o seu pensamento e atinja o seu propósito comunicativo.

2.5 As concepções de escrita e ensino

Atualmente, as concepções de escrita e ensino em LE têm se distanciado da visão Tradicional e da Estrutural. Da visão Tradicional, por conceber a produção escrita como superior à produção oral, pois sendo a língua, na perspectiva tradicional, a bela expressão do pensamento, sua modalidade escrita ocupava lugar de destaque e deveria, portanto, alcançar níveis de perfeição. Logo, prescrevia-se que o elemento principal da escrita era a gramática, ou seja, o texto deveria ser estruturado de acordo com a gramática normativa, principalmente no que dizia respeito aos elementos morfológicos e lexicais. O distanciamento da visão estrutural dá-se pelo fato dessa concepção colocar a escrita em último plano, controlá-la e, conseqüentemente, se esperar que o texto produzido pelo aprendiz, pela primeira vez, atenda aos pré-requisitos estabelecidos pelo professor.

A concepção cognitivista representou um grande avanço na aprendizagem da escrita, pois foi justamente a partir desta concepção de ensino que a escrita voltou a

ser valorizada. Podemos destacar como avanço, até certo ponto, o fato de o aprendiz deixar de ser visto como paciente da ação educativa, e passar a ser tido como agente da sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor passa a exercer o papel de orientador e deve sempre lembrar ao aprendiz que ele é responsável por sua aprendizagem. A compreensão passa a ser a base da aprendizagem da escrita. Contudo, a concepção de texto como produto ainda perdura – na concepção cognitivista – por um longo tempo e, embora a gramática seja ensinada implicitamente, ainda se espera que as atividades de apelo cognitivo e de socialização levem o aprendiz à maturidade linguística.

Na concepção sócio-interacionista, em que a língua é vista como uma atividade destinada a interações sociais, a escrita é concebida como uma atividade discursiva e linguística em construção; por isso, passa por vários processos até atingir “a perfeição”. Nessa concepção, a escrita, além de ser concebida como uma ferramenta de comunicação, é uma ferramenta de interação e ação através da qual é permitido ao ser humano agir. Em outras palavras, através da escrita podemos revelar nossas intenções e propósitos e por em prática tudo aquilo que desejamos, usando como ferramenta principal a linguagem.

2.5.1 O ensino de línguas baseado no modelo frasal e as contribuições da Linguística Textual

Segundo Silveira (1999), os primeiros métodos destinados ao ensino de línguas estrangeiras que se têm notícias foram baseados em métodos das escolas romanas, inspirados pelos gregos e destinavam-se ao ensino da leitura e da oralidade em Latim. Para se ensinar a leitura, recorria-se aos textos de escritores clássicos e aos textos da Bíblia, os quais deveriam ser memorizados e recitados. O ensino da leitura em Latim se dava da seguinte forma: das letras para as sílabas; das sílabas para as palavras; das palavras para as frases. A frase, portanto, era considerada como a unidade linguística mais alta.

Ainda segundo a autora, para o ensino da oralidade, eram utilizados provérbios latinos, questionários sobre as sagradas escrituras e diálogos. A língua

latina era utilizada na escola; deveria ser falada tanto pelos professores quanto pelos alunos e para se ensinar o vocabulário recorria-se a listas de palavras com a tradução ao lado, as quais, também, deveriam ser memorizadas. “Até o século XVII, a metodologia de ensino de línguas estrangeiras era inspirada diretamente da metodologia de ensino do Latim, concebido até então como língua viva” (SILVEIRA, 1999: 27).

O marco inicial das investigações linguísticas pode ser atribuído ao estruturalismo de Saussure (1916), pois é a partir daí que é conferido à Linguística o estatuto de ciência dentro do quadro das ciências sociais. Portanto, qualquer um que se aventurar na área dos estudos da linguagem terá por obrigação conhecer e se debruçar sobre o “Curso de Linguística Geral”, obra saussureana, que pode ser concebida como fundadora das ciências da linguagem. O estruturalismo de inspiração saussureana tinha, segundo Karnopp (2006), como princípio, a consideração da língua enquanto rede de relações estruturais e privilegiava as análises fonológicas e morfológicas.

Depois do estruturalismo, surgiram os pressupostos de Chomsky, teórico americano que revolucionou os estudos linguísticos através do gerativismo, abordagem que colocou a sintaxe no topo das investigações. A língua, tanto dentro do estruturalismo quanto do gerativismo, é estudada fora de qualquer contexto de uso. Surge, então, a Pragmática, novo campo de investigação linguística. Esse ramo da Linguística abriu caminho para o nascimento da linguística do discurso, uma vez que considerou as relações entre a língua e seus usuários.

Apesar de a Linguística ter adquirido status de ciência a partir do século XIX, percorreu-se uma longa trajetória para que o texto, e não mais a palavra ou a frase, fosse considerado a unidade básica da comunicação humana – do estudo do signo unitário ao sintagma; do sintagma à frase isolada e somente a partir da década de 60 é que os estudos chegaram ao nível do texto. Contudo, a visão de que o texto deveria ser tratado como um padrão formal, sujeito à formulação de regras implícitas, deu origem a uma dicotomia entre texto e discurso. O discurso, concebido como relacionado à prática, baseado em dados e, portanto, informal; o texto, baseado na teoria, portanto, formal (SILVEIRA, 2005).

A Linguística Textual começou a desenvolver-se na Europa, especialmente na Alemanha, na década de 60 e o objetivo dessa ciência, que recebeu vários rótulos até a sua consolidação, quais sejam: análise transfrástica, gramática de texto, teoria de texto, análise do discurso, textologia, translingüística, e outros, era o de explicar fenômenos lingüísticos que não poderiam ser explicados através da lingüística frasal (FÁVERO & KOCH, 2002; KOCH, 2006; SILVEIRA, 2005). Fávero escreve que as causas do desenvolvimento da Lingüística Textual são, dentre outras,

As falhas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entoação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou referência a um contexto situacional (FÁVERO, 1991:05).

No entanto, na segunda metade da década de 60 do século passado e ainda na década de 70, a Lingüística Textual teve por preocupação inicial descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados. Muitos estudiosos da década de 70 ainda estavam presos ou à gramática estrutural ou à gramática gerativa, daí o interesse pela construção de gramáticas de texto. Este é o momento que se denomina de “análise transfrástica” (análise que parte da frase para o texto), no qual ainda não se faz uma distinção clara entre fenômenos ligados à coesão e à coerência, mecanismos que facilitam a compreensão de textos. É o que esclarece Koch, escrevendo que,

A maioria dos estudiosos estava debruçada sobre a análise transfrástica e/ou a construção de gramáticas de texto, de modo que o objeto privilegiado de estudo era a coesão, muitas vezes equiparada à coerência, já que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto (KOCH, 2006: XIII).

Ainda entre a segunda metade da década de 60 e primeira metade da década de 70 do século XX, surgiram as idéias de Weinrich, autor estruturalista alemão, que usou o termo lingüística de texto pela primeira vez. Koch (2006)

escreve que os trabalhos desse teórico, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como artigos e verbos, objetivavam a construção de uma macrosintaxe do discurso. O referido autor une a análise frasal por tipo de palavras e a estrutura sintática do texto num só modelo, tal “como uma partitura musical a duas vozes”. Em sua concepção, “o texto é uma estrutura determinativa, onde tudo está necessariamente interligado. Assim sendo, para ele, toda lingüística é necessariamente linguística de texto” (op. cit., p. 67).

Van Dijk, professor e pesquisador vinculado à Universidade de Amsterdã, desde 1985, vem atuando na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (*Critical Discourse Analysis*). Ainda durante a década de 70, dedicou-se a refletir sobre fenômenos não explicáveis através da gramática sentencial. Seu trabalho é voltado ao estudo das microestruturas e macroestruturas textuais e ao das superestruturas ou esquemas textuais. As microestruturas correspondem às sentenças de determinado texto; a macroestrutura corresponde a sua estrutura profunda e a superestrutura corresponde ao seu formato, isto é, ao *design* do texto. A superestrutura está relacionada à questão das tipologias textuais (SILVEIRA, 1997 e KOCH, 2006).

A partir de 1980, as teorias de texto ganham corpo. A coerência passa a ser concebida como um fenômeno muito mais amplo. Segundo Karnopp (2006), a coerência deu conta da interação entre o texto e seus usuários, considerando a existência de vários fatores de ordem linguística, sociocognitiva e interacional. Os demais fatores de textualidade, quais sejam, a intencionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade e a situacionalidade, passaram a incorporar as pesquisas sobre o texto através dos postulados de Beaugrande e Dressler (1981). Além dos estudos sobre os padrões de textualidade, a tipologia textual também passou a ser objeto de investigação.

Os trabalhos sobre coesão e coerência frutificaram na Europa através do trabalho de vários teóricos a exemplo de Charolles, Petöfi & Sözer (1983), Van Dijk e Kintsch. No Brasil, podemos destacar, na mesma época, os trabalhos de Marcuschi (1983) e Fávero e Koch (1983). Koch (2006: XIII), nos informa que é na década de 80 que

Desponta com maior vigor o interesse pelo processamento cognitivo do texto, perspectiva que, especialmente a partir dos estudos de Van Dijk e Kintsch (1983, particularmente), vai ganhando cada vez mais terreno e passa a dominar a cena no início da década de 90, agora, porém, com forte tendência sociocognitivista.

Marcuschi (1983) apresenta uma visão provisória de Linguística Textual propondo que

se veja a Linguística de Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais (MARCUSCHI, 1983: 12).

Em sua fase posterior, a Lingüística Textual se ocupou do conceito de texto em seu contexto pragmático. Sendo assim, as investigações sobre o objeto de estudo dessa disciplina ampliou-se até o contexto que passa a ser compreendido como o conjunto de condições externas capazes de influenciar a produção, a recepção e a interpretação de textos. Nessa perspectiva, o texto não pode mais ser visto fora de sua produção e recepção. A língua passa a ser concebida como um sistema atual em uso efetivo em contextos comunicativos, e o texto, não mais visto como um produto, e sim como um processo.

O modelo frasal, totalmente desvinculado da realidade, foi aos poucos saindo de cena para dar lugar às teorias de texto, trajetória nada fácil de ser percorrida. Mas frutificou a ponto de não mais retroceder, ou seja, evoluiu; pois, podemos afirmar que, do modelo frasal à Lingüística Textual, houve um grande salto de ordem qualitativa nos estudos da língua/linguagem, podendo ser a Lingüística Textual concebida hoje como “uma disciplina multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual” (MUSSALIM & BENTES, 2006:252).

2.5.2 Os parâmetros da textualidade

Para que um texto seja considerado um texto é preciso que reúna alguns elementos articuladores tanto interna como externamente, pois um texto não é simplesmente um amontoado de frases. Assim sendo, o texto apresenta alguns parâmetros que ajudam a percebê-lo como um evento comunicativo. Esses elementos são conhecidos como parâmetros da textualidade e foram preconizados por Beaugrande & Dressler (1981). São eles: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade e situacionalidade.

A coesão e a coerência são padrões centrados no texto, relacionam-se com o seu material conceitual e linguístico, enquanto os outros padrões estão centrados no usuário. Beaugrande e Dressler (1981:11) postulam que “esses padrões de textualidade definem e criam a forma de comportamento identificada como comunicação textual, e se esses princípios forem desrespeitados/ desobedecidos, a comunicação será rompida³¹.” Sabe-se, no entanto, que não é necessário – para que haja comunicação textual –, que o texto englobe todos os parâmetros de textualidade, mas que, no mínimo, ele apresente coerência, informatividade e intencionalidade. A coerência diz respeito à progressão do texto, ou seja, se o tema abordado está se desenvolvendo de forma lógica; a informatividade se relaciona às informações veiculadas no texto; a intencionalidade parte do locutor/ produtor do texto para o leitor/ interlocutor e nem sempre está explícita no texto.

Convém frisar também o papel da coesão textual que, embora não apareça algumas vezes obrigatoriamente explícita no texto, ela realiza a articulação textual através dos chamados elos coesivos do texto; não só nos processos de referência, mas também nos processos de conexão e sequenciação. Nesse sentido, vale salientar o papel dos conectores interfrasais em seqüências e textos argumentativos.

A presença de padrões de textualidade possibilita a comunicação textual de forma mais clara e faz com que o texto seja mais apreciado pelo interlocutor/ leitor. O

³¹ No original, em inglês – *these standards define and create the form of behavior identifiable as textual communicating, and if they are defied, that form of behavior will break down.*

texto, nesse sentido, torna-se mais fluido e, conseqüentemente, a sua compreensão será alcançada facilmente sem que seja necessário muito esforço por parte do leitor. Entretanto, tanto o produtor quanto o receptor desempenham papel fundamental na compreensão do texto; sendo papel do produtor a articulação das idéias para que o texto faça sentido, seja coerente, coeso, aceito; e sendo papel do interlocutor/leitor a ativação de conhecimentos que possibilitem a compreensão do texto (LEONTÉV 1969, APUD MUSSALIM e BENTES 2006). Nas palavras de Costa Val (2004:06),

O receptor, ou usuário precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. É fácil verificar que grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do receptor.

Voltando ao objetivo desse trabalho, que é levar o aluno a apreciar e escrever textos em inglês, utilizando como ferramenta principal o gênero argumentativo artigo de opinião, podemos dizer que os parâmetros de textualidade como coerência, coesão, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade e situacionalidade devem ser observados na medida do possível. Como, por exemplo, no texto de opinião: para que o autor do texto possa conseguir a adesão do seu auditório, ele precisa, de maneira especial, buscar a aceitabilidade do seu ponto de vista através dos argumentos, ser coerente, e utilizar os operadores argumentativos para dar coesão, fluidez e trabalhar a favor da argumentação do texto.

2.6 Os gêneros textuais

Falar sobre gênero textual hoje é, reconhecidamente, falar sobre os usos sociais da própria linguagem, pois, os gêneros estão presentes em todas as ações e interações humanas mediadas pela língua. Por isso, é quase impossível conceber a linguagem fora dos gêneros textuais, visto que eles sempre estiveram presentes na vida do indivíduo organizando suas atividades sociais e culturais. Assim sendo, a tarefa de classificá-los e enumerá-los seria exaustiva, ou até mesmo impossível, se levado em conta o seu aspecto histórico e evolutivo; ou seja, o fato de moldarem-se à época de seu funcionamento a serviço de uma linguagem contemporânea.

Marcuschi (2005) escreve que o gênero se comporta como a própria linguagem: é essencialmente flexível e variável. Bazerman (1994) concebe o gênero como uma categoria reconhecida pelas pessoas como tal durante o tempo em que circular na comunidade discursiva. Assim, podemos dizer que os gêneros renovam-se, modificam-se, adaptam-se à época, à cultura; são entidades dinâmicas, ativas, através das quais o sujeito põe a linguagem em funcionamento, ou melhor, os gêneros são uma forma de ação.

Para Miller (1994), os gêneros, além de serem uma forma de ação, são também fenômenos linguísticos e desempenham uma ação social tipificada. O indivíduo recorre a determinado gênero a partir do momento que pretende realizar determinada ação para, através dessa ação, chegar a um determinado fim; ou seja, o gênero está envolto em linguagem, como postula Marcuschi, e a linguagem é carregada de intenções, de ideologia. Nessa perspectiva, o gênero também está revestido de características retóricas.

Ainda a esse respeito, Miller (1994:24) escreve que “uma definição saudável de gênero deverá centrar-se não na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele é usado para atuar”. Para a autora, a ação tem primazia sobre a estrutura, pois é através da ação que o indivíduo produz sentido e forma as estruturas. Nesse sentido, Bazerman (2006) comunga das idéias de Miller ao ver o gênero como ação tipificada através da qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros.

2.6.1 A noção de gêneros textuais e sua contribuição para o ensino da escrita

Atualmente, podemos constatar que o interesse por parte dos professores de língua materna sobre como se deve proceder com o ensino da escrita (produção de textos) tem crescido, mesmo que ainda presenciemos a prática de um ensino de língua voltado puramente ao estudo da gramática e o texto sendo usado, muitas vezes, como pretexto para o ensino de regras gramaticais. A divulgação do trabalho de teóricos que lutam por um ensino de línguas mais significativo tem, aos poucos, alcançado as universidades nos últimos anos e produzido, através dos novos

professores formados nessas academias, um efeito positivo dentro das escolas regulares com respeito ao ensino da escrita através da teoria de gêneros.

O ensino da escrita em língua inglesa utilizando a teoria de gêneros vem sendo recomendado há algum tempo em cursos de idioma e em cursos de Letras, principalmente pelo fato de se adotar, na maioria dos casos, materiais didáticos que sugerem uma abordagem bem comunicativa. Contudo, embora se prescreva essa forma de ensino (através de uma amostragem de gêneros textuais), o ensino da produção textual nas citadas instituições ainda deixa muito a desejar. O professor não se dedica ao ensino da produção escrita da mesma forma que se dedica ao ensino da produção oral; não motiva o aluno a escrever. Em nossa opinião, o fato de o professor não se dedicar ao ensino da escrita e não motivar seu aluno a escrever pode estar relacionado, muitas vezes, ao fato de o professor desconhecer as teorias do ensino da escrita através dos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, defendemos que o ensino da escrita através da teoria de gêneros é capaz de motivar tanto o professor quanto o aluno, pois, o aluno saberá claramente o propósito de estar se envolvendo com a escrita e, conseqüentemente, será levado a refletir sobre o que está produzindo; identificará quem é o seu leitor, mesmo que o material produzido seja unicamente para expor (*display*) seu conhecimento, como é o caso de provas e trabalhos escolares; e o professor, poderá reavaliar melhor a sua prática com relação ao ensino da língua como um todo. Pois, de acordo com Marcuschi (2005:19), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Acreditamos também que o domínio da escrita (produção textual) através dos gêneros poderá ajudar o aprendiz a desempenhar um papel ativo dentro da sociedade. Ele terá a chance de aprender a narrar fatos do dia-a-dia, negociar, expor seu ponto de vista, convencer, persuadir o outro através dos seus argumentos; ou seja, será levado a agir e interagir sobre o mundo que está a sua volta e não somente desempenhar papel de expectador passivo. Além disso, o reconhecimento do gênero torna o aprendiz mais apto a compreender e a interpretar os implícitos do texto escrito. Segundo Bazerman (2006:84),

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro de complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis do escritor e do leitor, os motivos, as idéias, as ideologias e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida (BAZERMAN, 2006:84).

Ensinar a produzir textos numa abordagem de gêneros textuais também significa oferecer orientações que levem a essa produção. Brooks e Grundy (2002) salientam a necessidade de fazer o aluno se perguntar sobre o propósito de estar embarcando em cada atividade de escrita para que, em seguida, ele possa decidir que caminho deve seguir, e, assim, organizar as idéias principais do texto que deseja escrever. Também é necessário chamar a atenção do aprendiz para as principais características que envolvem cada gênero. Com efeito, segundo Bakhtin, cada gênero discursivo tem um tema, um estilo e uma forma composicional. Brown (1994), por sua vez, também defende que boa parte do trabalho do professor é ensinar seus alunos sobre as características desses gêneros e ajudá-los a desenvolver estratégias para perceber e atender às especificidades de cada um deles.

É necessário salientar que pode haver hibridização de gêneros para dar conta da ação comunicativa que, através de cada um deles, se deseja alcançar. Assim sendo, cabe ao professor ensinar aos alunos as características de cada gênero trabalhado, ressaltando o fato de que, na maioria das vezes, os gêneros não são puros, podem se misturar, são mais ou menos mutáveis e flexíveis, dependendo da esfera em que circulam. Segundo Marcuschi (2006:30) “A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico”.

A partir do reconhecimento dos gêneros, das diferenças existentes entre cada um deles, e também das semelhanças, enfim, das características que os envolvem, o aluno se sentirá bem mais motivado e seguro no momento de produzir o seu texto, como também se mostrará muito mais receptivo à leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais, o que poderá fazer com que seja capaz de descobrir pistas que o levem a uma melhor produção. Nessa perspectiva, chamamos a

atenção para a abordagem de ensino seguida nesta pesquisa, no que diz respeito à utilização de leituras do gênero argumentativo como prática motivadora da escrita. Concordando com o ensino da produção textual através de gêneros, Brooks & Grundy (2002:11) afirmam que

Os professores que dão importância a um ensino de línguas comunicativo descobrem também que os aprendizes bem sucedidos precisam dominar uma variedade de gêneros ou tipos de textuais. Cada gênero possui sua própria convenção de acordo com o tipo de informações que deseja incluir e a ordem destas. A discussão a respeito de tais convenções fornece um conjunto de princípios, a partir dos quais, os alunos poderão potencializar sua escrita (BROOKS & GRUNDY, 2002:11)³².

Consequentemente, o aluno submetido a uma experiência como esta, descobrirá que os gêneros são formas interativas e dinâmicas de comunicação e desempenham um papel primordial na vida do indivíduo; descobrirá também que se tornar proficiente (fluyente) em uma língua estrangeira significa, não somente demonstrar conhecimento da estrutura da língua e usá-la oralmente, e sim, ser capaz de produzir significados e, nessa perspectiva utilizar a língua de forma plena no sentido de desenvolver bem as quatro habilidades linguísticas, dentre elas, a escrita.

2.7 O ensino da produção escrita através das instruções implícita e explícita

Neste tópico, discutimos as duas fases distintas pelas quais passamos durante a realização da pesquisa relatada nesta dissertação: a fase do ensino implícito e a fase do ensino explícito. O ensino implícito teve como objetivo não só promover a imersão do aluno ao gênero artigo de opinião, através da exposição dos alunos colaboradores a textos do gênero em tela, em sua maioria na língua inglesa, como também caracterizar o artigo de opinião diante das situações retóricas, apresentando os marcadores discursivos da argumentação. A fase do ensino

³² No original, em inglês – *Teachers who appreciate the importance of Communicative Language Teaching have also found that successful learners need to master a variety of genres or types of writing. Each genre has its own convention concerned with the type of information to include and the order to put it in. Discussing such conventions helps to provide a clear framework within which students can write effectively.*

explícito, por sua vez, teve como objetivo ensinar explicitamente os elementos linguísticos, textuais e retóricos que aparecem no gênero artigo de opinião.

Para compreendermos as duas fases mencionadas, ou seja, a do ensino implícito e a do explícito e chegarmos até o cotejo entre elas, que é apresentado no capítulo 5 (análise e discussão dos resultados da produção escrita dos alunos), discutimos algumas abordagens de aquisição de uma segunda língua e de abordagens do conexionismo que, segundo N. Ellis

Investiga a natureza dos mecanismos cognitivos responsáveis pela aprendizagem dos processos fonológicos, semânticos e sintáticos, substituindo o estudo do estado final pelo estudo do desenvolvimento através da ênfase no processo de aquisição da linguagem (N. ELLIS, 1990 Apud ZIMMER, ALVES & SILVEIRA, 2006: 16).

2.7.1 As principais abordagens de aquisição da língua materna e de uma segunda língua (língua estrangeira)

É sabido que as pesquisas sobre a aquisição de uma segunda língua repousaram nos pressupostos da psicologia experimental até, pelo menos, o final dos anos 50 do século passado. MacWhinney (1997) nos informa que os estudos sobre aprendizagem implícita também tiveram início na psicologia experimental e acrescenta que a importância desse construto para a pedagogia da linguagem é inegável.

Segundo a teoria behaviorista, a aprendizagem de uma segunda língua se dá pela formação de hábitos. Por esse motivo, o seu ensino deve acontecer a partir da repetição, recompensa e condicionamento; pois, segundo a teoria desenvolvida por Skinner e das pesquisas desenvolvidas por Pavlov, para cada estímulo há uma resposta.

Em 1959, o linguista norte-americano Noam Chomsky rebateu as idéias de Skinner postulando que a concepção de aprendizagem de uma língua como uma resposta condicionada era muito reducionista; além disso, o behaviorismo negava tanto a complexidade que havia na estrutura de uma língua quanto o processo

cognitivo (MACWHINNEY, 1997). Nessa perspectiva, Chomsky (2009:16) defende que “temos todos os motivos para supor que o comportamento do aprendiz ocorre por meio da modificação de uma organização estrutural já em funcionamento” e acrescenta que “a sobrevivência seria improvável se o aprendiz na natureza exigisse a demorada repetição característica da maioria dos procedimentos de condicionamento.” Assim, através dos postulados de Chomsky, que concebe a faculdade da linguagem inata ao ser humano, as pesquisas sobre a aquisição da linguagem tomam um novo rumo: da psicologia da aprendizagem rumo à lingüística gerativa até o início dos anos 80 do século passado.

No final da década de 1970, a Abordagem Natural, desenvolvida por Krashen e Terrel (1983), trouxe para o estudo da aquisição de uma segunda língua (L2) o conceito de Aquisição versus Aprendizagem. Para Terrel e Krashen (op.cit.) a aquisição é um processo natural, inconsciente, e mais eficiente; enquanto que a aprendizagem é artificial, consciente e formal. A primeira seria, segundo esses teóricos, o resultado da instrução implícita, enquanto que a segunda é o resultado da instrução explícita. Por essa razão, eles advogam a favor da instrução implícita, principalmente no ensino de uma L2 para crianças, postulando que, dessa forma, a aprendizagem de uma segunda língua se daria de forma natural como acontece com a aprendizagem da Língua Materna. Silveira (1999) comenta que, segundo essa teoria, a produção escrita emerge naturalmente, depois de o aprendiz ter passado por um processo de compreensão.

De acordo com Hulstijn (2005:136), essa teoria, denominada Teoria do Monitor, foi muito criticada, principalmente “pelo fato de não oferecer definições precisas desses dois construtos (aquisição e aprendizagem), conseqüentemente, evitando, assim, que os pesquisadores a operacionalizassem e pusessem a hipótese do monitor para ser testada³³”. Mesmo assim, ainda segundo Hulstijn (op. cit.), ninguém, até o momento, definiu as noções de aprendizagem e aquisição que pudessem levar a teoria de Krashen a ser testada, com exceção de Schwartz (apud HULSTIJN, 2005) e Paradis (1994, apud HULSTIJN, 2005). O segundo teórico, de

³³ No original em inglês: [...] it failed to provide precise definitions of its two main constructs (acquisition and learning), thus preventing researchers from operationalizing them and putting the hypothesis of Monitor Theory to the test.

acordo com Hulstijn, trata a aquisição e a aprendizagem como sendo conhecimento implícito e explícito respectivamente.

2.7.2 A aquisição da linguagem segundo o conexionismo

Segundo a teoria conexionista, a construção do conhecimento se dá através da formação de sinapses. A formação dessas sinapses se dá cada vez que surge a necessidade de aquisição de um novo conhecimento. Quando o caminho percorrido pela sinapse já existe, não será necessária a formação de novas conexões inter-neuronais, e, ao invés da aquisição de um novo conhecimento, haverá uma recordação.

A formação de novas sinapses e a consequente aquisição da linguagem ou do conhecimento linguístico não surgem no cérebro da criança de forma repentina, mas dependerão do estímulo externo, ou seja, da interação entre ela, o ambiente e da exposição a outros falantes (N. ELLIS, 1990 APUD ZIMMER, ALVES & SILVEIRA, 2006). Diante do paradigma apresentado, podemos inferir que, para a aquisição da linguagem ocorrer, será necessário apenas que a criança seja exposta a outros falantes e que as crianças que são expostas a um substrato linguístico mais rico receberão mais estímulos para a formação de novas sinapses e, conseqüentemente, desenvolverão seu conhecimento linguístico de forma mais rápida e eficiente.

2.7.3 A diferença entre conhecimento implícito e conhecimento explícito

Segundo Reber (1993:5), conhecimento implícito é “a aquisição do conhecimento que se dá independentemente da tentativa consciente de aprender”³⁴. Hulstijn (2005) conceitua conhecimento explícito, algumas vezes tomado como sinônimo de conhecimento declarativo, como o conhecimento consciente das regularidades que subjazem a informação dada. Seguindo a mesma linha de

³⁴ No original em inglês: *The implicit knowledge is the the acquisition of knowledge that takes place largely independently of councious attempts to learn.*

raciocínio, diríamos que aprendizagem implícita seria o insumo (*input*) processado inconscientemente e aprendizagem explícita seria o *input* processado de forma consciente.

Vale salientar que o conhecimento explícito, de acordo com Hulstijn (2005), pode ser declarativo e episódico. Segundo esse autor, o sujeito mostra conhecimento explícito declarativo quando é capaz de verbalizar seu conhecimento. O conhecimento explícito episódico parte da lembrança que o sujeito possa ter a respeito do momento e do lugar onde algo aconteceu. O autor (op. cit., p.131) escreve que “o conhecimento episódico é uma forma de memória autobiográfica”. Zimmer, Alves e Silveira (2006:94), localizam o conhecimento declarativo dentro da memória de longo prazo e corroboram da idéia de Hulstijn ao afirmar que “a memória declarativa é factual e caracteriza-se como um sistema que retém conhecimento explícito, acessível à consciência verbalizável”.

Zimmer, Alves e Silveira (2006:94) também localizam outro conhecimento dentro da memória de longo prazo – o *conhecimento procedural* –, derivado de algumas abordagens neurocognitivas da memória de longo prazo. Este conhecimento procedural, diferentemente do conhecimento declarativo, faz parte do conhecimento implícito e “consiste de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais, como andar de bicicleta, nadar, etc”. Esse conhecimento pode ser processado de forma automática; já o conhecimento declarativo, que é explícito, exige mais esforço e precisará de mais tempo para ser processado, pois dependerá da memória episódica do sujeito onde estão localizados os conhecimentos gerais, denominados de semânticos por Izquierdo (apud ZIMMER, ALVES e SILVEIRA 2006).

No entanto, mesmo defendendo a idéia de que as memórias adquiridas de maneira inconsciente fazem parte do conhecimento implícito e que as memórias adquiridas com total consciência fazem parte do conhecimento explícito, Izquierdo (op. cit., 2006) defende a ideia de que muitas das memórias semânticas da língua materna são adquiridas inconscientemente, portanto, nesse ponto, fazem parte do conhecimento implícito.

2.7.4 Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita

Hulstijn (2005) nos dá a entender que a aprendizagem explícita é a informação que o cérebro recebe, de maneira consciente, de que a informação recebida através do *input* pode conter regularidades para que, se for esse o caso, possa trabalhar os conceitos dessas regularidades. Já a aprendizagem implícita é a informação recebida pelo cérebro e processada de forma inconsciente sem a predisposição de descobrir regras. Ainda de acordo com o mesmo autor, na literatura pedagógica, essas duas formas de aprendizagem são definidas apenas como aprendizagem que depende ou não da ajuda de regras gramaticais.

Consideremos, portanto, a definição de Hulstijn (2005) de que a aprendizagem explícita, diferentemente da aprendizagem implícita, depende do estado consciente do cérebro de que uma determinada tarefa está sendo executada para ser processada, e consideremos o seguinte contexto de aprendizagem: o professor chega à sala de aula e entrega uma coletânea de textos aos alunos e anuncia que precisa da ajuda deles para separá-los pondo-os em envelopes de cores diferentes. As histórias devem ser colocadas nos envelopes amarelos e as reclamações devem ser colocadas nos envelopes brancos. Os alunos executam essa tarefa sem a devida consciência de que estão, na verdade, trabalhando na identificação de tipos textuais e farão a atividade sem se preocupar com as regras que subjazem a cada tipo de texto. Nesse contexto, temos o exemplo de um incentivo à aprendizagem implícita.

2.7.5 Instrução implícita e instrução explícita

O dicionário Aurélio³⁵ define a palavra *instrução* como sendo o conjunto de conhecimentos adquiridos e Aulete³⁶ a define como explicação de como fazer uso de determinada coisa. Ambos comungam da idéia de que instruir significa ensinar;

³⁵ Versão on line (2009) acessado em 10 de janeiro de 2011.

³⁶ CALDAS AULETE. **Aulete Digital**: dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa.

conceito também registrado no Dicionário Balsa da Língua Portuguesa³⁷, Luft³⁸ e no *Macmillan English Dictionary*³⁹. Partindo do conceito compartilhado pelos autores e dicionários acima citados, tomaremos a palavra **instrução** como sinônima da palavra **ensino** de agora em diante.

No contexto de sala de aula, o ensino implícito, em nossa opinião, se dá, quando o professor procura levar o aluno a apreender determinado conteúdo ou teoria através da sua imersão em exemplos práticos sem se deter às regras. Nesse sentido, em determinados contextos, podemos ter como exemplo o ensino de uma língua estrangeira por imersão. O ensino explícito, por outro lado, realiza-se quando o professor leva o aluno a apreender determinado assunto a partir de regras, tornando-o consciente da tarefa que irá executar.

A pesquisa em tela, como dito anteriormente, envolveu os dois modos de ensino: o ensino implícito e o ensino explícito, e foi possível constatar que ambos são importantes para o processo de ensino da produção escrita, pois é durante o ensino implícito que o aluno é apresentado ao conteúdo alvo de maneira informal. Em outras palavras, o ensino implícito servirá para preparar o aluno a lidar com as regras que serão enfatizadas durante o ensino explícito. O ensino explícito, por sua vez, cuidará de levar o aprendiz a compreender, de maneira mais clara, o que lhe é ensinado. Portanto, é durante a fase do ensino explícito que a aprendizagem da produção escrita é finalmente consolidada.

³⁷ **Dicionário Balsa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Balsa Planeta, 2005.

³⁸ LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2008.

³⁹ **MACMILLAN English Dictionary for advanced learners**. Oxford: Macmillan Education, 2007.

3 O ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, objetivamos apresentar os aspectos históricos do artigo de opinião, bem como examinar as características enunciativas, discursivas e textuais do gênero em questão. Para tal exame, não poderíamos deixar de buscar na Retórica Clássica a semente que deu origem a esse gênero argumentativo, pois acreditamos que o artigo de opinião pode ser tido como um gênero herdeiro da própria Retórica, não podendo ser concebido longe e fora dela. É o que nos dá a entender Reboul (2000:XXII) quando lança o seguinte questionamento:

Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo?

A argumentação, elemento central da Retórica, será também tratada neste capítulo, visto constituir-se como o eixo básico do artigo de opinião, principalmente, no que diz respeito à sua função de convencer e persuadir. De fato, Abreu (2008: 25) descreve a argumentação como sendo “a arte de convencer e persuadir”. A fim de abordarmos esse tópico sob uma visão mais ampla, recorreremos também aos pressupostos de Koch (2002), Citelli (2002 e 2005), dentre outros; além dos autores já citados anteriormente, ou seja, Abreu (2008) e Reboul (2000).

Por fim, analisaremos as características lingüísticas do gênero em questão partindo do princípio de que, como postula Bakhtin (1992: 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a língua”; portanto, “não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”. Isso significa dizer que, por mais heterogêneos que possam ser os gêneros textuais, cada um deles exerce uma atividade diferente, ou seja, desempenha uma função social singular.

3.1 Breve notícia das origens do artigo de opinião.

Se levarmos em consideração o autêntico jornalismo que, segundo Melo (2003:22), “só emerge com a ascensão da burguesia ao poder e a abolição da censura prévia”, podemos dizer que a história do surgimento do artigo de opinião, mesmo sendo bem mais recente, se confunde com a história do surgimento do jornalismo de opinião impresso, principalmente na França e na Inglaterra. Nessa perspectiva, o autor escreve que o fim da censura prévia permitiu que o jornalismo assumisse uma fisionomia própria. É a partir de então que se torna possível, de uma forma explícita, difundir idéias e defender pontos de vistas através das páginas de um jornal.

O jornalismo de opinião, que tratava de, muitas vezes, denunciar e atacar o governo, alcançou espaço garantido na sociedade da época (séc. XVIII). E um dos fatores que contribuiu para que isso acontecesse, foi o de que a produção de jornais não demandava grandes capitais. A venda de apenas mil exemplares era suficiente para custear a edição. Mas, “os donos do poder”, ao terem suas ações expostas e questionadas, sentiram-se incomodados e trataram de criar impedimentos para que o jornalismo opinativo não continuasse a ser produzido na mesma proporção. A priori, foram criadas taxas e impostos para coibir a produção desse suporte que veiculava notícias, informações e opiniões ao mesmo tempo; e a posteriori, foi estabelecida a censura que punia os excessos cometidos na opinião nos termos da legislação vigente. “Tais restrições fazem medrar o jornalismo de opinião e estimulam o jornalismo de informação” (Melo, 2003, p.23).

Vale salientar, no entanto, que o jornalismo francês se distanciou do jornalismo inglês. Enquanto o segundo procurou satisfazer totalmente o desejo da classe poderosa, assumindo um caráter mais informativo e mantendo-se distante da polêmica, o primeiro continuou com o seu vigor opinativo, “promovendo debates, levantando problemas, participando ativamente do cenário político” (op. cit., p.24). Ainda há de se acrescentar que, no século XIX, quando os Estados Unidos da América tiveram o ritmo da imprensa acelerado, a informação foi transformada em mercadoria rentável, e o caráter opinativo jornalístico, mesmo não deixando de existir, perdeu sua força, seu vigor e sua influência. Melo (2003:24) escreve que “o

jornalismo opinativo não desaparece. Na prática, ele tem o seu espaço reduzido, sua presença na superfície impressa circunscrita às páginas chamadas editoriais”.

Mesmo não possuindo dados históricos que nos levem ao surgimento do gênero artigo de opinião propriamente dito, podemos sugerir que, como dito anteriormente, seu surgimento se deu quase na mesma época do surgimento dos primeiros jornais; mas, tendo tido sua produção coibida, passou a sobreviver nas sessões editoriais de revistas e jornais, vindo somente a possuir nome peculiar há bem pouco tempo. Para reforçar o gênero em questão e a função que lhe é atribuída, não podemos deixar de mencionar as diferenças existentes no plano internacional.

No plano internacional, o gênero artigo de opinião tem uma dimensão mais ampla, como por exemplo no jornalismo europeu e norte-americano. Nos Estados Unidos ele foi chamado, durante muito tempo, de *comment* (comentário). Atualmente, eles são exibidos nas páginas de opinião em vez de serem chamados de *opinion article*, recebem o nome de *op-ed*. Segundo Melo (op. cit., p.122), “na imprensa britânica o nosso artigo de opinião corresponde ao gênero que Afrânio Coutinho identificou como *formal essay*. Os autores de alguns livros didáticos britânicos usam as seguintes nomenclaturas para classificar o gênero: *opinion* (GAIRNS & REDMAN, 2003), *discursive composition* (MANN, 2005; GOLDSTEIN & GRAY, 2009), *opinion composition* (OXENDEN & LATHAM-KOENIG, 2001; 2008), *essay* (BOYD & STEPHENS, 2008) and *discursive essay* (JONES & HIRD, 2010).

Diante do exposto, para tornar esse gênero didatizável em língua inglesa – propósito desse trabalho –, além de o professor lançar mão de textos do gênero em língua materna, é necessário fazer com que o aluno se familiarize com textos do mesmo gênero produzidos na língua alvo. Isso se faz necessário para que o aluno possa reconhecer, dentro da própria língua, primeiramente, o propósito comunicativo do gênero e, a seguir, possa reconhecer as suas principais características. Assim, será possível identificar o artigo de opinião independentemente da nomenclatura que lhe seja dada.

3.2 As características enunciativas e discursivas do artigo de opinião na atualidade

Estamos inseridos num contexto sócio-cultural em que as notícias chegam até nós de forma instantânea, e assim, ficamos a par de tudo o que acontece não somente no lugar onde vivemos, mas em toda parte do mundo. De fato, suportes como jornais televisivos e a Internet, onde há um apelo forte ao som e à imagem por serem veículos de comunicação que chegam até nós de forma mais rápida, nos fazem saber das últimas novidades em tempo recorde. No entanto, a notícia impressa, apesar de levar mais tempo para trazer as mesmas informações até nós, ainda é a mais acessível à grande parte de leitores de jornais e revistas no nosso país e no mundo. Além disso, na leitura do texto impresso há um maior estímulo à imaginação e à criticidade, ao passo que, nos outros meios (sonoros e imagéticos), como dizem Allende & Condemarim (1987), há sempre o perigo da imposição.

Através das informações veiculadas pelos meios de comunicação que nos rodeiam, através de tudo aquilo que ouvimos e lemos, e do ponto de vista de quem as produz, podemos construir os nossos referenciais – muitas vezes, buscamos respostas às nossas perguntas e tentamos nos expressar através de outras pessoas que possam nos representar, que possam fazer ecoar a nossa voz, e, assim tenham condições de tornar pública a nossa opinião. Outras vezes, nós mesmos desejamos nos posicionar de uma maneira crítica, mostrando o nosso ponto de vista e desejando que este seja aceito por outras pessoas. É nesse contexto que se encaixa perfeitamente o gênero artigo de opinião.

O artigo de opinião faz parte de uma grande teia de gêneros discursivo-opinativos que circulam na sociedade, como os editoriais, o ponto de vista, os ensaios, as crônicas, as cartas do leitor e outros gêneros assemelhados, como os pareceres, que funcionam em outros domínios discursivos (jurídicos, acadêmicos e outros). Mas, dentre os gêneros que circulam no domínio discursivo do jornalismo, a presença do artigo de opinião é marcada, nos meios impressos e digitais, como jornais e revistas semanais, pela assinatura do articulista. É, portanto, um gênero de autoria explícita.

Sabe-se que não é qualquer gênero que serve para dizer qualquer coisa em qualquer situação. Abaurre & Abaurre (2007: 256) escrevem que a função do artigo de opinião, como gênero discursivo argumentativo, é analisar as notícias mais relevantes em jornais e revistas, submetendo-os “a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito”. Melo (2003:124) também defende que a função desse gênero é “analisar uma questão da atualidade, sugerindo ao público uma determinada maneira de vê-la ou de julgá-la”. Assim, podemos afirmar que o artigo de opinião tem como principais características enunciativas a análise, a discussão e a divulgação de um parecer (ponto de vista) a respeito de assuntos relevantes e relativos ao momento histórico.

3.3 Características formais do artigo de opinião – as regularidades da organização retórica

O artigo de opinião, como todo gênero argumentativo, mesmo não possuindo uma estrutura fixa, pode ser facilmente reconhecido em meio a outros textos do gênero, principalmente por suas características formais. Diferentemente do editorial, que exprime a opinião da empresa jornalística, o artigo de opinião tem uma característica formal que lhe é peculiar: possui um autor definido que, mesmo buscando argumentos alheios para dar peso ao seu ponto de vista, assume sua posição, que pode ser individual e conseqüentemente, o autor assina a sua produção. Além disso, o gênero em questão admite o uso de marcas de subjetividades que podem ser reconhecidas pelo uso de pronomes e pelas formas da 1ª pessoa do singular em verbos, ao longo do texto.

O propósito comunicativo desse gênero é convencer e persuadir seus leitores a aceitar o ponto de vista do autor que o assina. Para alcançar tal objetivo, o autor utiliza várias estratégias argumentativas, como por exemplo, aquela em que o autor pondera sobre pontos de vista contrários ao seu, com a finalidade de mostrar ao leitor que considera tanto o seu ponto de vista quanto o ponto de vista dos outros, mas depois se concentra na argumentação em prol da defesa da sua tese,

neutralizando os argumentos contrários. Sem dúvida, essa é uma estratégia de persuasão muito eficaz e envolvente.

Nessa perspectiva, podemos compreender porque muitos autores definem a argumentação como sendo uma arte; para nós, a arte de lidar com as palavras, fazendo com que elas causem um impacto desejado e que comuniquem, de fato, o que esperamos que elas comuniquem, e, por fim, que sejam capazes de convencer e persuadir o ouvinte/leitor, tornando-o adepto do nosso ponto de vista. Breton (2003), mesmo não dando tanta ênfase à argumentação como uma arte, admite que a argumentação na invenção tem o mérito de ser considerada como tal e refere-se a ela como sendo uma “arte delicada”.

Segundo Abreu (2008), a finalidade do ato de convencer é fazer com que o outro passe a pensar como nós, e, por isso faz-se necessário falar à sua razão demonstrando e provando. A finalidade do ato de persuadir, diferentemente do ato de convencer, seria falar à emoção do outro sensibilizando-o a executar aquilo que desejamos. Linderman (1982: 55) acrescenta que a persuasão parte das mais tolas buscas e ofertas de vantagens e chega até a forma “pura que nos delicia no processo de apelo por si mesmo, sem ulterior propósito”.

A Retórica, descrita como a arte do bem falar, desde o seu nascedouro na Grécia antiga, era uma arte didatizável e, por esse motivo, pôde ser ensinada pelos sofistas, mestres viajantes, dentre os quais Protágoras e Górgias foram os mais importantes. Os sofistas, que eram mal vistos pelos filósofos da época, tinham uma visão de mundo muito mais avançada do que os cidadãos atenienses, e isso se devia ao fato de conhecerem muitos e variados usos e costumes da época. Assim, podiam convencer os cidadãos de que uma questão podia ser vista sob diferentes pontos de vista, e fazê-los perceber o valor de uma boa argumentação.

Podemos compreender, então, porque a Retórica pode estar presente em todo discurso em que o homem, de uma forma geral, busca a todo instante, mesmo inconscientemente, negociar com os pares em busca de satisfazer seus interesses e impor seus pontos de vista. Por esse motivo, a Retórica não pode ater-se a um gênero em particular. Ela serve a todo e qualquer gênero, em que podemos aplicar as suas regras para fazer algo ganhar dimensão de verdade. Citelli (2005:11)

escreve que a Retórica “não entra no mérito daquilo que está sendo dito, mas, sim, no como aquilo que está sendo dito o é de modo eficiente”. Isso nos faz, mas uma vez, perceber a presença latente dessa arte dentro do caráter persuasivo do discurso, principalmente nos gêneros argumentativos. Nessa perspectiva, Linderman (1982:39) define a retórica como sendo “a arte de impressionar”.

3.4 A argumentação como eixo básico do artigo de opinião – a contribuição da Retórica.

Souza (2004) faz alusão à força e à expansão dos gêneros argumentativos modernos fazendo uma comparação entre a argumentação praticada na Grécia e na Roma antigas e a argumentação nos nossos dias, comentando que se os sofistas em suas arengas chegavam a persuadir centenas de pessoas, os modernos meios de comunicação hoje tornam possível a persuasão de milhões de pessoas de uma só vez.

Temos afirmado ao longo deste trabalho que a contribuição da Retórica, definida também como a essência persuasiva da linguagem, é inegável para a formação do artigo de opinião desde a sua concepção. Além do mais, seria impossível conceber um gênero argumentativo que não tivesse se alimentado dessa arte para manter sua vivacidade. É possível ver, em um de seus cânones⁴⁰ – na invenção –, a busca do orador por todos os argumentos relativos ao tema do seu discurso que podem, além de convencer o ouvinte/leitor, persuadi-lo a aceitar como verdadeira a tese que está sendo defendida.

A argumentação, que pode ser fundamentada na Lógica, na Retórica e na Dialética, sustenta o gênero e o mantém vivo. Noutras palavras, poderíamos dizer que a argumentação é o coração do artigo de opinião e, assim sendo, o seu papel fundamental é bombear sangue para manter o gênero em funcionamento. Platão e

⁴⁰ Os cinco cânones da Retórica foram preconizados por Quintiliano, na Roma antiga. São eles: a **invenção** (ter o que dizer), a **disposição** (articular as idéias e os argumentos), a **elocução** (usar frases e palavras adequadas aos conteúdos e ao auditório), a **ação** (proferir ou apresentar o discurso) e a **memória** (memorizar os argumentos para possível reapresentação ou reutilização).

Fiorin (2005:284) escrevem que “a argumentação, quando bem feita, dá consistência ao texto, produzindo sensação de realidade ou impressão de verdade”.

Ao tratar da interação social por intermédio da língua, Koch (2002) toma os termos retórica e argumentação quase como sinônimos, visto que, para a autora, a todo discurso subjaz uma ideologia, e assim sendo, a presença, tanto da Retórica – marcada pela vivacidade com que se busca a adesão dos auditórios através da persuasão e do convencimento – quanto a presença da argumentação – marcada pelo encadeamento dos argumentos que levarão o autor da peça argumentativa a expor e defender sua tese – podem ser sentidas em todo e qualquer discurso.

A autora defende que até mesmo nos textos descritivos e narrativos a argumentação se faz presente. De fato, como postula a autora (op. cit., p. 17) “a neutralidade é apenas um mito”. Citelli (2005), ao tratar de uma simples troca de nomes visando um melhor efeito persuasivo, concorda que a neutralidade é um mito quando afirma que a linguagem não é ingênua. Assim como Koch, o autor acredita também que a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. Nesse sentido, acreditamos que Retórica e argumentação sempre andarão juntas subsidiando e alimentando o discurso.

Estando, portanto a argumentação subsidiada pela Retórica presente em menor ou maior grau em qualquer tipo de texto e discurso, muito mais presente estarão ambas – Retórica e argumentação, ocupando lugar de destaque na formação e constituição do gênero artigo de opinião, pois, como dito anteriormente; seria impossível conceber um gênero onde a argumentação se mostra tão nítida e latente separada da Retórica.

3.4.1 Os tipos de argumentos

A origem do termo argumento vem do latim *argumentum* e significa fazer brilhar, fazer iluminar. Assim, de acordo com Platão e Fiorin (2005:284) “o argumento é tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma idéia”. Do ponto de vista da lógica, um argumento é uma proposição ou um conjunto de proposições que utilizamos para justificar, provar, dar razão ou dar suporte a uma idéia ou ponto de

vista. Embora não tenhamos nos detido tanto nos tipos de argumentos durante a realização das aulas-oficinas – onde o objetivo central era fazer com que o aluno escrevesse artigos de opinião em língua inglesa – faz-se necessário elencar alguns deles, principalmente, aqueles mais abordados e mais facilmente encontrados em textos do gênero em questão.

Um dos argumentos que aparece nos textos de opinião é o chamado **argumento de autoridade** ⁴¹. Nesses textos, esse argumento é aquele em que o autor busca citações de autores renomados e de instituições de referência para dar peso à sua opinião, mostrar conhecimento sobre o assunto tratado, e até mesmo, segundo Plantin (2008), demonstrar submissão e respeito pela autoridade. Ao utilizar uma citação, o autor do texto, de um lado se mostra uma pessoa entendida sobre o assunto que está discutindo, pelo fato de, supostamente, já haver escutado ou lido a respeito em outros autores, e, de outro lado, mostra-se uma pessoa modesta, que se curva à opinião daqueles que possuem mais experiência.

Referindo-se ainda à submissão à autoridade, Plantin (op.cit., p.116) escreve que “o *ethos* é definido em sua dimensão relacional, não do ponto de vista do locutor que quer impressionar, mas do destinatário que ele quer impressionar”. De acordo com Platão e Fiorin (2005), na verdade, a autoridade se torna fiadora da veracidade do ponto de vista do locutor. Esse tipo de argumento para Abaurre e Abaurre (2007) faz parte da estratégia de convencimento, pois ao se evocar uma autoridade sobre determinado assunto empresta-se ao texto a confiabilidade de que goza a autoridade citada, e, assim, torna-se mais difícil refutar a tese apresentada como verdadeira pelo autor do texto. Para Koch (2002:155), outro exemplo de argumentação por autoridade é o uso de “provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas pelo uso”.

Outro tipo de argumento é o chamado **argumento baseado em provas concretas** ou **argumento por comprovação**, que também faz parte da estratégia de convencimento, pelo fato de basear-se em provas concretas como, por exemplo, em dados estatísticos. Nesse tipo de argumento, o autor não deverá valer-se de generalizações indevidas; por exemplo, afirmar que todos os advogados são mau-

⁴¹ Segundo Breton (1999:76), no argumento de autoridade, “o real descrito é o real aceitável porque a pessoa que o descreve tem autoridade para fazê-lo. Esta autoridade deve ser aceita pelo auditório para que ele, por sua vez, aceite como verossímil o que lhe é proposto”.

caráter ou fraudulentos quando o mau-caratismo e a fraude não são inerentes à profissão. No entanto, segundo Platão e Fiorin (2005:288), “podem-se muitas vezes usar casos singulares para comprovar verdades gerais”. Abaurre e Abaurre (2007:265) escrevem que o argumento por comprovação “baseia-se no princípio de que informações objetivas são percebidas como “prova” irrefutável de uma determinada afirmação”.

Há também o **argumento baseado em consenso**. Podemos dizer que esse argumento faz mais parte da estratégia de persuasão do que de convencimento, visto que a sua demonstração não necessita necessariamente de dados científicos. Esse argumento trabalha com proposições universalmente aceitas, ou seja, que já se tornaram um consenso, por isso são irrefutáveis e capazes de fazer com que o leitor encontre lugar comum no texto, sentindo-se, muitas vezes, co-autor deste. Um bom exemplo desse tipo de argumento é a afirmação de que os investimentos em educação são indispensáveis para que um país saia da linha de miséria. No entanto, Platão e Fiorin (2005:286) nos advertem que

É preciso muito cuidado para distinguir o que é uma idéia que não mais necessita de demonstração e a unificação de preconceitos do tipo: o brasileiro é indolente, a *Aids* é um castigo de Deus, só o amor constrói (PLATÃO & FIORIN, 2005:286).

Ainda há de se acrescentar o **argumento com base no raciocínio lógico**, que é relacionado ao *logos*, na busca de validar uma opinião aos olhos de um auditório concreto. Esse tipo de argumento trabalha com proposições que apelam para a razão e o raciocínio lógico. Segundo Platão e Fiorin (op. cit., p. 289), o argumento baseado no raciocínio “diz respeito às próprias relações entre proposições e não à adequação entre proposições e provas”. Através da utilização desse tipo de argumento, o autor do texto quer levar o leitor à reflexão, ou seja, a fazer uma análise dos fatos apresentados e chegar a uma conclusão lógica que deverá coincidir com a afirmação da sua tese inicial. Nesse tipo de argumento recorre-se a exemplos e à construção de causa e consequência para convencer o leitor e combater possíveis contra-argumentos.

3.5 Características textuais e linguísticas do artigo de opinião

Valendo-se da abordagem sócio-retórica, podemos afirmar que ao trabalhar com análise de gênero textual, devemos cuidar para não incorreremos no erro de permitir que o aprendiz se prenda somente e especialmente aos aspectos gramaticais da língua, a exemplo da sintaxe e da pontuação. Essa tendência levaria o gênero a, pelo menos, ocultar aquilo que possui de mais valioso, que é o seu propósito comunicativo, seu caráter interacional e persuasivo e “a ação (retórica) que é usada para sua realização” (MILLER, 2009).

Segundo Abaurre e Abaurre (2007), como dito anteriormente, o gênero artigo de opinião não possui uma estrutura fixa. Melo (2003:125) corrobora com a ideia de Abaurre quando afirma que “o artigo confere liberdade completa ao seu autor”. Somando-se a essa questão, o artigo de opinião também apresenta hibridismo em sua estrutura; ou seja, no seu interior, podemos encontrar sequências expositivas e narrativas. Mas, por mais híbrido que seja – como é o caso da crônica –, cada gênero possui suas características que lhe dão identidade.

Segundo as autoras (op. cit., 2007: 259), o artigo de opinião “costuma sempre trazer uma contextualização do tema abordado para que o leitor possa se localizar e recuperar informações que já dispõe sobre o assunto” tratado no texto. Durante o desenvolvimento do texto, o autor cuida de organizar seus argumentos de forma cuidadosa, antevendo as posições contrárias do leitor para poder refutá-las e, assim, levar o leitor a acreditar que a sua conclusão (tese) é a mais viável.

Para manter a coerência temática e a coesão do texto, torná-lo mais fluido e dar peso aos argumentos, o autor do artigo de opinião se utiliza de conectores interfrasais e marcadores argumentativos (conjunções, advérbios, denotadores de inclusão, denotadores de exclusão, modalizadores, dêiticos, preposições). Para Koch (2002), os operadores argumentativos orientam a sequência do discurso, isto é, tornam possíveis os encadeamentos entre os enunciados possibilitando a continuação do texto. Dada essa função dos marcadores argumentativos, podemos dizer que a sua presença, no artigo de opinião, é imprescindível e lhe confere uma de suas características principais.

Outra característica do artigo de opinião, trazida pelas autoras acima citadas (op. cit., p.259), é que “o encerramento do texto é, necessariamente, uma conclusão da análise apresentada”. Através dessa análise apresentada no fechamento do texto, o autor quer mostrar ao leitor que, após a apresentação de vários argumentos favoráveis e, às vezes, contrários a sua tese, ele mantém o seu ponto de vista e, por esse motivo, vale a pena avaliar e aceitar a análise que faz.

Do ponto de vista da tipologia textual, no artigo de opinião, podem aparecer sequências narrativas, descritivas e expositivas, mas as sequências expositivas e argumentativas sempre assumirão uma importância fundamental e darão o caráter prototípico do gênero. Por esse motivo, o tempo verbal predominante nesse gênero é o presente do indicativo.

3.5.1 A abordagem teórico-metodológica e didática do artigo de opinião seguida neste trabalho

Voltando ao objetivo da pesquisa em tela, vale a pena trazer algumas informações, ainda que sucintas, sobre a forma de como buscamos orientar o aprendiz quanto à produção do gênero artigo de opinião. Antes, porém, convém lembrar que o grupo, sujeito desta pesquisa, mesmo com o aporte teórico-metodológico que recebeu, não conseguiu avançar muito, devido ao conhecimento sistêmico ainda deficiente da língua inglesa.

Os alunos foram levados a atentar para as principais características do gênero em questão a partir de leituras de artigos de opinião, em sua maioria, na língua alvo. As características mais enfatizadas foram as de cunho textuais, próprias do gênero, evidenciadas na contextualização, desenvolvimento e conclusão. Os marcadores argumentativos, conectores interfrasais, e os demais marcadores discursivos da argumentação foram apresentados, tanto durante a instrução implícita quanto durante a instrução explícita, dando especial atenção às suas relações semânticas e a sua função argumentativa.

No capítulo que se segue, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como o contexto desta, ou seja, a história da instituição e do curso

em que foi realizada, e o perfil dos alunos, sujeitos dessa pesquisa. Apresentamos também a análise e os resultados do questionário de sondagem e dos questionários de satisfação.

4 METODOLOGIA E COLETA DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa realizada, abordando a sua fundamentação e os instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, foram utilizados dois tipos de questionário: um questionário de sondagem (Apêndice A), em que constavam perguntas relativas ao perfil sociocultural dos alunos e perguntas relativas às suas atitudes em relação à disciplina Língua Inglesa e às habilidades nela envolvidas. O segundo tipo de questionário – questionário de satisfação 1 e 2 (Apêndices D e G) – foram utilizados para coletar dados relativos ao andamento da experiência didática, ou seja, as oficinas.

Dado o objetivo dessa pesquisa que foi o de levar o aluno a produzir textos em inglês, além dos questionários mencionados acima, os alunos sujeitos desta pesquisa foram submetidos à produção de textos e à reescrita dos mesmos durante as oficinas. Foi utilizado, como motivador da escrita, o gênero argumentativo – o artigo de opinião – a fim de fazer com que o aluno pudesse desenvolver o raciocínio lógico e se envolver ativamente com os problemas que o cercam, mostrando sua opinião a respeito dos temas tratados.

4.1 A metodologia da pesquisa-ação de intervenção pedagógica

O desenvolvimento desta pesquisa segue a orientação metodológica da pesquisa-ação, pautada nos pressupostos teóricos de Thiollent (1988: 14), que a define como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT,1988:14).

A pesquisa-ação tem sido aplicada no ensino desde o final dos anos 40 e início dos anos 50, por ser um tipo de pesquisa capaz de envolver não só a investigação de um problema na sala de aula, como também a tomada de um conjunto de atitudes objetivas que visam a modificações de práticas pedagógicas e a subsequente resolução do problema. Essa metodologia também viabiliza as análises das mudanças produzidas à medida que o trabalho se desenvolve. Na visão de Moita Lopes (1996:185), a pesquisa-ação vem a ser:

[...] um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática (MOITA LOPES, 1996:185).

Por ter sido realizada através de uma experiência didática, esta pesquisa pode ser também caracterizada como uma pesquisa de intervenção pedagógica, na qual o professor, além de avaliar sua prática e investigar a prática do aluno através do produto construído por ele no dia-a-dia da sala de aula, procurou transformar a realidade através da produção de conhecimento.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Campus I da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), situada no bairro Alto do Cruzeiro, na cidade de Arapiraca, no interior de Alagoas. As oficinas aconteceram em contexto de sala de aula nos dias previstos no horário acadêmico. Como os alunos tinham dois dias de aula, às quintas e às sextas-feiras, separamos as quintas-feiras para a realização da pesquisa, por entendermos que as sextas-feiras renderiam menos, tanto pelo fato de ser o último

dia útil de aula, quanto pelo horário e número de horas/aulas disponíveis (2 horas-aula).

A pesquisa desenvolveu-se ao longo de um período de 02 (dois) meses e meio, e os encontros ocorreram semanalmente, às quintas-feiras, das 19h00 às 22h20min, entre os meses de setembro e novembro de 2009. As aulas foram realizadas em duas pequenas salas separadas por uma divisória, onde são ministradas aulas de Inglês e Francês - local não muito adequado para as oficinas, devido aos ruídos de uma sala interferir na outra, o que inviabilizou a gravação dessas oficinas.

4.2.1 A instituição e o curso

A instituição (UNEAL) onde foi realizada a pesquisa tem sua sede localizada, como dito anteriormente, na cidade de Arapiraca, município de Alagoas. Esta instituição de nível superior foi fundada em 1970 e funcionou como Faculdade durante vários anos. Os primeiros cursos a existir, foram os cursos de licenciatura curta em Letras, Estudos Sociais e Ciências. Atualmente ela possui cinco campi distribuídos em cidades do interior do Estado e uma extensão na capital. A história completa da instituição, bem como todos os percalços que enfrentou para tornar-se Universidade, pode ser lida no apêndice I desse trabalho.

O curso de Licenciatura em Letras/Inglês, que começou a funcionar em 2004, está distribuído em 8 semestres letivos (4 anos), sendo a disciplina Língua Inglesa ofertada a partir do segundo período do curso, com uma carga horária de 80 horas por semestre até o quarto período, passando a ter uma carga horária de 100 horas no quinto período; de 80 horas no sexto, e, nos dois últimos períodos do curso, tem sua carga horária ampliada para 120 horas aula, totalizando, assim, 660 horas/aula até o final de todo o curso. Além da disciplina Língua Inglesa, o curso ainda oferece as seguintes disciplinas específicas: Expressão Oral em Língua Inglesa, com uma carga horária de 120 horas/aula distribuída a partir do 5º período do curso, ou seja, 40 horas/aula a cada semestre do 5º ao 8º período. Como disciplinas específicas da Licenciatura em Letras/Inglês, há de se acrescentar ainda as disciplinas – Fonética e Fonologia da Língua Inglesa (80 horas/aula), Literatura em Língua Inglesa (320

horas/aula), Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (80 horas/aula) e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (80 horas/aula).

4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa envolveu 15 alunos cursando o nível intermediário, de faixa etária entre 21 e 35 anos (doze deles na casa dos vinte e três na casa dos trinta), sendo 7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, dentre os quais 5 são casados e 10 são solteiros; todos regularmente matriculados no sétimo período do curso Letras/Inglês. Vale salientar ainda que dos 15 alunos, 11 residem em Arapiraca e 4 residem em municípios vizinhos (Limoeiro de Anadia, Jaramataia, Junqueiro e São Sebastião).

Foi detectado que 12 (doze) entre os 15 (quinze) alunos participantes da pesquisa já haviam passado ou sido matriculados em um curso de idiomas antes de iniciarem o curso de Letras e 3 (três) alunos tiveram seu primeiro contato efetivo com o idioma ao iniciaram seus estudos na referida Universidade ⁴².

Através dos textos produzidos em sala de aula e conversas durante as oficinas, identificou-se que, mesmo os alunos cursando o nível intermediário na Universidade, havia diferenças entre eles, no tocante ao nível de produção escrita e oral. Em outras palavras, a maioria do grupo (nove) ainda se encontrava em nível de aprendizagem pré-intermediário. Apenas 2 (dois) já se encontravam em um nível intermediário-superior e 4 (quatro) apresentavam um desempenho compatível ao nível que estavam cursando no momento da pesquisa, ou seja, o nível Intermediário.

Os alunos responderam positivamente ao convite da professora-pesquisadora, aceitando participar das oficinas de produção textual as quais foram divididas em duas etapas. A primeira foi destinada ao ensino implícito do artigo de opinião. Nessa etapa, foi possível contar com os 15 (quinze) participantes da pesquisa, embora 2 (dois) deles tenham faltado no dia da aplicação do segundo questionário destinado à avaliação do ensino implícito, isto é, da primeira etapa da

⁴² Apesar da obrigatoriedade de uma língua estrangeira no Ensino Médio, possivelmente esses três alunos não consideraram a sua aprendizagem de inglês como válida.

pesquisa. A segunda parte da pesquisa foi destinada ao ensino explícito do artigo de opinião e, nessa etapa, foi possível contar com os 15 participantes da pesquisa.

4.2.3 Os questionários de sondagem – perfil dos alunos e suas atitudes em relação à disciplina Língua Inglesa

Partindo-se de questionários de sondagem, foi possível delinear o perfil sociocultural dos sujeitos participantes da pesquisa, atividade iniciada no dia 13 de agosto de 2009, quando eles foram solicitados a responder a um questionário de sondagem (Apêndice A), cujo objetivo era obter dados iniciais relevantes à pesquisa para que, a partir dali, fosse delineada uma caracterização do grupo nela envolvido. Esse primeiro questionário foi elaborado com 21 questões, sendo 12 fechadas e 9 semi-abertas. Além de perguntas que revelassem o perfil sociocultural dos sujeitos, o primeiro questionário também contemplou perguntas relativas às atitudes dos alunos em relação à disciplina Língua Inglesa e as habilidades nela envolvidas. Procuraremos, dando sequência às questões viabilizadas por este questionário, disponibilizar os dados mais relevantes nos quadros e relatos apresentados.

Quando perguntado aos alunos se eles gostavam ou não de escrever em Língua Materna (LM) e em Língua Inglesa (LI), 14 deles responderam que gostavam de escrever em LM e apenas 1 (um) respondeu que não gostava; 10 alunos escreveram que gostavam de escrever em LI, enquanto 4 escreveram que não gostavam de escrever na língua alvo e 1 (um) dos alunos deixou de responder à questão. Somando em percentuais, 66,6% dos alunos escreveram que gostavam de escrever na língua alvo, enquanto 26,6% escreveram que não gostavam.

Em seguida, na mesma questão, foi-lhes pedido que justificassem suas respostas, escrevendo o motivo pelo qual gostavam ou não de escrever. O objetivo dessa questão foi o de tomar conhecimento do grau de importância que os alunos atribuíam à escrita, sua afinidade com a mesma, como também avaliar possíveis mudanças de opinião que poderiam vir a ocorrer no decorrer desta pesquisa.

Dos 10 alunos que colocaram que gostavam de escrever em inglês, 1 deles não justificou sua resposta, e 2, ao invés de justificarem o motivo pelo qual

gostavam de escrever na língua alvo, responderam que apesar de gostarem de escrever em LI, sentem muita dificuldade (“surgem muitas dúvidas”, “tenho muita dificuldade, principalmente em relação à gramática”).

Dentre os 4 alunos que responderam que não gostavam de escrever em inglês, 1 (um) não se justificou e outro, ao invés de escrever o motivo pelo qual não gostava de fazê-lo, respondeu que seu gosto pela escrita em inglês se restringia aos trabalhos universitários. Isso nos levou a concluir que, mesmo havendo respondido que não gostava de escrever em inglês, o aluno mostra, de certa forma, simpatia pela escrita na língua alvo.

As questões acima mencionadas, bem como as justificativas⁴³ dos alunos quanto às suas atitudes diante da escrita, foram disponibilizadas no Quadro 1 abaixo para que se pudesse ter uma visão mais clara dos dados e, assim, acompanhá-los, tanto qualitativa quanto quantitativamente.

Quadro 1 - Você gosta de escrever em inglês? Sim/Não - Justifique sua resposta.

Nº de alunos	Gostam de escrever em Inglês	Não gostam de escrever em Inglês	Não justificaram a questão
15	10	4	1
Justificativas	<ul style="list-style-type: none"> • Ao passo que escrevemos praticamos as regras gramaticais. • Com a prática da escrita melhoramos outras habilidades e acumulamos mais conhecimento • Escrever é ter a chance de desenvolver a criatividade e aplicar a intertextualidade adquirida. • Para praticar a língua estrangeira. • É uma forma de melhorar o inglês e de dar minha opinião sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque não tenho habilidade suficiente. • Não possuo base suficiente para estruturar e construir um texto coerente, uma vez que o meu vocabulário é reduzido. • Prefiro fazer atividades de oralidade 	

⁴³ Todas as justificativas listadas no quadro 1 foram transcritas em parte do questionário de sondagem (Apêndice 1) para o quadro 1.

	<p>determinado assunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • É de extrema necessidade desenvolver a habilidade da escrita em inglês. • Entendo que a escrita é um dos processos de avaliação do conhecimento científico e de mundo. 		
--	---	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa

Como se vê no Quadro 1, alguns alunos alegam disseram não gostar de escrever em inglês alegando a dificuldade no domínio da estrutura da língua e o vocabulário reduzido. Essa dificuldade pode ser comprovada através de um número significativo de textos produzidos durante as oficinas de produção textual, como podemos ver a partir de alguns exemplos abaixo, além de outros constantes no Anexo P (Texto 4).

Exemplo 1

The practical** of sports is very important to **all peoples**, help in the **physical condicionament** and to combat illness **how** heart attack. **The sports too make a diversion...

Exemplo 2

***So to practice** sports two times a week is good. **You to feel** fine and wake up **more arranged** to work, to study... Sports and exercises **are to recommend on doctors** and specialists.*

Exemplo 3

***But it, can be good if the people watch less** TV, **principal all day**, they can practice more exercise, read more books and **parents try to talk more with children**.*

Com o intuito de perceber que lugar ocupava a escrita na preferência dos alunos, na questão seguinte do questionário de sondagem (Apêndice A, questão c), foi-lhes pedido que, dentre as quatro habilidades (*listening, speaking, reading e*

writing), marcassem com um x aquela de que mais gostavam. A leitura foi a habilidade mais mencionada com 8 respostas afirmativas, embora um dos alunos tenha também mencionado o *writing*, escolhendo, assim, mais de uma alternativa. A oralidade foi a segunda mais mencionada com 4 respostas, e a escrita foi mencionada por apenas 1 (um) aluno que, como dito anteriormente, escolheu duas alternativas (*reading e writing*). Portanto, mesmo havendo respondido na questão anterior que gostavam de escrever, a escrita ocupa o último lugar entre as preferências dos alunos. Quando pedido que justificassem suas respostas acerca da habilidade que mais gostavam, surgiram as respostas mencionadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Habilidades preferidas pelos alunos e suas justificativas

Nº de alunos	Habilidade	Quantidade	Justificativa
15 alunos	Reading	8 alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Tem mais facilidade • Facilita a aquisição de vocabulário • É mais familiar (tem tido mais contato)
	Speaking	4 alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora o desempenho da língua • Facilita a aprendizagem e traz fluência • Melhora a escrita • Têm mais domínio
	Writing	1 aluno	<ul style="list-style-type: none"> • É a habilidade com a qual tem tido mais contato.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009⁴⁴

Diante dos resultados descritos no parágrafo anterior e no Quadro 2 acima, compreendemos que um dos objetivos perseguidos nesse trabalho, qual seja, despertar o gosto do aluno pela produção de texto escritos em inglês, de modo a tornar esta habilidade uma de suas favoritas, poderia vir a ser uma tarefa bastante árdua, visto que apenas um dos alunos concebia essa habilidade como a sua preferida, justificando que essa preferência se dava apenas pelo fato de ter tido mais contato com a mesma. Por outro lado, percebemos que a habilidade da leitura,

⁴⁴ Um dos alunos marcou todas as alternativas, por esse motivo tivemos sua resposta como inválida; outro aluno deixou de marcar qualquer das alternativas.

preferida pela maioria do grupo, poderia ser nossa grande aliada no despertar do aprendiz de LI para a produção de textos na língua alvo.

Dando sequência à apresentação dos dados do questionário de sondagem, quando perguntado se o aluno do curso de Letras/Inglês precisa ter um bom conhecimento da gramática da sua própria língua, 7 alunos escreveram que concordavam com essa afirmação e 8 alunos responderam que concordavam plenamente. Esse dado nos leva à conclusão de que todos os alunos envolvidos na pesquisa acreditam que o conhecimento da gramática da língua materna é fundamental para todo aquele que ensina ou pretende ensinar uma língua estrangeira. Acreditamos que, tendo o professor maior aptidão para discutir regras da sua própria língua, terá possivelmente maior facilidade para lidar com o ensino de uma língua estrangeira. É a conclusão a que chegamos através da prática vivenciada em sala de aula e dos estudos de Farrell (2003).

Sabemos que a apresentação de um texto modelo pode nos auxiliar na compreensão de como um determinado gênero textual é estruturado. Este pode ser um ponto de partida para a produção de um texto. Realmente, o modelo é uma das referências para a aprendizagem de modo geral e faz parte da vida do ser humano desde a primeira infância, através da imitação. Vigotsky (2008) escreve sobre os benefícios da imitação na vida da criança sem, contudo, reduzi-la à concepção mecanicista de repetição.

Quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando um verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular (...) à medida que a criança se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar de vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (VIGOTSKY, 2008: 8).

Através da análise do questionário de sondagem, pudemos constatar que, na concepção do aprendiz, o modelo, isto é, o texto oferecido ao aluno como subsídio para a composição de um gênero textual, é considerado como um dos recursos que podem auxiliar a produção individual de cada aluno. Noutras palavras, a maioria dos alunos reconhece a necessidade do modelo. No entanto, eles

reconhecem também que apenas o modelo não é suficiente. O aprendiz precisa ter outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento sistêmico da língua alvo. A respeito disso, veja-se o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - O aluno tem condições de, diante de um modelo de texto, produzir um bom material escrito? Justifique sua resposta⁴⁵.

Nº de alunos	Concordam	Discordam	Não tem opinião formada
15 alunos	7 alunos	7 alunos	1 aluno
Justificativas	<ul style="list-style-type: none"> • Tem usado essa estratégia para escrever seus textos. • O modelo ajudará desde que o aluno pesquise mais sobre o trabalho a ser desenvolvido ou já possua um bom conhecimento. • É uma das estratégias que garante a aprendizagem de determinados gêneros textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um modelo não garante êxito • Além do modelo é necessário que o aluno tenha um bom conhecimento da língua e de mundo • Ao modelo deve-se somar a prática • A produção de um bom texto depende do conhecimento que o aluno tem da língua • A produção de um bom texto depende da exposição do aluno a uma diversidade textual • O modelo pode gerar uma cópia com algumas adaptações. • Ao modelo devem-se somar mais informações sobre o trabalho a ser desenvolvido 	

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Diante do exposto, podemos dizer que o texto modelo – usado como recurso único – não garante sucesso de lidar com o ensino e a aprendizagem da produção textual, mas favorece ao aluno no sentido de dar-lhe pistas de como proceder na

⁴⁵ Dois alunos que responderam afirmativamente à pergunta do Quadro 3, não justificaram suas respostas.

produção do seu próprio texto (dado confirmado mais adiante no Quadro 10). Acreditamos que ensinar de forma plena (em qualquer área do conhecimento) é tornar o aluno capaz de usar a criatividade sem, contudo, deixar de oferecer-lhe todos os recursos básicos e necessários a uma boa aprendizagem, inclusive o modelo. Assim sendo, não se pode cobrar do aluno a criatividade na elaboração de um gênero, antes de ele dominar os elementos básicos desse gênero. Aliás, Bakhtin (1997: 303) afirma que “um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros”.

Por ser a escrita uma habilidade que demanda um maior refinamento dos falantes nativos de uma língua e, principalmente, dos aprendizes de uma língua estrangeira⁴⁶, faz-se necessário um cuidado especial do professor ao lidar com o ensino dessa habilidade. Como se sabe, escrever textos significativos não implica escrever frases soltas, mas saber relacioná-las de forma coesa e coerente dentre dos padrões exigidos pelo gênero textual.

Outro dado que vale a pena ser observado diz respeito ao que o aluno julga ter sido capaz de aprender, referente à produção de textos, nas aulas de Língua Inglesa durante os seis períodos anteriores do curso. Veremos no Quadro 4 que a maioria dos alunos (10 respondentes) concordam parcialmente que a metodologia aplicada (*grammar based*) durante as aulas de Língua Inglesa tem ajudado no momento de compor um texto. Entretanto, os primeiros textos produzidos durante a pesquisa (Anexo P), nos levam a perceber que a metodologia baseada apenas na gramática não tem sido muito eficiente.

⁴⁶ Olshtain (2001) nos lembra que também os falantes nativos da língua inglesa têm dificuldade em produzir textos na língua escrita inglesa.

Quadro 4 - A metodologia que vem sendo aplicada durante as aulas regulares de Língua Inglesa tem lhe ajudado no momento de compor um texto. Justifique sua resposta.

Nº de Alunos	Concordam	Discordam	Não têm opinião formada
15 alunos	10 alunos	4 alunos	1 aluno
Justifi- Cativas	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo da gramática tem ajudado a compor os textos; • Embora tenha ajudado, falta mais espaço para a prática; • Tem ajudado, mas falta a criação de textos em sala de aula; • Tem ajudado, mas ainda não é cobrado como deveria ser. • A gramática tem ajudado, mas falta interesse por parte dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem ajudado pelo fato de, na maioria das vezes, o ensino estar voltado apenas para a gramática; • Apesar de contribuir um pouco ainda não é suficiente; • Não tem ajudado pela falta de prática da produção escrita. 	

Fonte: Dados da Pesquisa/2009⁴⁷

A questão exposta no Quadro 5 abaixo foi elaborada com o intuito de descobrir como os alunos poderiam se sentir diante da correção de seus textos, que, a priori, seria feita visando, além de questões textuais como coerência e coesão, visariam também um aperfeiçoamento do texto quanto à questão sistêmica da língua.

⁴⁷ As justificativas escritas no Quadro 4 não foram registradas literalmente. Procuramos fazer uma interpretação que expressasse a opinião do grupo em geral. Além dessa questão, vale salientar que 3 dentre os alunos que responderam que a metodologia aplicada nas aulas de língua inglesa tem-lhes ajudado a compor textos, não justificaram suas respostas.

Quadro 5 - O professor deve corrigir os erros de escrita dos alunos sempre que ocorrerem. Justifique sua resposta.

Nº de Alunos	Concordam	Discordam	Concordam Plenamente	Não justificaram suas respostas
15 alunos	12 alunos	1 aluno	2 alunos	2 alunos
Justificativas	<ul style="list-style-type: none"> • A correção despertará no aluno a necessidade de desenvolver melhor sua habilidade escrita; fará com que ele não repita os mesmos erros e tenha mais atenção na hora de escrever. • A correção ajudará o aluno a tirar suas dúvidas, fazendo com que, muitas vezes, não volte a cometer os mesmos erros. • O professor deve corrigir, mas com cautela para não traumatizar o aluno. • O professor deve corrigir mostrando a forma correta. • A correção em excesso prejudica, mas o aluno precisa saber onde falhou para melhorar 	<ul style="list-style-type: none"> • Respond eu a questão referindo-se à habilidad e oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Através da correção o o aluno passa a cometer menos erros 	

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Através dos dados interpretados e fornecidos no Quadro 5, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos aposta na correção feita pelo professor, como uma estratégia de ensino capaz de minimizar ou resolver os problemas da escrita.

Na questão seguinte, procuramos conhecer a opinião dos sujeitos colaboradores quanto à questão de o estudante corrigir sozinho os erros do seu texto após o professor tê-los apontado. Convém informar que o modelo de correção (Anexo B) foi extraído de Soars (2003), que é autor do livro didático usado pela turma. O Quadro abaixo mostrará que esse modelo de correção foi aceito pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, esse recurso, que era mais destinado aos erros sistêmicos da língua, foi usado com adaptações para as demais categorias que deveriam ser observadas pelo aluno no momento da escrita e reescrita do texto.

Quadro 6 - O professor deve dar oportunidade para que o aluno descubra seus próprios erros.

Nº de alunos	Concordam	Discordam	Concordam Plenamente	Não tem opinião formada
15 alunos	5 alunos	1 aluno	5 alunos	4 alunos

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quando perguntado (questão 11) se era preciso ter dom para escrever um texto de boa qualidade, a maioria dos alunos escreveu que não concordava com essa afirmação. Interpretamos essa resposta como um dado favorável à intervenção didática que seria feita, pois, assim, os alunos se mostrariam dispostos a elaborar seus textos livres dessa crença. Vejamos o Quadro abaixo:

Quadro 7 - É preciso dom para escrever um texto de boa qualidade.

Nº de alunos	Concordam	Discordam	Discordam Completamente
15 alunos	2 alunos	8 alunos	5 alunos

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Quando perguntado (questão 13) se era importante exercitar bastante para produzir um bom texto, a maioria dos alunos – 14 deles – respondeu que concordava com essa afirmação, nos levando, mais uma vez, a acreditar que não teríamos grandes problemas na aplicação dos textos, os quais teriam de ser escritos e reescritos, além de todos os exercícios que seriam aplicados durante as oficinas com o intuito de aperfeiçoar a produção textual. Quando pedido que justificassem suas respostas obtivemos os resultados expostos no Quadro abaixo⁴⁸.

⁴⁸ As justificativas contidas no quadro 8 foram extraídas literalmente do questionários dos alunos e algumas justificativas não foram registradas separadamente e sim incorporadas umas as outras pelo fato de completarem-se.

Quadro 8 - É importante exercitar bastante para produzir um bom texto? Justifique sua resposta.

Justificativas
<ul style="list-style-type: none"> • Só a prática pode melhorar as habilidades que possuímos. • Sim. Pois quando se escreve várias vezes, surgem várias idéias diferentes e o texto flui com mais naturalidade. • Se hoje você escreve um texto bem escrito, amanhã escreverá um melhor. • Com a prática vem a perfeição. • Não é exercitando que se produz um bom texto. É tendo conhecimento sobre o que se fala que se produz um texto rico. • É escrevendo que desenvolvemos nossas habilidades de escrita. É “treinando” que nós criamos certa intimidade com as estruturas lingüísticas e temos mais convicção de seus usos dentro dos mais variados contextos. • Através da reescrita (prática) observamos os erros e assim aprendemos. • Sem prática não tem como alcançar a perfeição, ou seja, alcançar bons resultados. • Exercitar sempre é importante. Aprimora a escrita e as idéias. • Porque bons textos só são conseguidos com bastante prática.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009.

Diante dos resultados do Quadro acima, onde apenas um aluno discordou de que o exercício da escrita é valioso para a produção textual, pode-se confirmar que esses alunos de Língua Estrangeira concordam que o exercício da escrita é importante para a produção textual. Podemos, diante do exposto, acrescentar os benefícios da aplicação de exercícios que enfatizem a escrita controlada (*controlled composition*) como uma estratégia para se chegar à produção livre (*free writing*) com mais qualidade e segurança. Nesse sentido Raimes (1983) escreve que a escrita controlada é uma ferramenta útil não apenas nos níveis iniciais, mas em todos os níveis, até que os alunos tenham fluência suficiente para trabalhar com a produção livre.

Após a análise dos dados do questionário de sondagem foi possível reorganizar o plano didático que já havia sido organizado anteriormente sem, contudo, fazer tantas mudanças. Os dados contidos neste questionário revelaram

que a nossa pesquisa seria bem aceita pelos alunos, portanto viável. Vale lembrar que a aplicação do questionário de sondagem se deu no dia 13 de agosto de 2009 e a primeira oficina aconteceu no dia 03 de setembro de 2009, exatamente 21 dias após a sua aplicação.

Verificou-se, no entanto, que algumas questões, como a experiência com a língua inglesa anterior ao ingresso no curso, a ocupação do estudante fora da Universidade, seus planos para o futuro, não haviam sido contempladas no questionário de sondagem. Assim, foi elaborado um pequeno questionário fechado, a fim de complementar os dados coletados no questionário anterior. Este questionário complementar foi aplicado no 03 de setembro, antes de se iniciar a primeira oficina. Por isso, chamaremos de agora em diante esse instrumento de coleta de dados de “questionário de sondagem complementar” (Apêndice B).

Um dado importante detectado através do questionário acima mencionado foi o de que 10 participantes da pesquisa trabalhavam na área da educação, sendo que 7 deles lecionavam Língua Inglesa em escolas regulares. Ainda foi possível detectar que 4 respondentes, entre os 8 que não lecionavam essa disciplina, pretendem exercer essa atividade no futuro. Dessa forma, constatou-se que 73,3% do grupo ou está envolvido ou pretende se envolver com o ensino da Língua Inglesa.

4.3 O Plano de Unidade Didática

A fim de realizarmos a pesquisa-ação de intervenção pedagógica pretendida, foi elaborado um Plano de Unidade Didática⁴⁹, cujo objetivo de ensino foi levar o aluno a escrever artigos de opinião, através de um processo em que o aprendiz fosse submetido a uma fase de ensino implícito e a uma fase de ensino explícito.

Objetivo Geral:

Levar o aluno a apreciar e escrever artigos de opinião na língua inglesa, apresentando as características discursivas, textuais e lingüísticas próprias desse gênero.

⁴⁹ O Plano de Unidade Didática tem sido mais recentemente chamado de Sequência Didática.

Objetivos Específicos

- a) Fase do ensino implícito
 - Distinguir as noções de texto, tipo de texto e gênero textual.
 - Identificar o artigo de opinião dentre outros gêneros textuais escritos.
 - Caracterizar o artigo de opinião diante das situações retóricas.
 - Identificar os argumentos que sustentam o ponto de vista defendido pelo autor e suas bases (pathos-ethos-logos)
- b) Fase do ensino explícito
 - Utilizar os marcadores argumentativos de natureza lógica e discursiva em textos de opinião.
 - Identificar a estrutura textual e discursivo-retórica do artigo de opinião.

Conteúdos

- Noções de texto, tipo textual e gênero textual
- A argumentação e suas marcas lingüísticas e discursivas
- As bases da argumentação retórica: o pathos, o ethos e o logos.
- O artigo de opinião: características retóricas, textuais e lingüísticas.
- Os marcadores lingüísticos e discursivos da argumentação.

Estratégias de Ensino (métodos, técnicas e recursos)

- Aulas expositivas dialogadas
- Oficinas de leitura e produção textual
- Utilização de textos impressos e virtuais
- Utilização de recursos eletrônicos (data-show)

4.3.1 Relatório das oficinas de produção textual

As aulas planejadas com antecedência no Plano de Unidade foram replanejadas de acordo com as necessidades surgidas ao longo do processo. No Plano de Unidade, acreditávamos que disporíamos de 4 horas-aula, correspondendo a 3 horas e 20 minutos a cada encontro. Contudo, não foi possível conduzir a pesquisa com o total de aulas previstas; pois, além de sermos surpreendidos por atividades extras (do curso de Letras) no decorrer das oficinas, tivemos que lidar com os atrasos nos inícios das aulas. Ademais necessitamos redefinir algumas das

nossas atividades, precisando, assim, de três encontros a mais para a conclusão da experiência didática, somando um total de 9 (nove) encontros (36h/aula).

Não nos surpreendemos com o fato de algumas vezes precisarmos mudar as estratégias e redefinir as investigações, uma vez que, segundo Cresswell (2007), uma das características da pesquisa qualitativa é a de que existe sempre a necessidade de ajustes, correções e reformulações do plano inicial durante o processo da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma experiência de ensino de produção escrita em inglês numa abordagem de gênero textual, utilizando o gênero artigo de opinião, tendo como ponto de partida a observação do aluno submetido ao ensino implícito e sua produção a partir do ensino explícito do artigo de opinião, como também aos processos da escrita e da reescrita em língua inglesa.

Os recursos didáticos utilizados nesta pesquisa foram: o próprio livro didático adotado na Universidade, textos de opinião e exercícios selecionados de vários outros livros didáticos; textos de livros científicos sobre argumentação, tais como: Citelli (2002), Abreu (2007), Reboul (2000) e Koch (2006) e o livro didático de produção textual de Abaurre e Abaurre (2007). Foram utilizados também alguns artigos e textos de opinião retirados de sites da internet e da seleção de textos organizada por Silveira (2009).

Como procedimentos metodológicos, os sujeitos da pesquisa foram submetidos a aulas expositivas, produção de textos na própria sala de aula, leituras em casa, leitura de textos de opinião em sala de aula, exercícios em pares e discussão em grupos.

A primeira oficina aconteceu no dia 3 de setembro de 2009 das 19 às 22h:20min. Na ocasião, estavam presentes 14 alunos envolvidos na pesquisa. Como primeira atividade, após breve retomada do assunto,⁵⁰ foi pedido aos referidos sujeitos para, individualmente, listarem todos os gêneros textuais que conheciam. Após alguns minutos, pedimos que socializassem suas listas com o colega ao lado, e, em seguida, listamos os gêneros no quadro com a participação de todo o grupo. Ficou claro, através dessa atividade, que os alunos não sabiam diferenciar gênero textual e tipologia textual, pois na lista que construíram estavam misturados gêneros

⁵⁰ Os alunos já conheciam a noção de gêneros textuais, que já havia sido abordada em aulas anteriores à pesquisa e noutras disciplinas.

e tipologias como se fizessem parte de uma só categoria. Ao perceber essa dificuldade, tratamos de explicar-lhes que ali havia duas categorias e pedimos que - usando seus conhecimentos prévios - tentassem separar os gêneros textuais das tipologias textuais e acrescentassem à lista mais algum gênero ou tipologia, caso lembrassem. Foram dados 5 minutos para que fizessem essa atividade em trio e, logo em seguida, o exercício foi corrigido.

No segundo momento da primeira aula, foi-lhes entregue uma seleta de textos, escritos em língua portuguesa (Anexo O), contendo seis textos, sendo cada um deles de um tipo textual diferente. Os textos foram lidos com os alunos. Após essa atividade, pedimos que abrissem o livro didático (Anexo C) – SOARS, Jonh and Liz (2004:103-119) e, em pares, classificassem os tipos e gêneros textuais ali presentes. Os alunos fizeram essa atividade sem maiores dificuldades, pelo fato de já terem tido contato com alguns dos textos anteriormente.

No terceiro momento da primeira aula-oficina, com o intuito de consolidar o aprendizado, foi-lhes entregue uma colagem de textos em inglês (Apêndice C), contendo 17 pequenos textos retirados de livros didáticos, para que em dupla procurassem, dentre os vários textos contidos nas quatro páginas da atividade, um ou mais textos de opinião. Percebemos que levaram mais tempo nessa atividade e tiveram um pouco mais de dificuldade, mas no final conseguiram identificar os textos de opinião. Em seguida, foram lidos os dois pequenos textos de opinião e depois disso, foi pedido que identificassem os demais tipos e gêneros textuais; só que, desta vez, trabalharam em trios e depois socializaram suas respostas com o grupo inteiro antes de corrigi-la.

Após essa etapa, mesmo não tendo sido programado com antecedência, os alunos – a pedido do próprio grupo - envolveram-se na produção de um texto de opinião sobre um dos tópicos abordados nos textos de opinião que haviam lido durante a última atividade. No final da aula solicitamos que os alunos preenchessem o questionário complementar (Apêndice B).

A segunda oficina de produção textual aconteceu no dia 10 de setembro das 19h08min às 22h20minh e estavam presentes os 15 alunos envolvidos na pesquisa. No início da aula, devolvemos os textos de opinião que haviam sido produzidos na

primeira aula e pedimos aos alunos que os reescrevessem, considerando as observações feitas a partir do modelo de correção extraído de Soars (Anexo B). A execução desta primeira atividade, ou seja, a refacção dos textos levou 28 minutos e o objetivo dessa atividade foi a imersão dos alunos à tarefa da reescrita em sala de aula.

Na segunda parte da aula, os alunos foram expostos à parte teórica da argumentação através de aula expositiva sucinta sobre Retórica. Foram-lhes apresentados os gêneros do discurso (judiciário, deliberativo e epidítico), os três tipos de argumentos (*ethos*, *patos* e *logos*) e a organização de um discurso argumentativo (exórdio, narração, provas e peroração). Para concluir a parte teórica da aula, foi comentada uma citação de Citelli (2002: 29), segundo a qual, para produzir textos dissertativos, de convencimento, persuasivos implica em formular hipóteses sobre temas a serem desenvolvidos, escolher teses e arrolar argumentos defensáveis e ser capaz de conquistar a adesão de ouvintes ou leitores.

Na terceira parte da aula, os alunos receberam dois textos de opinião intitulados *The law's the Law* (Anexo D) e *The land of plenty* (Anexo E) e um artigo de opinião intitulado *Has technology ruined childhood?* (Anexo F) para serem lidos, em primeiro lugar, silenciosamente, depois em grupos, e serem discutidas as situações que geraram os conflitos em cada um dos textos, a tese defendida por cada autor, bem como os argumentos utilizados para defender essa tese.

Na última parte da aula, pedimos aos alunos que escolhessem um dos conflitos apresentados em um dos textos lidos e se posicionassem diante dele redigindo um texto ou um parágrafo, os quais foram recolhidos no final de sua produção.

A terceira oficina de produção textual aconteceu no dia 17 de setembro de 2009 das 19h10min às 22h27min. Na ocasião estavam presentes 13 alunos envolvidos na pesquisa. Na primeira parte da aula foram trabalhados os conceitos de convencer e persuadir, segundo Abreu (2008); o ponto de vista na argumentação, segundo Citelli (2002) e os pontos de vista baseados na emoção, na razão e na ética.

Na segunda parte da aula, utilizando os textos produzidos na aula anterior, pedimos aos alunos que, individualmente, os reescrevessem e arrolassem os seus pontos de vista e os argumentos utilizados na defesa destes e depois socializassem com o colega ao lado. Após a conclusão dessa atividade, os textos foram recolhidos.

Na terceira parte da aula foi feita a leitura de dois artigos de opinião, sendo um em português, intitulado *Pena de morte: a favor ou contra* (Anexo G) e o outro em inglês, intitulado *Should parents force career choices onto their children?* (Anexo H). Os dois artigos foram lidos silenciosamente pelos alunos e após alguns minutos foram lidos em voz audível com todo o grupo, cada aluno lendo um parágrafo por sua vez. Depois da leitura, pedimos para que os alunos, em duplas, destacassem o ponto de vista do autor de cada texto e separassem os argumentos baseados na razão dos argumentos baseados na emoção. Após o término dessa atividade, com o intuito de consolidar o aprendizado e tornar a aula mais participativa, foi aberta uma discussão com todo o grupo sobre os pontos de vista e os argumentos arrolados pelas duplas.

Como última atividade do dia, pedimos aos alunos que escolhessem um dos seguintes temas: *Death penalty in Brasil: are you for or against it?* e *Should parents choose a career for their children?* e redigissem um artigo de opinião (Anexo Q).

A quarta oficina de produção textual aconteceu no dia 24 de setembro de 2009 das 19h15min às 22h00h e na ocasião estavam presentes 13 alunos do grupo.

Como primeira atividade do dia, após a devolução dos textos produzidos na aula anterior, solicitamos aos alunos que reescrevessem seus textos – atividade feita com bastante prazer e entusiasmo – ao contrário da primeira refacção, feita no dia 10 de setembro de 2009.

A segunda atividade da aula destinou-se à aplicação do questionário de satisfação I (Apêndice D), que tinha como principal objetivo conhecer a opinião dos alunos sobre a experiência vivenciada na primeira etapa da pesquisa: o ensino implícito do artigo de opinião.

A quinta oficina de produção textual aconteceu no dia 8 de outubro de 2009 das 19h00min às 22h20min, 15 dias após a quarta oficina, pois na semana os

alunos estavam envolvidos noutra atividade. Nesse dia, iniciamos a fase explícita do ensino e contamos com a presença de 13 alunos envolvidos na pesquisa. A primeira parte da aula voltou-se à teoria; foi estudado sobre coesão e coerência na argumentação e a importância do uso dos conectores: conjunções, advérbios e outras expressões responsáveis pelas manobras argumentativas, bem como as relações semânticas que exercem na cadeia argumentativa. Como referências foram usados Citelli (2002) e Koch (2008). Antes, porém, solicitamos aos alunos que listassem, individualmente, o maior número de conectores possíveis. Depois, pedimos que comparassem suas listas em pares.

Dando sequência à aula, pedimos que cada aluno se levantasse, um a um, e escrevesse na lousa dois ou mais marcadores discursivos. Chegada a vez do último aluno, foi-lhe pedido que permanecesse de pé enquanto comparava a lista de conectores que trouxemos (em Power Point) à lista construída pelos alunos. Os conectores que iam aparecendo um a um em Power Point, constando na lista dos alunos, deveriam ser circulados e, ao contrário, acrescentados. Após essa atividade, foi disponibilizado um tempo para que os alunos separassem os conectores de acordo com suas relações semânticas. Esse exercício foi corrigido no *Word* e, logo após a correção, entregamos uma cópia da lista a cada aluno (Apêndice E).

A parte seguinte da aula foi destinada a exercícios práticos sobre o uso dos marcadores discursivos. Os alunos tiveram que preencher, individualmente, dois textos de opinião lacunados (Anexos I e J), os quais foram corrigidos após alguns minutos. Antes, porém, sugeriu-se que discutissem suas respostas com os colegas. Como última atividade do dia, a fim de consolidar o aprendizado, mais uma vez, os alunos foram expostos a exercícios de completar textos e preencher lacunas; desta vez, apenas usando conjunções (Anexo K).

Como forma de reforçar os conhecimentos retóricos e de produção do discurso, abordados em aulas anteriores, disponibilizamos cópias de Reboul (2000: 43-69) e Citelli (2002: 14-20) para que os alunos lessem e estudassem os temas que haviam sido abordados em sala de aula anteriormente e mais algum conhecimento que, na opinião deles, fosse relevante para a produção de textos persuasivos e de convencimento.

A sexta oficina de produção textual aconteceu no dia 28 de outubro de 2009 das 19h15min às 22h15min. Estavam presentes a essa oficina 13 alunos envolvidos na pesquisa.

A primeira tarefa da aula foi a discussão dos textos lidos e topicalizados em casa. Detectamos que, dentre os treze alunos, apenas um não havia lido e estudado os textos sobre Retórica e argumentação distribuídos na aula anterior. Houve uma calorosa discussão sobre os tópicos abordados. Logo após a referida discussão, foram-lhes apresentados outros teóricos que tratam da retórica e da produção do discurso, tais como: Silveira (2005), Abreu (2008) e Fiorin & Platão (2005).

Na segunda parte da aula, tratamos do artigo de opinião, sua definição, produção e usos. Para isso, foi usado como referência Abaurre & Abaurre (2008: 253 -260 e 265-267) e dicas provenientes do New York Times. Os textos citados foram distribuídos na íntegra com os alunos para que, junto com todo o grupo, pudesse ser feita a leitura de um artigo de opinião em Abaurre & Abaurre (2008: 258-259). Como material de apoio à produção de textos, foi distribuído com os alunos mais um *handout* (Apêndice F), contendo conjunções e outros marcadores argumentativos em inglês com suas respectivas relações semânticas e exemplos de cada uma delas.

Como última atividade dessa oficina, foram lidos, primeiro silenciosamente, dois artigos em inglês sobre a legalização das drogas (Anexos J) retirados da Internet, depois discutidos em trios e finalmente analisados por todo grupo. Os itens analisados foram os seguintes: argumentos, contra-argumentos e coesão textual. Sugerimos que, em casa, os alunos fizessem uma releitura dos textos distribuídos naquela aula.

A sétima oficina de produção textual aconteceu no dia 29 de outubro de 2009, ou seja, no dia seguinte, das 19h10min às 20h40min. A primeira tarefa do dia destinou-se à revisão de algumas conjunções (adversativas e finais) através de exercícios orais e escritos. A segunda parte da aula foi dedicada à definição e estudo dos marcadores de subjetividade. Como material didático, foi distribuído com os alunos uma coletânea de pequenos textos em inglês (Anexo M) retirados da

Internet. Os alunos foram orientados a ler os textos, em duplas e destacar com um marcador de texto todos os marcadores de subjetividade e grifar a lápis os marcadores argumentativos. Logo após a leitura, corrigiu-se a referida atividade.

Como penúltima atividade do dia, aplicamos um exercício para relacionar os marcadores ao seu propósito comunicativo (Anexos I e J) e, em seguida, concluímos a aula-oficina com o conceito de modalização. A pesquisa sobre esse assunto foi solicitada aos alunos para a aula seguinte.

A oitava oficina de produção textual aconteceu no dia 05 de novembro de 2009 das 19h10min às 22h30min. Na ocasião, estavam presentes 14 alunos envolvidos na pesquisa. Na primeira parte da aula, foram retomados os marcadores de subjetividade de maneira bem sucinta e o conceito de modalização. Foi constatado que a maioria dos alunos não havia pesquisado sobre esse assunto. Passamos então ao estudo do texto *Linguagem e argumentação* (Koch, 2006: 29-46) através de leitura participativa.

Antes da última atividade, ou seja, da produção do último texto, foram distribuídos dois artigos de opinião copiados da Internet (Anexo F) para que os alunos lessem em casa e, através dessa leitura, tivessem, mais uma vez, contato com um artigo de opinião autêntico; o que poderia lhes ajudar na reescrita do último texto que aconteceria na aula seguinte.

Como última atividade, foi-lhes pedido que redigissem um artigo de opinião tendo como tema a violência. O título, no entanto, ficou a critério de cada um, isto é, cada participante da pesquisa poderia abordar o tipo de violência que desejasse. Gostaram do tema, principalmente, porque havia sido discutido várias vezes em sala de aula.

A última oficina de produção textual aconteceu no dia 12 de novembro de 2009, das 19h40min às 22h20min. Logo no início da aula, foram devolvidos os textos escritos no dia 05 de novembro e dado um tempo para que os alunos pudessem ler as observações que havíamos feito. Após alguns minutos, foi feito um comentário acerca do uso dos marcadores discursivos, conectores e problemas estruturais relacionados à estrutura do gênero artigo de opinião.

A segunda parte da aula foi destinada à reescrita dos textos produzidos na aula anterior. Vale salientar que os alunos reescreveram seus textos usando as observações feitas no texto original, o material que havia sido disponibilizado durante as oito oficinas e o dicionário; ou seja, poderiam utilizar esse material de acordo com as suas necessidades.

A terceira e última parte da nona oficina foi destinada à aplicação do questionário de satisfação II, que foi lido por nós para dirimir alguma dúvida, e em seguida respondido pelos quinze participantes da pesquisa. Com essa atividade, demos por encerrada as oficinas de produção textual iniciadas no dia 03 de setembro de 2009.

4.4 Outros instrumentos de pesquisa – os questionários de satisfação e o diário de bordo

Entre os vários instrumentos disponíveis para a pesquisa, optamos pelo diário de bordo, questionários e textos produzidos durante as oficinas de produção textual. Nessa seção, descreveremos, de maneira mais detalhada, de que forma esses instrumentos foram utilizados e os resultados alcançados através deles. Porém, a priori, queremos ressaltar que os dados colhidos através do questionário de sondagem e do questionário complementar já foram pertinentemente apresentados e comentados na seção 3.2 deste mesmo capítulo.

4.4.1 Os questionários de satisfação

Os resultados dos questionários de satisfação serão, a partir de agora, disponibilizados em quadros e relatados no intuito de descrever com mais clareza o grau de satisfação dos sujeitos desta pesquisa. Todavia, nem todas as questões dos questionários foram analisadas e disponibilizadas no corpo dessa dissertação, e sim em anexo (as questões), para que este trabalho não se tornasse longo e cansativo para o nosso leitor.

4.4.2 Questionário de satisfação I

O questionário de satisfação I teve o objetivo de investigar o grau de satisfação dos sujeitos quanto à primeira etapa da pesquisa – o ensino implícito do artigo de opinião. Esse questionário foi elaborado com 6 questões, sendo 2 fechadas, 2 semi-abertas e 2 abertas (Apêndice D). Este instrumento de pesquisa contempla questões como relação pessoal com a escrita; razões pelas quais os sujeitos da pesquisa haviam gostado ou não de escrever; se a metodologia utilizada pelo professor havia ajudado-lhes na composição dos textos; quais os gêneros textuais mais difíceis de compor e a apresentação de um breve relato sobre as dificuldades enfrentadas durante a produção escrita, os avanços, e, ainda, as sugestões para a etapa seguinte desta pesquisa.

O primeiro questionário de satisfação foi aplicado no dia 24 de setembro de 2009, após a quarta oficina de produção textual. Embora todos os sujeitos tenham participado das outras etapas da pesquisa, no dia da aplicação deste questionário dois deles estavam ausentes. Decidimos não permitir que respondessem o questionário na aula seguinte, pois temíamos a alteração dos dados, já que havíamos iniciado outra fase da pesquisa. Portanto, o universo desse questionário ficou restrito a 13 informantes e não a 15 como nos demais questionários.

A primeira pergunta referiu-se à identificação do aluno e a segunda questão teve como propósito conhecer o seu grau de satisfação quanto aos textos produzidos na primeira etapa da pesquisa – o ensino implícito do artigo de opinião. A segunda questão foi dividida em três partes. Na primeira parte perguntamos ao aluno como ele havia se sentido na primeira etapa da pesquisa, ou seja, se havia gostado de escrever ou não. Dentre os 13 alunos que responderam ao questionário, 12 responderam que sim, que haviam gostado de escrever. Esse resultado, a nosso ver, foi bastante positivo pelo fato de atender a um dos nossos objetivos: fazer com que o aluno apreciasse e escrevesse textos de opinião.

Na segunda parte da questão 2 do questionário de satisfação I (Apêndice D), foi solicitado que o aluno justificasse o fato de ter ou não gostado de escrever, escolhendo dentre quatro alternativas a serem enumeradas por ordem de

importância. Obtivemos os resultados expostos no Quadro 9 abaixo. Vale, no entanto, salientar que dos 13 alunos que responderam ao questionário, 6 não escolheram uma quarta opção.

Quadro 9 - Respostas dos alunos diante das alternativas oferecidas para justificar a pergunta referente ao grau de satisfação da produção de texto.

Nº de Alunos	Alternativas	Quantidades de respostas
13 alunos	1.Gostei de escrever porque tive a oportunidade de praticar mais a habilidade escrita.	11 alunos
	2.Escrevendo, percebi que aprendi mais.	5 alunos
	3.Pude desenvolver a criatividade.	6 alunos
	4.Gosto de escrever textos de opinião.	4 alunos

Fonte: Dados da Pesquisa / 2009

De acordo com as respostas dos alunos à questão transcrita no Quadro 9 acima, pudemos constatar que a satisfação e interesse da maioria dos alunos pela produção de textos de opinião se deu, em primeiro lugar, não pela identificação com o gênero textual especificamente, mas pelo interesse de praticar a habilidade da escrita.

A terceira questão do questionário teve por objetivo investigar o grau de satisfação dos alunos quanto aos textos utilizados durante o ensino implícito; textos que serviram de modelo para a produção textual do grupo. Nessa perspectiva, foi-lhes perguntado se os textos lidos em sala de aula serviram de modelo para compor seus textos escritos. Foram dadas três opções: sim, não e até certo ponto; após, solicitou-se que justificassem suas respostas. Vejamos o Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Os textos lidos em sala de aula, durante essa etapa, serviram de modelo para compor seus textos escritos?

Respostas	Sim	Não	Até certo ponto
Nº de alunos	10 alunos	1 aluno	2 alunos
Justificativas	<ul style="list-style-type: none"> • Percebi que cada gênero textual tem uma estrutura própria e que depende de uma ou mais tipologia textual. • Os textos serviram de guia para desenvolver o pensamento e opinar sobre questões as quais já temos conhecimento. • Sim. Porque podemos observar, principalmente nos artigos de opinião, a utilização dos marcadores conversacionais que dão lógica a sequência argumentativa. • Serviu para desenvolver a capacidade de discussão. • Eu olhava a estrutura, o vocabulário e ideias para escrever meu texto. • Pude elaborar melhor minha opinião. • Serviu de base para iniciar meus textos. 	<p>Porque em minha área de trabalho não somos assíduos em escrever textos. Por isso essa experiência me faz praticar nesse aspecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura textual serviu de base, porém a criatividade foi quem desempenhou o papel mais importante. • Proporcionou a construção de ideias e noção de estrutura. Assim foi possível escrever ciente de como organizar as ideias, expor a opinião.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Diante dos dados do Quadro 10, percebemos que os alunos reafirmaram a importância do modelo como um dos recursos necessários ao ensino da produção textual. Podemos, diante de suas respostas, afirmar que, para o aprendiz, o modelo (textos lidos em sala de aula) serviu de referencial para compor seus textos, fornecendo-lhes pistas para a sua produção escrita; auxiliando-os não somente quanto a questões semânticas e lexicais, mas também a tudo aquilo que diz respeito à estrutura textual, ao desenvolvimento de idéias e de como se expressar na língua alvo. Nessa perspectiva, Raimes argumenta que

Quando os alunos reclamam da dificuldade de escrever numa segunda língua, como frequentemente o fazem, eles não estão apenas falando da dificuldade de encontrar as palavras certas e usar a gramática de forma correta, e sim, da dificuldade de encontrar e expressar idéias no novo idioma (RAIMES, 1983: 12-13).

Para realizar as correções dos primeiros textos dos alunos colaboradores (os textos que passaram por uma reescrita), recorreremos como dito anteriormente, às convenções extraídas do próprio livro didático adotado pelo na turma⁵¹ e outras, de ordem textual, criadas por nós e pelo grupo envolvido na pesquisa, como por exemplo, **Ch** (*cohesion*), **CC** (*Coherence and cohesion*) e observações específicas que pudessem vir a favorecer o aprimoramento do texto de cada aprendiz. No entanto, as questões que envolviam as características do gênero artigo de opinião não foram explicitadas no texto do aluno nessa primeira fase da pesquisa.

Convém informar que o sistema de correção utilizado segue o modelo de correção classificatória, que “permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar” (SERAFINE, 2000:109). Nesse modelo, o professor aponta os erros cometidos pelos alunos, classificando-os através de símbolos e deixando que os próprios estudantes façam as correções. Nessa perspectiva, a autora (op. cit. 2000:110) acrescenta que “o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas”. Estes símbolos, que aqui denominamos de convenções, são infinitos e podem ser criados e definidos pelo próprio professor e alunos.

Assim, quando perguntado, na questão de número 4 do questionário de satisfação I (Apêndice D), se as convenções que utilizamos para corrigir as primeiras versões dos textos tinham sido úteis, todos os informantes responderam que sim, embora, um deles revelasse não ser esta uma forma de correção muito clara (4ª resposta do Quadro 11). Vejamos:

⁵¹ SOARS, Liz and John. **New Headway Intermediate**: Student`s Book Part A. Oxford University Press, 2004.

Quadro 11 - Respostas dos alunos referentes à utilidade das convenções na correção das primeiras versões dos textos.

Justificativas	Nº de respostas
Fazem-nos refletir especificamente sobre determinado erro que foi cometido.	1
Nos fez pensar mais na hora de reescrever os textos	1
As convenções são importantes para percebermos os nossos erros no texto, principalmente, para ajudar-nos nas características do artigo do gênero estudado.	1
Elas auxiliam de forma explicativa os erros cometidos, porém, em alguns casos, fica certa dúvida no que diz respeito à correção que devo fazer.	1
Tive a oportunidade de saber onde preciso melhorar.	2
Assim foi mais fácil corrigir os meus erros.	4
Pudemos aprender com os nossos próprios erros, e assim, melhorar a escrita.	2
Leva-nos a identificar e corrigir os nossos próprios erros.	1

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Na questão 5 do questionário de satisfação I foi perguntado quais eram, na opinião do aluno, dos gêneros e tipos textuais vistos na primeira fase da pesquisa, os mais difíceis de compor. Sete alunos escolheram o gênero artigo de opinião como sendo o mais difícil; um aluno escolheu a crônica e o artigo de opinião; outro, respondeu que todos tinham o seu grau de dificuldade. Dentre esses participantes da pesquisa, um deles não respondeu de forma adequada citando tipos e gêneros textuais ao mesmo tempo; dois alunos não citaram nenhum gênero e um colocou que é impossível responder qual é o mais difícil, já que são tantos os gêneros. Quanto aos tipos textuais, vejamos o Quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Tipos textuais considerados mais difíceis

Tipos textuais considerados mais difíceis	Nº de respostas
Argumentação	7
Nenhum	1
Exposição	2
Injunção e Exposição	1
Todos	1
Injunção e Descrição	1

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Podemos atribuir a dificuldade do aluno, quanto à produção de gêneros argumentativos, ao fato de que o ato de argumentar exige bastante maturidade e conhecimento do assunto a ser abordado por parte de quem escreve; pois, segundo Abaurre & Abaurre (2007: 211), “a argumentação vem sempre associada a um desafio: convencer alguém de alguma coisa, demonstrar a validade de uma tese, defender um ponto de vista.” Só convencemos alguém a aceitar a nossa tese se tivermos argumentos suficientes, capazes de fazer com que o nosso ouvinte ou leitor considere o nosso ponto de vista como sendo o mais razoável.

Dando sequência ao questionário de satisfação I, como última questão, pedimos para que os alunos fizessem um breve relato de como estavam se sentido durante a experiência de ensino. Pedimos, para tanto, que apresentassem as dificuldades enfrentadas durante a produção escrita, perguntamos-lhes que novos conhecimentos haviam adquirido e em que conseguiram avançar. Solicitamos-lhes, ainda, para, se possível, apresentarem sugestões à etapa seguinte.

Pelo fato de considerarmos essa questão bastante relevante a esta pesquisa, visto que o nosso objetivo era o de levar o aluno a apreciar e escrever artigos de opinião na língua inglesa, além de analisarmos as opiniões dos alunos, achamos viável transcrevê-las literalmente para o Quadro 13 seguindo, sempre que possível, a ordem da questão apresentada no parágrafo anterior.

Quadro 13 - Como você está se sentindo nesta experiência de ensino?

Justificativas	
<ul style="list-style-type: none"> • É realmente interessante e muito bom estar participando, é uma pena que isso não ocorreu anteriormente, o que causou, como já falei, o surgimento de uma deficiência nessa habilidade. • Estou bastante à vontade quanto à escrita, me sinto mais solto. • Satisfeita com o trabalho desenvolvido. Em minha opinião foi de grande importância para a minha formação profissional e pessoal. • A experiência mostrou-me a dificuldade que tenho em escrever na língua inglesa. (...) aprendi que para estruturar um texto é necessário organizar as idéias e ter um conhecimento prévio de determinados assuntos. Não acho que avancei... Seria necessário ler mais, produzir mais... Seria interessante fazer mini-oficinas. • Foi de grande proveito, pois a partir de então foi possível desenvolver a criatividade, o conhecimento e a aprendizagem a respeito da gramática, já que considero ser mais fácil e produtivo quando estudamos a gramática acompanhada do texto e em que situações podemos empregá-la, além do uso do vocabulário. • Estou me sentindo confortável durante a pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim, essa experiência de escrever está sendo muito boa porque praticando a escrita fazendo artigos de opinião posso melhorar meus diálogos e expectativas sobre a língua inglesa. Sei que tenho muito que melhorar... Acredito que com o passar das aulas vou absorvendo mais conhecimentos. • Eu realmente me sinto muito bem escrevendo, ou desenvolvendo a escrita. • Tem sido uma ótima oportunidade para a prática da escrita do inglês... Tive a oportunidade de aprender sobre temas interessantes abordados nos textos que nos foram trazidos. • Tenho consciência de que não estou produzindo tanto quanto gostaria e poderia pelo fato de muitas vezes estar em sala muito cansado. • Esta forma de ensino foi uma experiência nova que trouxe grandes benefícios para a elaboração de textos e auxiliou na escrita da língua inglesa. • Estou me sentindo muito bem por causa da oportunidade de praticar mais a escrita e aprender de forma mais profunda os tipos e gêneros textuais. • Essa experiência para mim é considerada uma dinâmica de ensino... que tem grande importância no estudo da língua inglesa.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

A partir das informações contidas no Quadro 13, podemos constatar que, para a maioria dos alunos, a produção textual, na primeira fase da pesquisa, foi, além de positiva, uma experiência nova e muito válida. No quarto relato à esquerda, a aluna Patrícia revela que, a partir dessa experiência com a escrita, pôde perceber sua dificuldade em produzir textos em inglês. Ela se mostrou interessada em superar essa dificuldade, fato constatado através de suas próprias palavras: “*seria necessário ler mais, produzir mais, fazer mini-oficinas*”. A dificuldade que a aluna

disse sentir na produção de texto pode ser comprovada através de uma de suas produções (Anexo Q, Texto 2).

No quinto relato à esquerda (Quadro 13), um aluno diz ter sido possível desenvolver a criatividade; no entanto, a criatividade aqui é tomada como algo que só pode ser alcançado a partir de um bom conhecimento gramatical e lexical. Podemos atribuir essa questão às correções feitas nas primeiras versões dos textos da primeira fase da pesquisa, que apontavam para questões sistêmicas da língua alvo.

Alguns alunos afirmaram que se sentiram confortáveis, mais soltos; outros, sentiram-se bem escrevendo. Assim, podemos afirmar que todos os participantes viram o experimento (feito através de oficinas – relatadas no plano de unidade didática no tópico 3 deste capítulo) como uma boa oportunidade para desenvolver a escrita.

4.4.3 Questionário de satisfação II

O terceiro e último questionário, denominado de questionário de satisfação II, foi aplicado no último dia da pesquisa e respondido por todo o grupo (15 alunos). O objetivo deste instrumento de pesquisa foi investigar questões relativas ao ensino explícito do artigo de opinião, como também os pontos que, na opinião dos alunos, foram positivos e os que foram negativos para a produção do gênero em questão. Este último questionário foi elaborado com 12 perguntas, sendo 3 três fechadas, 6 seis semi-abertas e 3 abertas (Apêndice G). Foi-lhes perguntado também qual tinha sido a fase do ensino (implícito ou explícito) de que eles mais e menos gostaram e se tinham ou não o hábito de reescrever textos. Passaremos a relatar o resultado das questões que, em nossa opinião, foram mais relevantes.

Quando perguntado (Questão 2) como os alunos haviam se sentido na segunda etapa da pesquisa com relação ao ensino explícito, todos, sem exceção, responderam que acharam o ensino, nessa etapa da pesquisa, mais claro e objetivo. Em seguida, foi solicitado que o aluno justificasse sua resposta escolhendo dentre três alternativas a serem enumeradas por ordem de importância. Assim, obtivemos

os resultados expostos no Quadro 14 abaixo. Entretanto, convém salientar que três dos informantes, talvez por não terem compreendido bem o enunciado da questão, em vez de enumerarem as questões por ordem de preferência marcaram-nas com x, inviabilizando, assim, a análise das suas respostas.

Quadro 14 - Respostas dos alunos quanto à sua avaliação da segunda fase da experiência didática.

Alternativas relativas à etapa do ensino explícito	Quantidade De respostas	Respostas inadequadas
1. Pude compreender melhor a estrutura do gênero artigo de opinião.	6 alunos	3
2. Tive mais facilidade de utilizar os marcadores argumentativos lingüísticos, bem como os marcadores da subjetividade e modalizadores.	2 alunos	
3. Tive a oportunidade de compreender as questões lingüísticas e retóricas envolvidas na produção do discurso escrito.	4 alunos	

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Através dos resultados evidenciados no Quadro 14, podemos constatar que, para muitos alunos, o ensino durante a segunda fase da pesquisa (ensino explícito) foi mais claro e objetivo porque foi possível, através deste, compreender com mais clareza a estrutura do gênero artigo de opinião.

Em seguida, quando perguntado se os alunos, sujeitos desta pesquisa, acharam que o estudo feito durante as oficinas havia lhes trazido algum benefício quanto à produção escrita, todos responderam afirmativamente. Quando pedido que justificassem suas respostas, obtivemos os resultados listados no Quadro 15 abaixo.

Quadro 15 - Benefícios da experiência didática

Justificativas
<ol style="list-style-type: none">1. Pudemos praticar mais a escrita e assim foi possível melhorar nossas produções.2. Tivemos a oportunidade aprender como utilizar os operadores, marcadores, necessários para se produzir um bom texto.3. Tivemos a oportunidade de aprender que por trás de cada gênero há uma estrutura específica.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Diante dos resultados colhidos até o momento, levantamos a hipótese de que, ao longo do curso de licenciatura em Letras/Inglês, Campus I da UNEAL, nossos alunos sentem a necessidade de um ensino mais sistematizado da produção de textos na Língua Inglesa, que vá além dos homeworks prescritos nos livros didáticos. Nesse sentido, foi perguntado (Questão 4) se o aluno acreditava que seria necessário dar mais atenção ao ensino da produção escrita ao longo do curso de licenciatura em Língua Estrangeira. Todos os alunos, sujeitos desta pesquisa, responderam que sim. Quando pedido que justificassem suas respostas, obtivemos os resultados listados no Quadro 16 abaixo.

Quadro 16 - Motivos pelos quais a escrita deve receber mais atenção

Justificativas
<ol style="list-style-type: none">1. Um professor completo é aquele que desenvolve as quatro habilidades linguísticas.2. A escrita é a habilidade em que os alunos sentem grande dificuldade.3. A produção de textos, ou seja, a escrita é muito importante para a formação dos professores de LE, principalmente para aqueles que desejam se especializar na área de Língua Inglesa.4. Devemos ser preparados para escrever de forma eficaz na língua estrangeira que estamos sendo habilitados a ensinar.5. O profissional de Língua Inglesa, além de conhecer a gramática, precisa produzir bons textos em inglês.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Com o intuito de conhecer como tinha sido a relação dos alunos com a escrita durante a segunda etapa das oficinas, perguntamo-lhes (Questão 6) se haviam ou não gostado de escrever. Apenas um aluno respondeu que não havia gostado de escrever, alegando que havia achado o exercício dessa habilidade cansativo. Os demais alunos afirmaram que gostaram de escrever na língua alvo e justificaram suas respostas, enumerando as alternativas dadas pela ordem de importância. O Quadro 17 abaixo apresenta os resultados no que se refere às alternativas que foram apontadas como as mais importantes entre os alunos.

Quadro 17 - Justificativas dos alunos quanto à identificação com a produção de textos.

Alternativas	Quantidade de respostas como primeira opção	Resposta inadequada
1. Estava mais consciente sobre a produção do gênero artigo de opinião.	10 alunos	1
2. Me expressei melhor na escrita.	2 alunos	
3. Gostei do tema.	1 aluno	
4. Escrevi com mais convicção.	0 alunos	

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Através da análise do Quadro 17, constatou-se que a maioria dos alunos (10) mostrou maior afinidade com a escrita porque estava mais consciente sobre a produção do gênero artigo de opinião.

Quando perguntado se houvera algum ponto negativo na experiência à qual os alunos foram submetidos (Relato das oficinas nesse mesmo capítulo), 12 dentre eles (80%) responderam que não, que não haviam encontrado nenhum ponto negativo na experiência. Enquanto 3 alunos (20%) responderam que sim. E justificaram suas respostas com as seguintes palavras:

“O tempo foi pouco para a produção em sala e a parte de reescrever”;

“O caso de não poder faltar às quintas-feiras e de ter que produzir os textos em sala”;

“Sei que *rewriting* (reescrever) é produtivo, mas tive que reescrever coisas que talvez não fosse preciso”.

Foi perguntado ainda, no questionário de satisfação II, qual tinha sido a parte do estudo que os alunos haviam gostado mais (Questão 8): da primeira parte (ensino implícito) ou da segunda parte (ensino explícito) e pedido que justificassem suas respostas. A maioria deles (14 alunos, cerca de 93%) deles responderam que haviam gostado mais da segunda parte do estudo, ou seja, do ensino explícito do artigo de opinião e as justificativas de sua resposta positiva aparecem no Quadro 18 abaixo.

Quadro 18 - Justificativas dos alunos por terem gostado mais do ensino explícito.

Justificativas
1. Porque podemos ver na prática textos e orientações para começar a produzir artigos.
2. Foi mais espontânea e houve mais interação da turma.
3. Porque foi mais claro e objetivo.
4. Tivemos a oportunidade de praticar textos mais longos.
5. Ficou mais fácil de entender e produzir os artigos.
6. Tivemos a oportunidade de aplicar o que foi ensinado.
7. Aumentamos nossos conhecimentos com o foco na produção do artigo.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

Diante das falas transcritas no Quadro 18, pode-se afirmar que através da instrução explícita, o aluno pôde compreender melhor as características do artigo de opinião contribuindo para que ele se sentisse mais seguro no momento de produzir seu texto.

Ainda foi perguntado se os alunos tinham o hábito de reescrever textos; 10 alunos responderam que não, que não tinham o hábito de reescrever textos e 5 alunos responderam que sim, que tinham esse hábito. Em seguida, solicitou-se que os alunos respondessem a questão apresentada no Quadro 19 abaixo.

Quadro 19 - O que você achou de reescrever textos?

Respostas
<ol style="list-style-type: none"> 1. A pior parte da pesquisa. <i>Boring!</i> 2. Uma boa oportunidade para otimizá-los. 3. Foi um pouco maçante, porém foi a partir daí que aprendemos. 4. Muito importante, pois consegui avaliar meus pontos negativos. 5. Bom para descobrir em que precisamos melhorar. 6. A reescrita esclarece melhor as falhas que cometemos e nos previne de outros erros. 7. Foi importante para a minha evolução. 8. Através da reescrita se adquire uma nova visão de texto e produção. 9. Um pouco complicado, pois a professora sempre encontrava erros que eu acreditava estarem corretos. 10. Super importante, porque na reescrita dos textos a gente aprende a pensar mais nas formas... e ajuda a não repetir os erros em outros textos. 11. Pudemos corrigir nossas falhas e melhorar a produção escrita. 12. É nesse momento que aparamos arestas e tapamos buracos. 13. Bom para entender, melhorar e corrigir os erros.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009

A partir das informações obtidas no Quadro 19, chegamos verificamos que 86,6% dos alunos conceberam a reescrita – uma das estratégias usadas na abordagem de processo – como importante, capaz de fazer com que o aluno reflita sobre sua própria prática, opinião da qual corroboramos com o aluno. Nesse sentido, Kroll (2001) escreve que, enquanto escrevemos nos envolvemos com a escrita através de uma abordagem cíclica (*cyclical approach*), ao invés de uma abordagem que concebe o produto pronto na primeira tentativa (*single-shot*) e acrescenta que não devemos esperar que os alunos produzam um texto de boa qualidade, sem primeiro passar por rascunhos, *feedback* do professor ou dos próprios colegas.

Concordamos com a afirmação de Kroll (2001) de que não devemos esperar que o aluno produza um texto de qualidade na primeira tentativa sem primeiro passar por rascunhos e *feedback* do professor. Contudo, discordamos da autora

quanto ao *feedback* dos próprios colegas. A nosso ver, o *feedback* do colega, a menos que ele tenha uma vasta experiência nessa área de conhecimento, será insuficiente para que o aluno produza um texto de boa qualidade.

No capítulo V, destinado à análise das produções escritas dos alunos, apresentamos, de início, os primeiros textos (escritos durante a primeira oficina) produzidos sob a instrução implícita do artigo de opinião. Nesses textos, analisamos o artigo de opinião quanto a sua prototipicidade, ou seja, se o autor apresenta uma posição diante do tema dado, se existe no texto alguma marca da argumentação – operadores lingüísticos típicos do gênero da argumentação e marcas de subjetividade.

Para dar continuidade ao trabalho, analisamos os textos produzidos sob a instrução explícita do artigo de opinião de forma mais detalhada, pois além do uso dos marcadores argumentativos e das marcas da subjetividade serão analisados os tipos de argumentos utilizados pelos autores dos textos para convencer e persuadir o leitor de que a sua tese é verdadeira. Tomamos como base para a análise dos tipos de argumento os postulados de Platão e Fiorin (2005).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

O objetivo deste capítulo é analisar os textos produzidos pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, durante a primeira e a segunda etapa das oficinas de produção textual. A primeira etapa, destinada à instrução implícita do gênero artigo de opinião (doravante AO), cuja função principal é defender um ponto de vista diante de uma questão polêmica; e a segunda etapa, destinada à instrução explícita do gênero em questão.

Para proceder às análises, recorreremos à teoria de gêneros textuais, partindo do ponto de vista bakhtiniano de que os gêneros discursivos, geralmente, apresentam um tema/conteúdo, um estilo verbal e uma forma composicional. A essas características básicas do gênero, acrescentamos uma outra, baseada em Swales (1991), que é o propósito comunicativo. E recorreremos também às teorias da argumentação, tanto do ponto de vista da retórica, quanto do ponto de vista da lingüística.

Nos primeiros textos produzidos sob a instrução implícita, fizemos um exame quanto à prototipicidade do artigo de opinião, ou seja, verificamos se o autor apresenta uma posição diante do tema dado; se utiliza argumentos para defender seu ponto de vista; se existe no texto alguma marca da argumentação, como operadores linguísticos típicos da argumentação e marcas de subjetividade. Para tal exame, recorreremos aos pressupostos de vários teóricos, a exemplo de Reboul (2000) e Koch (2002).

Nos textos produzidos sob a instrução explícita do artigo de opinião, além das categorias que foram analisadas nos textos sob a instrução implícita, procuramos analisar se houve progresso na composição do gênero artigo de opinião nessa fase; ou seja, se o aluno conseguiu, através do ensino explícito do gênero, melhorar sua produção. Examinamos, ainda, nessa etapa, alguns textos e a sua reescrita no intuito de descobrir em que medida a reescrita contribui para que o autor melhore a sua produção.

5.1 Análise dos textos produzidos na fase implícita

O tema do primeiro texto produzido pelos alunos surgiu da leitura de dois pequenos textos de opinião contidos numa coletânea de pequenos textos abrangendo vários gêneros textuais (Apêndice C) que preparamos e distribuimos aos alunos durante o momento da primeira oficina. O primeiro texto da coletânea, sem título, versava sobre o uso desenfreado da televisão por crianças e sugeria a adoção de esportes como uma boa opção de entretenimento; o segundo texto, sob o título *Sport can be fun!*, versava sobre a importância de uma atividade física e incluía o esporte como a melhor forma de se exercitar, manter-se saudável e se divertir. Assim, após a leitura e apreciação de todos os textos da coletânea, foi pedido ao aluno que escrevesse um artigo de opinião se posicionando diante de um dos temas apresentados nos textos opinativos.

A seguir, apresentamos três desses textos produzidos pelos alunos⁵² (Anexo P) analisados quanto à prototipicidade do AO, isto é, se o autor do texto apresenta uma posição diante de um dos temas abordados, se justifica sua posição, e se existe alguma marca linguística da argumentação, que são os conectores interfrasais (conjunções) e as marcas de subjetividade (*I think, in my opinion, I'd say that, etc*).

Antes, porém, de iniciarmos a análise do primeiro texto, gostaríamos de esclarecer que o objetivo principal desta pesquisa não é apenas analisar a competência do aluno em seu conhecimento da língua inglesa na modalidade escrita, embora isso seja importante, e sim a sua capacidade de desenvolver a argumentação nos textos produzidos durante as oficinas.

⁵² Os textos produzidos pelos alunos e lançados no corpo da dissertação foram digitados respeitando-se a grafia original dos alunos. Os textos manuscritos foram digitalizados e fazem parte dos anexos deste trabalho.

Figura 1 – Texto 1 de Júlio César⁵³

- 1 The television is the mean of communication most used in the world. This thing has two faces.
- 2 Some programmers don't have any information, **and** the children spend hours in front of the
- 3 TV instead of been studying **or** doing something more interesting.
- 4 Watch TV is good, **we** get relax, **but we** have to control what is in front of us,
- 5 **and** the most important, what our children watch.
- 6 The TV influences the people personalities. Some of them get violents, others want to be fashion.
- 7 It's a good way to relax, get a DVD and watch with our family.

Apesar de apresentar muitos deslizes na estrutura da língua, podemos afirmar que o Texto 1 (Fig. 1) apresenta características do artigo de opinião. Em primeiro lugar, o aluno, autor do texto, contextualiza a questão que será analisada (linha 1) através de um argumento de consenso: *The television is the mean of communication most used in the world*, e de uma tomada de posição contra o uso indevido desse meio de comunicação, quando escreve: *This thing has two faces*. A contextualização do tema é muito importante, pois, segundo Abaurre & Abaurre (2007), faz com que o leitor se localize e tenha condições de recuperar as informações de que já dispõe sobre o tema tratado.

Podemos observar que, entre a primeira e a segunda oração da primeira linha (*the television is the mean of communication most used in the world. This thing has two faces*), está implícito o uso da conjunção *however*. No entanto, seu uso pode ser dispensado, uma vez que pode ser recuperado, sem muito esforço, na leitura.

A segunda característica do artigo de opinião encontrada no texto de Júlio Caesar diz respeito à tese (opinião) defendida pelo autor. Nessa perspectiva, ele escreve: *but we have to control what is in front of us, and the most important, what our children watch*. Lembremos, porém, que antes de anunciar a sua tese, o autor do texto antecipa os argumentos generalizados a favor da televisão, colocando-se como uma das pessoas que podem ser beneficiadas através da utilização desse meio de comunicação, escrevendo: *watch TV is good, we get relax*. Segundo Abaurre & Abaurre (2007:255), tal estratégia “faz com que o autor pareça uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vistas, o que reforça a idéia de que a perspectiva por ele defendida é mais razoável.” Além de assumir seu

⁵³ Os nomes dos autores dos textos analisados neste trabalho são fictícios.

ponto de vista através do pronome *we* (marcador linguístico de subjetividade), o autor, através desse pronome inclui o interlocutor e outras pessoas que compartilham da mesma opinião, aumentando assim a sua força de persuasão.

A terceira característica do AO encontrada no texto de Júlio Caesar seria o arrolamento dos argumentos (linha 6), utilizados pelo autor para defender o seu ponto de vista. Nesse sentido, ele escreve: *The TV influences the people personalities. Some of them get violent, others want to be fashion.* Ao defender que a televisão exerce uma má influência sobre a vida das pessoas tornando algumas delas violentas e outras adeptas a futilidades, seus argumentos são um tanto consensuais e convincentes, pois é comum ouvirmos esse discurso no meio social como um fato verdadeiro.

No final do texto de Júlio César (linha 7), ele retoma sua tese através de um contra-argumento utilizado na linha 4 (*watch TV is good*) e da reafirmação do seu ponto de vista (*but we have to control what is in front of us...* (linha 4), através da seguinte recomendação (no imperativo): *get a DVD and watch with our (your) family.*

Quanto às outras marcas linguísticas da argumentação, podemos destacar, em primeiro lugar, na linha 1 do texto em pauta, o uso aceitável da conjunção aditiva *and* em lugar de uma das conjunções adversativas *but, even though, however*, na frase *some programmers don't have any information, and the children spend hours in front of the TV instead of...* (linhas 2 e 3). No entanto, o autor utiliza muito bem o advérbio *instead of* (funcionando como conjunção) a conjunção alternativa **or** na frase (...) *and the children spend hours in front of the TV **instead of** been studying **or** doing something interesting.*

A terceira e última conjunção utilizada no texto de Julio Caesar é a conjunção adversativa **but** (relação de oposição) localizada entre o contra-argumento e a tese do autor (*Watch TV is good, we get relax, but we have to control what is in front of us...*). Podemos afirmar que a conjunção **but**, considerada por Ducrot um operador argumentativo por excelência, foi responsável pela articulação argumentativa do texto.

Figura 2 – Texto 1 de André Souza

Mens sana in corpore sano

1 Nowadays with the development of the technologies the majority of people have the possibility
 2 of loosing themselves among the information provided in television, on the internet with their
 3 personal computers **or** just with their mobile phone wherever they are.
 4 The problem is that most of them just forget about doing any kind of exercise to keep healthy.
 5 Some years ago people thought that the most important thing was improve their knowledge to
 6 get best available jobs **even though** you have to work you had a stroke. This idea have
 7 changed in the last years, and quality of life is the most important.
 8 **I'd like to finishe** with just one sentence: Mens sana in corpore sano.

Mesmo contendo problemas relacionados à estrutura da língua, podemos afirmar que o Texto 1 de André Souza possui algumas características do AO. O autor inicia o texto (linhas 1, 2 e 3), abordando o fato (em sua opinião) de que as tecnologias destinadas à informação e comunicação são tantas que a maioria das pessoas podem se perder diante de tanta informação.

No parágrafo seguinte (linha 4), André Souza anuncia a sua tese afirmando que o contato com as tecnologias tem impedido que as pessoas se exercitem e, conseqüentemente, se mantenham saudáveis, escrevendo: *The problem is that most of them just forget about doing any kind of exercise to keep healthy.*

No terceiro parágrafo (linhas 5 e 6), André argumenta que há alguns anos o homem só se importava em adquirir mais conhecimento com a intenção de conseguir um bom emprego, por isso chegava ao ponto de comprometer totalmente a saúde – *Some years ago people thought that the most important thing was improve their knowledge to get best available jobs even though you have a stroke.* Nas linhas 6 e 7, ele argumenta que as coisas mudaram – *This Idea have changed in the last years.* E finalmente conclui sua tese em prol do bem-estar físico escrevendo: *now quality of life is the most important.* Isso é reforçado no último parágrafo através da máxima que usou como título do texto – *Mens sana in corpore sano.*

O Texto 1 (Fig. 2) possui também algumas marcas linguísticas da argumentação. Voltando ao primeiro parágrafo (linha 3), o autor usa a conjunção alternativa **or** para acrescentar outras tecnologias disponíveis ao homem da atualidade. Através do uso dessa conjunção, o autor do texto pode conseguir mais adesão do leitor tentando incluí-lo em um dos grupos de pessoas que não se exercitam, escrevendo (...) *people have the possibility of losing themselves among the informations provided in television, on the internet ... or with their personal computers wherever they are.*

Na linha 6 do Texto 1 (Fig. 2), na passagem *Some years ago people thought that the most important thing was improve their knowledge to get best available job even though you have to work you had a stroke*, convém frisar que o autor utiliza a conjunção adversativa **even though** para realçar o contraste entre adquirir bens materiais e o risco de se comprometer a saúde. Podemos afirmar que o uso dessa conjunção reforçou ainda mais a opinião do autor de que *atualmente a qualidade de vida é mais importante (... quality of life is the most important)*, pois na sua visão, o excesso de trabalho pode ter sérias consequências. Na linha 8, o autor conclui o texto com uma expressão de subjetividade *I'd like to finishe with just one sentence*, completando seu pensamento com a máxima que utilizou como título do seu texto – ***Mens sana in corpore sano*** – assumindo assim, o seu ponto de vista diante do que foi exposto.

Figura 3 – Texto de Marcos José

Everybody knows that life in society is meant to be something dynamic and motivated by good and healthy actions **Because of this**, it's really true that we are led to build a world of interaction and attitudes connected to the children's development, **once** they are part of the near future.

We should incentivate children to do things which will enable them to raise as human beings that are conscious about their role in the context where they are in. **Therefore**, it's much better to tell the children to practice sports than let them stay in front of the TV.

Obviously children will feel more confident in their potential if they are given the chance to show their abilities in a sport activity, that includes leaving the children evaluate how far they can go. When practicing a kind of sport, children will see how enjoyable life is. Sports will give them the opportunity to get involved with the other people's cultures all around the world.

Needless to say that television really plays an important role in the world's scenario, it really gets people together. You take a great trip while you are watching TV. You can go from place to place, know different people, be in contact with new cultures too. **Otherwise**, the fact is that television can make you turn into a zombie, or something like this.

If you are too involved with television, you'll be a passive person, perhaps you won't have your own opinion **because** television sometimes blinds us. It hides the real world that is right in front of us.

Since it was invented, television was a great man acquisition. It has been fascinating people for ages, and it is really part of our life, **but** we have to remember that it is not enough, that is, it is not everything in life, there are some more interesting things to do, as practicing sports, for example.

To conclude, we should not forget that children's capacity goes really far. We should not pressure them to practice sports, **if** they feel happy when they are watching TV. On the contrary, we have to teach children what is important in life, and show them that there are things that will give them more chances in life. It's our job to let them decide for the better, **for** this it is important that we make them free consciously and happily. Certainly we will only get this through dialog and education.

O Texto da Figura 3, que se estrutura em 7 parágrafos, apresenta alguns deslizes em sua estrutura básica, tanto do ponto de vista lexical quanto do gramatical. Entretanto, o texto é rico em operadores argumentativos, possui um vocabulário amplo; de certa forma, aborda uma questão polêmica e, nele, o autor defende um ponto de vista. Assim, podemos afirmar que possui muitas características do gênero artigo de opinião. Vejamos, primeiramente, o parágrafo 1 abaixo.

*Everybody knows that life in society is meant to be something dynamic and motivated by good and healthy actions **because of this**, it's really true that we are led to build a world of interaction and attitudes connected to the children's development, **once** they are part of the near future.*

Podemos destacar, em primeiro lugar, algumas marcas da argumentação linguística contidas nesse parágrafo. A primeira delas, **because of this**, é usada pelo autor do texto para explicar a razão da afirmação feita na primeira linha de que é do conhecimento de todos que a vida em sociedade deve ser dinâmica e motivada por ações boas e saudáveis. Mais adiante, o autor do texto usa a conjunção causal **once** para ligar a última oração do primeiro parágrafo e enfatizar o motivo pelo qual devemos ser levados a construir um mundo melhor para as crianças – *once they are part of the near future*. Passemos agora para o parágrafo 2.

***We** should incentivate children to do things which will enable them to raise as human beings that are conscious about their role in the context where they are in. **Therefore**, it's much better to tell the children to practice sports than let them stay in front of the TV.*

Nessa passagem, o autor escreve que deveríamos incentivar as crianças a fazer coisas que as façam crescer como seres humanos conscientes de seu papel na sociedade na qual estão inseridas. Para concluir o parágrafo, ele utiliza a conjunção conclusiva **therefore** – *Therefore, it's much better to tell the children to practice sports than let them stay in front of the TV* – e através dessa conjunção, dá sequência ao seu discurso, introduzindo assim seu ponto de vista e preparando o leitor para aceitar seus argumentos contra a televisão e a favor de uma atividade esportiva que será exposta nos parágrafos seguintes. Examinemos agora o parágrafo 4 do texto de Marcos José.

***Needless to say** that television really plays an important role in the world's scenario, it really gets people together. You take a great trip while you are watching TV. You can go from place to place, know different people, be in contact with new cultures too. **Otherwise**, the fact is that television can make you turn into a zombie, or something like this.*

Neste Parágrafo, o autor utiliza o modalizador **needless to say**, marca de subjetividade, e em seguida, antecipa os argumentos a favor da televisão para depois os rebater. Verifica-se, entretanto, que ele faz uso da conjunção explicativa **otherwise** em lugar da conjunção adversativa **on the other hand**. Contudo, podemos – através do contexto – recuperar-lhe o sentido, percebendo o que o autor do texto quer dizer. O argumento de que a televisão pode transformar o ser humano em um *zombie* é explicado no parágrafo seguinte reforçando a presença implícita da conjunção que fora omitida anteriormente – *on the other hand*. Analisemos agora o parágrafo 5 de Marcos José.

*If you are too involved with television, you'll be a passive person, perhaps you won't have your own opinion **because** television sometimes blinds us. It hides the real world that is right in front of us.*

Neste Parágrafo 5, o autor faz uso da conjunção explicativa **because** para enfatizar ainda mais o seu ponto de vista contra o uso da televisão como principal fonte de entretenimento, escrevendo que o contato excessivo com esse meio de comunicação pode impedir que tenhamos opinião própria e explicando que isso se dá porque a televisão às vezes nos cega, escondendo a realidade. Examinemos o próximo parágrafo, de número 6.

*Since it was invented, television was a great man acquisition. It has been fascinating people for ages, and it is really part of our life, **but** we have to remember that it is not enough, that is, it is not everything in life, there are some more interesting things to do, as practicing sports, for example.*

O autor, neste parágrafo, reconhece e volta a reafirmar o fato de que a televisão tem desempenhado um papel importante na vida das pessoas. Tal reconhecimento faz com que o leitor veja o autor do texto como uma pessoa ponderada, que também considera a opinião dos outros. Essa estratégia

argumentativa, como dito anteriormente, exerce forte poder de persuasão. No entanto, o autor não abandona sua tese (ponto de vista) de que há coisas mais interessantes na vida. Ele retoma o seu ponto de vista através do uso da conjunção adversativa **but** e do pronome pessoal **we**, que podemos classificar como um elemento persuasivo, usado nesta passagem do texto para exortar o leitor e sugerir outro tipo de entretenimento. Finalmente, examinemos o parágrafo 7.

To conclude, we should not forget that children's capacity goes really far. We should not pressure them to practice sports., if they feel happy when they are watching TV. On the contrary, we have to teach children what is important in life, and show them that there are things that will give them more chances in life. It's our job to let them decide for the better, for this it is important that we make them free conciously and happily. Certainly we will only get this through dialog and education.

Neste último parágrafo do texto de Marcos José (Fig. 3), o autor retoma a sua tese escrevendo que é nossa a responsabilidade de ensinar às crianças o que realmente é importante e mostrar-lhes que há coisas que lhes proporcionarão mais chances na vida. O autor inicia o parágrafo usando o marcador discursivo **to conclude** de maneira apropriada, pois além de esse marcador poder ser usado para concluir textos de outros gêneros, ele pode servir para reforçar o ponto de vista defendido pelo autor. Em seguida, Marcos José utiliza várias vezes o pronome **we** com a intenção de lembrar ao leitor que ele também se inclui no grupo daqueles que precisam tomar uma atitude – estratégia de convencimento muito inteligente.

Diante das análises realizadas, verificamos que, mesmo não tendo aprendido formalmente sobre as características do gênero artigo de opinião de forma explícita, a maioria dos alunos foi capaz de produzir textos com elementos característicos do gênero em questão. Podemos dizer que isso foi possível devido à exposição dos alunos ao gênero durante as oficinas que antecederam a produção dos textos.

Pudemos, entretanto, observar que alguns alunos não conseguiram produzir textos com mais de um elemento característico do AO apenas com os primeiros contatos com o gênero. Esses alunos vieram a produzir textos mais adequados

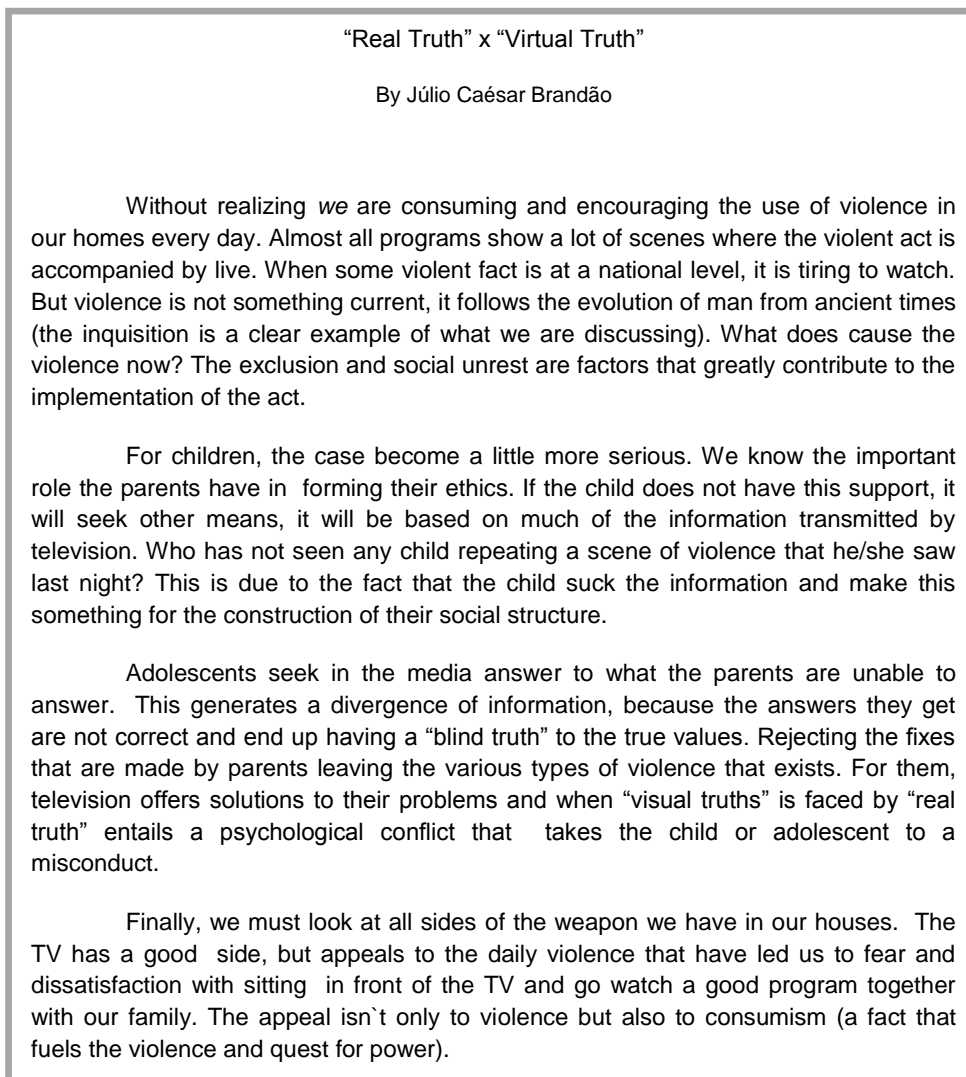
posteriormente, depois da instrução explícita. Houve ainda alunos que se desviaram um pouco e outros totalmente do tema proposto (Anexo P, textos 10 e 12). Contudo, consideramos a primeira imersão positiva, pois o percentual de alunos que fugiu completamente aos requisitos desejados foi pequeno, considerando que essa foi a primeira experiência com as aulas-oficinas.

5.2 Análise dos textos produzidos na fase explícita

O primeiro texto produzido durante o ensino explícito do artigo de opinião (AO) (Fig.4) foi dividido em quatro parágrafos para análise. Cada parágrafo foi analisado separadamente. As análises feitas nessa sessão seguiram o mesmo padrão de análise dos textos da primeira fase da pesquisa destinada ao ensino implícito do artigo de opinião. Logo, o texto foi analisado quanto à protocopiedade do gênero, ou seja, se o autor se posiciona diante do tema abordado e se defende seu ponto de vista através de argumentos buscando convencer e persuadir o leitor; se existe alguma marca linguística da argumentação na superfície textual, que são conectores interfrasais e marcas de subjetividade. Além desse exame, procuramos descobrir em que medida o ensino explícito do gênero em questão contribuiu para que o aluno melhorasse seu desempenho, através do cotejo entre a produção textual das duas fases do ensino.

Antes de iniciarmos a análise do primeiro texto dessa sessão, gostaríamos de nos reportar um pouco aos textos analisados na fase implícita no que diz respeito às em vezes que mostramos as falhas cometidas pelos alunos quanto à estrutura da língua. Desta vez, não faremos o mesmo, pois como dito anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa não é analisar a competência do aluno em seu conhecimento da língua inglesa na modalidade escrita, e sim a sua capacidade de desenvolver a argumentação.

Figura 4 – Texto 2 de Júlio César



No Texto 2 de Júlio César (Fig. 4), produzido após o ensino explícito, o autor do texto apresenta alguns avanços na composição do gênero textual artigo de opinião. O primeiro deles é que o autor assina seu texto e consegue expandir mais a sua análise, utilizando mais conectores interfrasais e marcadores de subjetividade. Nesse texto, ele faz uma análise sobre o que considera ser a maior causa da violência na atualidade.

O segundo avanço que podemos enxergar é o fato de o texto apresentar um título bem sugestivo dentro do tema sugerido para a composição do último texto da experiência didática. Nessa perspectiva, o autor chama a atenção do leitor para o fato de que a violência, através dos programas de TV, está dentro das nossas casas e, sem percebermos, estamos nos acostumando a ela ao ponto de, algumas vezes,

não conseguirmos diferenciar o que é real do que é virtual. Vejamos o primeiro parágrafo do Texto 2 de Júlio César.

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of scenes where the violent act is accompanied by live. When some violent fact is at a national level, it is tiring to watch. But violence is not something current, it follows the evolution of man from ancient times (the inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

Neste parágrafo, destinado à contextualização da questão que deverá ser analisada nos demais parágrafos, o autor se coloca como uma das pessoas que está encorajando a violência dentro de casa diariamente através do pronome **we** (marcador de subjetividade e inclusão); mas, antes de afirmar essa “verdade”, ele utiliza a expressão **without realising** para atenuar esse fato e, conseqüentemente, conseguir a simpatia do leitor.

Mais adiante, Júlio César começa a revelar a sua tese escrevendo que quase todos os programas mostram cenas em que a violência é acompanhada ao vivo e quando esta tem um impacto nacional se torna cansativo acompanhar. Logo em seguida, ele usa o marcador argumentativo **but** (conjunção adversativa ou conector de adversidade) para deixar claro que não compreende porque nós ainda nos surpreendemos com a violência mostrada na TV e depois comete um deslize ao escrever: *the violence is not something current*, pois mais adiante, ele revela que a violência acompanha o homem desde a antiguidade e cita um exemplo bem conhecido dessa violência como argumento – *the inquisition is a clear example of what we are discussing*.

Dando seqüência a sua análise, o autor do texto usa uma pergunta retórica e, logo em seguida, trata de dar duas sugestões como resposta a essa pergunta; ele aponta como fatores que contribuem para a violência: a exclusão e a inquietação social – *the exclusion and social unrest*. Analisemos agora o segundo parágrafo do Texto 2 de Júlio César.

*For children, the case become a little more serious. We know the important role the parents have in forming their ethics. If the child does not have this support, it will seek other means, it will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene of violence that he/she saw last night? **This is due to the fact** that the child suck the information and make this something for the construction of their social structure.*

Ao lermos o segundo parágrafo, percebemos que o autor não comenta a respeito das respostas que dá à pergunta retórica que faz no primeiro parágrafo. Ou seja, ele não tece nenhum comentário a respeito da exclusão e inquietação social. Ele cita essas questões apenas como uma antecipação de contra-argumentos que possam advir da análise do leitor. Ao invés de argumentar sobre a resposta dada à pergunta retórica que faz, ele volta a sua tese e culpa os pais por não se preocuparem com a formação ética (moral) dos filhos deixando-os à mercê da televisão (grande vilã na concepção de Júlio César). Mas, antes de fazer essa avaliação, Júlio utiliza o operador argumentativo *if* para não ser injusto e conseguir adesão dos pais que zelam pela formação moral e ética dos filhos. Mais adiante, ele lança mão da expressão **this is due to the fact** (indicando causa) para dar sua opinião a respeito do motivo que leva a criança a repetir cenas que vê na televisão. Essa expressão poderia, até certo ponto, ser tomada como equivalente a *I'd say that* (que indica subjetividade).

Mais adiante, o autor usa a seguinte pergunta como argumento de consenso a favor da sua tese: *quem nunca viu uma criança repetir uma cena de violência que viu a noite passada?* Certamente, o leitor que já presenciou algum ato de violência sendo cometido por alguma criança, mesmo não tendo lembrança se esse ato está sendo reproduzido de alguma cena vista na TV, concordará que a televisão representa uma ameaça à tão doce paz que o ser humano tanto almeja.

Ainda no segundo parágrafo, começando pelo marcador discursivo **this is due to the fact**, o autor revela o motivo pelo qual a criança reproduz cenas de violência. Em outras palavras, ele argumenta que a criança absorve a informação que recebe e passa a tê-la como referencial de vida. Examinemos agora o terceiro parágrafo do Texto 2 de Júlio César.

*Adolescents seek in the media answers to what the parents are unable to answer. This generates a divergence of information, **because** the answers they get are not correct **and** end up having a “blind truth” to the true values. Rejecting the fixes that are made by parents leaving the various types of violence that exists. For them, television offers solutions to their problems and when “visual truths” is faced by “real truth” entails a psychological conflict that takes the child **or** adolescent to a misconduct.*

Neste parágrafo, no intuito de continuar defendendo sua tese, o autor, apresenta o que, no seu ponto de vista, leva o adolescente a se envolver com os falsos valores transmitidos pela televisão. Ele utiliza mais um argumento de consenso para persuadir o leitor a acreditar na má influência causada pela televisão veículo de comunicação escrevendo: *isso gera uma divergência de informações* e, em seguida, utiliza o conector interfrasal **because** para explicar ao leitor porque isso acontece: *as respostas obtidas não são corretas e isso acaba gerando uma realidade falsa (uma mentira) para os verdadeiros valores*, em outras palavras, fazendo o que é errado parecer correto.

Dando prosseguimento à sua análise, o escritor do texto comete um deslize na pontuação – utiliza um ponto final onde deveria ter usado uma vírgula e logo após escreve: *rejecting the fixes that are made by parents leaving the various types of violence that exists*, querendo, na verdade, dizer: *rejeitando as correções dos pais, e por esse motivo, sendo levados a cometer vários tipos de violência*. Quando o autor do texto escreve que o adolescente rejeita a correção dos pais, está mais uma vez usando um argumento a favor da sua tese, ou seja, os valores ensinados pela televisão levam o adolescente a rejeitar os conselhos dos pais; o que, conseqüentemente, acaba levando-o a vários tipos de violência. Esse último argumento pode ser classificado como argumento de autoridade, já que na nossa cultura cristã esse é um preceito fundamental⁵⁴.

Ainda nesse parágrafo, Júlio César continua analisando as conseqüências da exposição do adolescente e da criança à televisão, escrevendo *que na concepção deles (adolescentes e crianças), a televisão oferece soluções para seus problemas e*

⁵⁴ De fato está escrito em Provérbios de Salomão, capítulo 6. 20;23, que o filho deve guardar o mandamento do seu pai e não deixar a instrução da sua mãe porque o mandamento é lâmpada e a instrução é luz, e, as repreensões da disciplina são o caminho da vida.

quando o que eles assistem se torna real surge um conflito psicológico que os leva (the child or adolescent) a desempenhar uma má conduta. Quando o autor faz uso do conector **or** ele, na verdade, está querendo lembrar ao leitor que a criança também está incluída nesse contexto. Finalmente, examinemos o quarto e último parágrafo do texto de Júlio César.

***Finally, we** must look at all sides of the weapon **we** have in our houses. The TV has a good side, **but** appeals to the daily violence that have led **us** to fear and dissatisfaction with sitting in front of the TV **and** go watch a good program together with our family. The appeal isn't only to violence **but** also to consumism (a fact that fuels the violence and quest for power).*

Neste parágrafo, o autor anuncia a conclusão do texto através do marcador discursivo **finally** e retoma sua tese propondo ao leitor que faça uma análise a respeito da influência da televisão que, na sua concepção, é uma arma. Ele se inclui como uma das pessoas que deve fazer essa análise também, utilizando o pronome **we** que funciona como marcador de subjetividade e de inclusão. Ainda na mesma linha e nas linhas seguintes, o autor do texto reconhece que a televisão tem o seu lado positivo – estratégia bastante inteligente –, e depois usa o operador argumentativo **but** para levantar mais um argumento a favor do seu ponto de vista (tese), escrevendo que a televisão apela para a violência que tem nos levado (o autor se inclui) ao medo e à falta de vontade de sentar em frente a ela para assistir um programa em família. No final do texto, Júlio César escreve que o apelo feito pela televisão não é somente à violência, mas também ao consumismo que a alimenta em busca do poder.

Figura 5 – Texto 2 de André Souza

The society and the violence

By André Souza

I would like to start saying that most of society's violence is related to drugs, but, it wouldn't exist if there wasn't the prohibition. Even the terrorists gain with this.

Nowadays the discussion around this theme has changed a lot, because now, many important society's figures have showed their opinion in order to point that it would be an old fashioned idea going on with the prohibition because, as we know, people always have used and they will always use drugs. The only thing the society have reached with the prohibition was the creation of a paralel world in which the drug dealers have seatled up a paralel power into the society.

As people say the prohibited things are more desirable, therefore, a great amount of addicted people start the addiction because they want to taste something which will make them feel as if they were facing against the boring and padronizing society's ruler.

The prohibition creates the trafic which enriches the drugdealers. The drugdealers with theyr money organize a parallel power and to go on with the right profits they kill people and they fight against the government. This is a snow's ball and I believe that it would certainlyly get bigger and bigger forever. So, we have to do something now to overcome this dilema.

The former president Fernando Henrique Cardoso with some other important figures have showed up their opinion in order to legalize the so called light drugs and, as we can see on the internet, even the hard ones would be prescribed by doctors to the ones who would have to be registred in the health sistem. The production would be controled and everyone would have to pay taxes to the government. This way the drugdealer figure would lose importance and the things would certainlyly change.

Neste segundo texto produzido por André de Souza no final da fase do ensino explícito, observamos uma melhora significativa, pois há um avanço na própria extensão do texto e maior substância na sua argumentação. Vejamos o primeiro parágrafo.

*I would like to start saying that most of society's violence is related to drugs, **but**, it wouldn't exist **if** there wasn't the prohibition. **Even** the terrorists gain with this.*

O autor inicia seu texto, que tem como título *the society and the violence*, assinando-o, utilizando o pronome *I* (marcador de subjetividade) e anunciando sua tese (ponto de vista) que é a seguinte: o que gera mais violência na sociedade está relacionado às drogas, mas, esse problema deixaria de existir se o uso das drogas

fosse legalizado; pois, por conta da proibição, até os terroristas saem ganhando. André faz uso do operador argumentativo **but**, na primeira frase do texto, para dar peso à sua argumentação; pois, através do uso desse operador, ele anuncia que o caso das drogas tem solução, ou seja, que tudo poderia ser diferente; e logo em seguida, utiliza o operador argumentativo **if** para estabelecer relação de condição. Outro recurso argumentativo (e também um marcador de subjetividade) é utilizado nesse mesmo parágrafo: o advérbio **even** (modalizador) para dar ênfase ao que vem em seguida, nesse caso ao sujeito da oração: *the terrorists* (os terroristas). Examinemos, agora, o segundo parágrafo.

*Nowadays the discussion around this theme has changed a lot, **because** now, many important society's figures have showed their opinion **in order to** point that it would be an old fashioned idea going on with the prohibition **because, as we know**, people **always** have used and they will **always** use drugs. The only thing the society have reached with the prohibition was the creation of a paralel world in which the drug dealers have seatled up a paralel power into the society.*

Neste parágrafo, o autor do texto começa a expor seus argumentos a favor da legalização das drogas. O seu primeiro argumento, que pode ser classificado como de autoridade, é o de que, atualmente, a discussão em torno das drogas tem mudado muito, porque muitas pessoas importantes chegaram à conclusão de que a proibição ao uso das drogas é algo ultrapassado. Logo em seguida, ele utiliza mais um argumento afirmando que a única coisa que a sociedade tem alcançado com a proibição das drogas é a criação de um mundo paralelo no qual os traficantes estabeleceram um poder paralelo dentro da sociedade.

André utiliza alguns operadores argumentativos neste parágrafo que são conjunções, advérbios e uma marca de subjetividade em forma de um modalizador (**as we know**). O primeiro operador argumentativo **because** é utilizado para explicar uma das razões pelas quais a discussão em torno das drogas tem tomado um rumo diferente. Dando sequência à oração anterior, o autor usa o conector interfrasal **in order to** para dar idéia de finalidade.

Mais adiante, o autor do texto lança mão, mais uma vez, do conector **because** para antecipar mais um de seus argumentos (desta vez baseado no consenso); mas, antes de fazê-lo, traz o marcador de subjetividade e inclusão **as we**

know⁵⁵, incluindo, assim, o leitor do texto na sua argumentação. O uso desse marcador poderá tornar o leitor do texto mais sensível, ou seja, persuadi-lo a aceitar o ponto de vista do autor do texto. Para completar sua estratégia de persuasão e convencer o leitor, André faz uso do modalizador (advérbio de freqüência) **always** para dizer que as pessoas sempre foram usuárias de drogas e sempre serão, portanto não vale a pena continuar proibindo o seu consumo. Passemos, agora, para o terceiro parágrafo do Texto 2 de André Souza.

As people say the prohibited things are more desirable, **therefore**, a great amount of people start the addiction **because** they want to taste something which will make them feel **as if** they were facing against the boring and padronizing society's ruler.

Neste parágrafo, o autor traz mais um recurso argumentativo na forma do modalizador – **as people say** – significando “*como dizem*” e também lançando mão de um dito popular – *the prohibited things are more desirable* – para convencer o leitor, através de mais um argumento de autoridade que a proibição às drogas aumenta o desejo de consumi-las. Como dito anteriormente, “o recurso a provérbios, máximas, ditos populares, expressões consagradas pelo uso pode ser considerado um exemplo de argumentação por autoridade” (KOCH, 2002: 115). Ainda na primeira linha deste mesmo parágrafo, o autor usa a conjunção **therefore** (operador, conector interfrasal indicando: como resultado, por essa razão) para continuar argumentando a favor da legalização das drogas e concluir o que houvera dito a respeito da atração que as pessoas sentem pelas coisas proibidas.

Dando sequência à sua argumentação (para ser ainda mais enfático), ele utiliza a conjunção explicativa **because** que reforça mais ainda o argumento de que um grande número de pessoas entra no mundo das drogas porque elas querem entrar em contradição com os valores impostos pela sociedade – *because they want to taste something which will make them feel as if they were facing against the boring and padronizing society's rulers*. Analisemos, agora, o quarto parágrafo.

⁵⁵ Na Linguística Textual, alguns construtos e noções são recobertos por outras. É o caso dos modalizadores, que são marcas da atitude do sujeito em relação ao seu enunciado, e que frequentemente aparecem em forma de advérbios, de verbos modalizadores (poder, dever, etc.) e as marcas de subjetividade que são marcas atitudinais, porém de forma mais explícita, através, do pronome de primeira pessoa.

*The prohibition creates the trafic which enriches the drugdealers. The drugdealers with theyr money organize a parallel power and to go on with the right profits they kill people and they fight against the goverment. This is a snow's ball and **I believe** that it would **certainlly** get bigger and bigger forever. **So, we** have to do something now to overcome this dilemma.*

Neste parágrafo, apesar de algumas pequenas impropriedades, o autor do texto retoma o seu ponto de vista através de mais um argumento. Desta vez, ele afirma que a proibição cria o tráfico que enriquece os traficantes e acrescenta que, com o dinheiro do tráfico, os traficantes criam um poder paralelo, matam pessoas e lutam contra o governo. André defende a idéia de que o problema das drogas é uma bola de neve e utiliza o marcador de subjetividade **I believe** para deixar bem clara a sua posição diante dessa questão, ou seja, de que ele acredita que a tendência do problema é ficar cada vez mais difícil de resolver.

Na penúltima linha do parágrafo, o escritor do texto faz uso do modalizador **certainly** que também ajuda a reforçar a sua tese de que a tendência do problema em relação às drogas é piorar a cada dia. Para concluir o parágrafo, ele utiliza o operador argumentativo conclusivo **so** acompanhado do pronome **we**, marcador de subjetividade e inclusão propostos ao verbo convidando o leitor a agir – *so we have to do something now*. É importante também frisar o emprego do dêitico **now**, para chamar a atenção para a urgência da ação sugerida. Examinemos, agora, o penúltimo parágrafo do texto 2 de André Souza.

*The former president Fernando Henrique Cardoso with some other important figures have showed up their opinion **in order to** legalize the so called light drugs **and, as we can see** on the internet, **even** the hard ones would be prescribed by doctors to the ones who would have to be registred in the health sistem. The production would be controled and everyone would have to pay taxes to the goverment. This way the drugdealer figure would lose importance **and** the things **would certainlly** change.*

Neste penúltimo parágrafo, o autor do texto retoma o argumento de autoridade citando a opinião de um ex-presidente da República para lembrar ao leitor e, assim, convencê-lo de que não é a única pessoa a acreditar que a

legalização das drogas pode funcionar, tanto contra o seu consumo quanto contra o tráfico. André argumenta que na internet há informações de que se as drogas fossem legalizadas, elas seriam prescritas pelos médicos e seus usuários seriam registrados no sistema de saúde. Chamamos a atenção para o uso da expressão **as we can see** um marcador de inclusão e subjetividade e também como uma estratégia de convencimento (terceira linha). Logo em seguida, André argumenta que se as drogas fossem legalizadas, a sua produção seria controlada e todos teriam que pagar impostos ao governo, o que inibiria o seu consumo. Nessa passagem, destacamos o uso dos modalizadores **would certainly**.

Através dos argumentos usados neste parágrafo, o autor chega à conclusão de sua tese. Ele deixa claro que acredita que, sendo o consumo das drogas legalizado, o traficante deixará de ter importância e os problemas estarão resolvidos – *This way the drugdealer figure would lose importance and the things would certainly change*. Destacamos ainda o uso do conector **and** (conjunção aditiva, mas que, no texto, evoca uma conclusão que é reforçada através do uso do advérbio modalizador *certainly*). Examinemos, finalmente, o último parágrafo.

<p><i>To finish as you can see I am for legalization. It is the wiser thing to do.</i></p>
--

Neste último parágrafo, o autor do texto assume o seu ponto de vista de forma explícita e categórica utilizando a expressão **I am for** (que indica subjetividade). Logo em seguida, ele retoma a sua tese de que a legalização das drogas seria o caminho mais viável escrevendo: *it is the wiser thing to do*.

Passemos, em seguida, à análise da reescrita de um dos dois textos produzidos e analisados na fase do ensino explícito do artigo de opinião. Justificamos a análise da reescrita do aluno pelo fato de haveremos adotado a abordagem de processo, cujo postulado maior é de que o texto, até a sua última versão, está sujeito a mudanças.

5.3 Análise da reescrita dos textos produzidos na fase explícita

Quanto a essa questão, queremos ainda acrescentar que gostaríamos de ter garantido ao aluno, sujeito desta pesquisa, mais oportunidades para outras tentativas de reescrever seu texto, contudo, como o tempo não permitiu, ficamos restritos a apenas uma segunda versão do texto do aluno. Além disso, há de se considerarem as condições de trabalho e de estudo com que contamos no turno noturno. Os alunos colaboradores trabalham durante o dia e alguns moram distante, dificultando a realização de tarefas para casa. Portanto, essa tarefa era realizada na sala de aula, geralmente no início da aula, conforme o planejado. Convém esclarecer que, no processo de refacção de um texto, o produto pode sofrer alterações de vários tipos (sintático, lexical, discursivo, e outros), como também pode ser expandido e até reduzido em algumas passagens.

O texto analisado nesta sessão apresenta a reescrita de um dos textos analisados na sessão anterior. A intenção é fazer a comparação dos textos produzidos através da análise das mudanças ocorridas entre a primeira e a segunda versão. Abaixo apresentamos a refacção do Texto 2 de Júlio César.

Figura 6 – Textos de Júlio César

Primeira Versão

“Real Truth” x “Virtual Truth”

By Júlio César Brandão

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of scenes where the violent act is accompanied by live. When some violent fact is at a national level, it is tiring to watch. But violence is not something current, it follows the evolution of man from ancient times (the inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

For children, the case become a little more serious. We know the important role the parents have in forming their ethics. If the child does not have this support, it will seek other means, it will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene of violence that he/she saw last night? This is due to the fact that the child suck the information and make this something for the construction of their social structure.

Adolescents seek in the media answer to what the parents are unable to answer. This generates a divergence of information, because the answers they get are not correct and end up having a “blind truth” to the true values. Rejecting the fixes that are made by parents leaving the various types of violence that exists. For them, television offers solutions to their problems and when “visual truths” is faced by “real truth” entails a psychological conflict that takes the child or adolescent to a misconduct.

Finally, we must look at all sides of the weapon we have in our houses. The TV has a good side, but appeals to the daily violence that have led us to fear and dissatisfaction with sitting in front of the TV and go watch a good program together with our family. The appeal isn't only to violence but also to consumism (a fact that fuels the violence and quest for power).

Segunda Versão (Refação)

“Real Truth” x “Virtual Truth”

By Júlio César Brandão

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of violent scenes. When a violent fact happen and becomes public is repetitive to watch. But violence is not something current, it follows the evolution of man from ancient times (The inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

For children, the case becomes a little more serious. We know the important role that the parents have in forming their nature. If the child does not have this support, they will seek other means and they will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene that they saw last night on TV? This is due to the fact that the child sucks the information and use this for the construction of their social structure.

Adolescents seek in the media answers to what parents are unable to answer. This generates a divergence of information, because the answers they get are not correct and end up having a “blind truth” to the true values. For them, television offers solutions to their problems and when “virtual truth” is faced by “real truths” entails a psychological conflict that takes the child or adolescent to a misconduct.

Finally, we must look at all sides of the weapon we have in our houses. The TV has a good side, but appeals to the daily violence that had led us disappointed when we sit in front of the TV. The appeal isn't only to violence but also to consumism (a fact that fuels the violence and quest for power).

No texto refeito, ou seja, reescrito por Júlio César no final da fase do ensino explícito, percebemos que o autor avança no que diz respeito ao uso sistêmico-gramatical da língua, mas não expande a sua análise e nem busca novos argumentos para defender o seu ponto de vista. Vejamos o primeiro parágrafo,

chamando a atenção para as partes destacadas, que correspondem às alterações entre a primeira e a segunda versão dos textos escritos pelo aluno.

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of scenes where the violent act is accompanied by live. When some violent fact is at a national level, it is tiring to watch. But violence is not something current, it follows the evolution of man from ancient times (the inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of violent scenes. When a violent fact happen and becomes public is repetitive to watch. But violence is not something current, it follows the evolution of man from ancient times (The inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

No parágrafo acima reescrito, há alterações em apenas duas frases. Na realidade, não há mudanças substanciais; pelo contrário, houve um pequeno empobrecimento nas ideias, talvez pelo desejo de economizar palavras, processo geralmente conhecido como “enxugamento”. Vejamos, agora, o segundo parágrafo.

For children, the case become a little more serious. We know the important role the parents have in forming their ethics. If the child does not have this support, it will seek other means, it will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene that he/she saw last night? This is due to the fact that the child suck the information and make this for the construction of their social structure.

For children, the case becomes a little more serious. We know the important role that the parents have in forming their nature. If the child does not have this support, they will seek other means and they will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene that they saw last night on TV? This is due to the fact that the child sucks the information and use this for the construction of their social structure.

Neste parágrafo acima, o autor não chega a apresentar nenhum avanço relativo à sua argumentação; no entanto, podemos considerar relevante o cuidado na tentativa de corrigir alguns problemas gramaticais. Ao contrário do primeiro parágrafo, neste, verifica-se uma pequena expressão, talvez na tentativa de tornar a passagem mais explícita. Passemos à análise do terceiro parágrafo.

Adolescents seek in the media answer to what the parents are unable to answer. This generates a divergence of information, because the answers they get are not correct and end up having a “blind truth” to the true values. Rejecting the fixes that are made by parents leaving the various types of violence that exists. For them, television offers solutions to their problems and when “visual truths” is faced by “real truth” entails a psychological conflict that takes the child or adolescent to a misconduct.

Adolescents seek in the media answers to what parents are unable to answer. This generates a divergence of information, because the answers they get are not correct and end up having a “blind truth” to the true values. For them, television offers solutions to their problems and when “virtual truth” is faced by “real truths” entails a psychological conflict that takes the child or adolescent to a misconduct.

Neste parágrafo, o autor corrige um pequeno deslize gramatical na primeira frase e não acrescenta nada de novo ao seu texto no ponto de vista da argumentação; pelo contrário, ele procura enxugá-lo retirando uma frase que em nada contribuía para a compreensão do texto. Vejamos, finalmente, o último parágrafo do Texto 3 de Júlio César.

Finally, we must look at all sides of the weapon we have in our houses. The TV has a good side, but appeals to the daily violence that have led us to fear and dissatisfaction with sitting in front of the TV and go watch a good program together with our family. The appeal isn't only to violence but also to consumism (a fact that fuels the violence and quest for power).

Finally, we must look at all sides of the weapon we have in our houses. The TV has a good side, but appeals to the daily violence that had led us disappointed when we sit in front of the TV. The appeal isn't only to violence but also to consumism (a fact that fuels the violence and quest for power).

No último parágrafo do texto, o autor também não faz nenhum acréscimo; pelo contrário, assim como no parágrafo anterior, ele “enxuga” mais o texto, deixando de mencionar a insatisfação dos pais em sentar com os filhos em frente à TV para, juntos, assistirem a um bom programa. Nesse sentido, houve uma diminuição da informação e uma generalização da decepção diante da TV, omitindo a menção da família nessa prática diária.

5.4 Cotejo entre a instrução implícita e a explícita

Diante dos textos produzidos pelos alunos durante essa pesquisa, podemos constatar que, tanto a fase implícita quanto a fase explícita, contribuíram positivamente para o avanço da produção de texto do grupo. Esse fato é constatado através dos primeiros textos produzidos ainda na fase implícita e dos últimos textos produzidos na fase explícita. É evidente que os textos produzidos na fase explícita apresentam uma maior consistência; afinal, não podemos esquecer que a escrita é um processo, e que quanto mais exercitarmos essa habilidade, melhores resultados alcançaremos.

De acordo com a opinião dos alunos, sujeitos dessa pesquisa, a fase do ensino explícito foi mais proveitosa pelo fato de ter sido mais clara e objetiva

(Quadro 14), ponto de vista do qual compartilhamos em parte; pois não podemos deixar de levar em conta a opinião do grupo antes de ser submetido à instrução explícita. Com efeito, a instrução implícita foi responsável por um avanço na produção escrita da maioria deles, visto terem desenvolvido a criatividade, percebido que cada gênero tem uma estrutura diferente e outras questões que podemos constatar se observarmos atentamente as respostas dadas ao questionário de satisfação I (Quadro 9; Quadro 10; Quadro 13). Nesse sentido, convém mencionar também os textos que foram sendo produzidos durante a fase implícita dessa pesquisa (Anexos P-R).

Em nossa opinião, voltando especialmente à escrita e à produção de textos, a aprendizagem dar-se-á de forma mais efetiva se levados em consideração tanto a instrução implícita, que ajudará o aprendiz a processar o conhecimento adquirido informalmente, quanto a instrução explícita, que levará o aprendiz a refletir sobre os aspectos da língua e sistematizar o conhecimento. Podemos, assim, afirmar que a imersão dos alunos a textos de opinião, através da leitura e da escrita, somada ao ensino formal da estrutura do gênero em estudo, foi fundamental para que se chegasse ao resultado final: a composição do gênero artigo de opinião, ainda na sua fase primária, precisando de muitos ajustes, mas com sua prototipicidade, na maioria dos casos, garantida. Concordamos, portanto, com a afirmação de Zimmer, Alves e Silveira (2006) de que há, efetivamente, uma interação entre o conhecimento implícito e explícito.

5.5 Cotejo entre os textos produzidos na primeira e na segunda versão

Diante das análises dos textos escritos na primeira e na segunda versão, constatou-se que houve mudanças e que estas, em alguns dos casos, contribuíram – de alguma forma – para melhorar a produção textual do aluno. Percebemos, entretanto, que os estudantes, mesmo tendo sido orientados a rever os operadores argumentativos no sentido de dar mais coesão ao texto, na maioria dos casos, não

se aventuraram a fazê-lo. Podemos atribuir tal fato à imaturidade linguística do aluno no que diz respeito, principalmente, à produção de textos na língua inglesa.

Nessa perspectiva, também atribuímos as falhas nas produções dos alunos, durante a refacção dos textos, à falta de oportunidade de reescrevê-los mais de uma vez; pois, segundo a abordagem de processo, é necessário que haja várias tentativas para que se chegue ao produto final – um texto coerente, coeso e sem erros. Mas, mesmo não tendo chegado a um produto pronto e acabado, podemos constatar que o postulado básico defendido por essa abordagem de que o texto está sempre sujeito a mudanças foi confirmado neste trabalho de pesquisa. Vale salientar ainda que a maioria dos alunos (Quadro 19) avaliou a reescrita como sendo um processo importante para a composição de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho de pesquisa, convém retomar um pouco da trajetória percorrida ao longo do processo, como também, avaliar e fazer a apreciação dos resultados mais relevantes alcançados através dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

A decisão de levar a efeito uma pesquisa-ação em forma de um experimento didático como trabalho de mestrado se deu pela convicção de que o professor pesquisador deve se envolver diretamente como um promotor de mudanças no processo de ensino, partindo da análise e da reflexão sobre a sua própria prática pedagógica e, a partir daí, melhorar a sua prática em sala de aula.

Outra questão que nos levou a realizar esta pesquisa foi a hipótese de que o ensino da escrita até então praticado na disciplina de Língua Inglesa na UNEAL, Campus I, inclusive nas nossas turmas, não estava surtindo um efeito positivo, ou seja, possibilitando a produção de textos de forma adequada. Através da realização desse experimento, pudemos concluir que, de fato, o ensino da habilidade da escrita estava sendo praticado de forma inadequada e improdutiva.

Retomando a estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo abordo, de forma sucinta, as quatro habilidades lingüísticas comumente desenvolvidas no ensino de língua estrangeira; no segundo capítulo, discorro, de forma mais detalhada, sobre o ensino da escrita em Língua Inglesa, por ser este o foco principal deste trabalho; no terceiro capítulo, trato do gênero artigo de opinião, utilizado como instrumento motivador da produção de textos, examinando-o desde a sua gênese, ou seja, partindo da Retórica até atualidade; no quarto capítulo, apresento e analiso os questionários usados para a coleta de dados e, no quinto e último capítulo procedo às análises dos textos produzidos pelos alunos, sujeitos desta pesquisa. Cabe-nos, agora, apresentar os resultados alcançados através dos instrumentos de coleta de dados.

O primeiro instrumento de coleta de dados analisado neste trabalho foi o questionário de sondagem, através do qual colhemos informações relativas ao perfil

sócio-cultural dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e seu envolvimento com a disciplina Língua Inglesa. Um dado relevante que, obtivemos a partir deste questionário foi o de que mesmo gostando de escrever na língua alvo, a maioria dos alunos colocava essa habilidade, dentre as quatro habilidades lingüísticas, como última opção na lista de suas preferências.

Foi comprovado, através das respostas aos questionários de satisfação I e II que o experimento realizado através das oficinas cumpriu o objetivo de despertar o interesse do aluno pela prática da escrita e pela produção do gênero artigo de opinião, mesmo sendo a argumentação concebida, por grande parte do grupo, como o tipo textual mais difícil de compor, pois, dentre os 15 alunos envolvidos na pesquisa, apenas um respondeu que não havia gostado de escrever.

Assim, podemos afirmar que o ensino da escrita em Língua Inglesa numa abordagem de gêneros textual tornou essa atividade muito mais objetiva e significativa além de torná-la mais viável do ponto de vista didático, e o mais importante: fez com que os alunos se envolvessem com a habilidade escrita de forma prazerosa, mesmo diante dos obstáculos enfrentados por eles diante de sua limitação gramatical e lexical. Isso foi apontado por alguns desses alunos no questionário de satisfação I e constatado através da produção textual do grupo.

A análise dos dados (questionário de sondagem, questionários de satisfação e a produção escrita dos alunos), revelou a necessidade que o aluno de Língua Inglesa tem de praticar a escrita com vistas a um aperfeiçoamento da sua produção textual. A maioria dos alunos, em resposta à questão 2 do questionário de satisfação I, revelaram que haviam gostado de escrever porque tiveram a oportunidade de praticar mais essa habilidade.

Pudemos considerar que a pesquisa-ação realizada cumpriu razoavelmente o objetivo traçado para a experiência didática com a produção do gênero textual artigo de opinião, visto que foi constatado, em grande parte, o progresso dos alunos quanto à produção do gênero em estudo. Obviamente, se dispuséssemos de mais tempo, os resultados seriam bem melhores. Entretanto, consideramos que para fins de execução de um planejamento traçado para uma pesquisa de mestrado, o empreendimento foi exitoso.

Pudemos afirmar, diante dos resultados encontrados, que, na aprendizagem de línguas, o ensino implícito é importante porque, através desse procedimento o aluno pode adquirir a língua de forma mais espontânea, ou seja, com menos controle por parte do professor, mas não se pode excluir o ensino explícito, pois é através dele que a maioria dos alunos apreende com maior intensidade os conteúdos e as regras da língua. Pudemos confirmar isso através dos resultados do questionário de satisfação II (Apêndice G), cujos resultados estão relatados no quarto capítulo, Quadro 18.

Quanto ao processo de reescrita dos textos, podemos afirmar que essa prática foi de grande valia para os alunos, de acordo com os resultados dos questionários de satisfação I e II. Podemos constatar, no entanto, que, apesar das mudanças apresentadas entre a primeira e a segunda versão dos textos escritos pelos alunos, os avanços alcançados por eles foram poucos. Sendo assim, podemos considerar a necessidade de dar ao aluno mais de uma oportunidade de reescrever seu texto, como defende Kroll (2003). Contudo, vale salientar que o ambiente tenso de sala de aula e questões relacionadas ao tempo que se dispunha para reescrever os textos, pode ter afetado a qualidade dos mesmos, o que pode justificar o “enxugamento” dos textos feito por grande parte dos sujeitos. Portanto, além de mais de uma oportunidade de reescrever o texto, defendemos que o aluno precisa de um ambiente adequado e de mais tempo para reescrever seu texto.

Assim, partindo-se dos textos escritos e reescritos pelos alunos (vide Anexos) e da análise destes, percebe-se que não houve muito progresso para alguns alunos; mas as atividades – como mostra o resultado do questionário mencionado acima – foram significativas para eles.

Com referência ao gênero textual utilizado como ferramenta motivadora da escrita, podemos constatar que, de fato, o ato de argumentar apesar de exigir bastante conhecimento e maturidade de quem escreve constitui o ato lingüístico fundamental como afirma Koch (2002:17), pois apesar da complexidade da produção do gênero em questão, o aluno foi capaz de desenvolver a argumentação sem maiores problemas. Vale salientar, entretanto, que o mérito desse processo deve ser dado à abordagem seguida neste trabalho de pesquisa.

Apesar de a experiência ter sido muito gratificante, vale salientar que foi trabalhosa, principalmente porque foi necessário reavaliar a nossa prática a cada oficina, e a sensação de que as coisas poderiam ter tido um resultado mais favorável nos incomodou durante todo o percurso, principalmente diante da falta de interesse por parte de alguns alunos em algumas ocasiões. Mas, se pensarmos que a pesquisa-ação envolve alguns riscos e correções de rumo, consideramos que alguns percalços já eram, evidentemente, previstos. Importa, contudo, o saldo positivo que se verificou diante da análise da produção escrita do artigo de opinião. Cabe-nos, finalmente, considerar a possibilidade de esta pesquisa poder abrir caminhos para a continuidade dos estudos sobre o ensino da habilidade da escrita na Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de textos**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 11 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ALLIENDE, Felipe & CONDEMARÍM, Mabel. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail [1953]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Social forms as habitats for actions**. University of California: Santa Barbara. Mimeo, 1994.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Orgs. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍZIO, Angela Paiva. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Orgs. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍZIO, Angela Paiva. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. et al. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, Robert Alain. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. New York: Longman Inc., 1981.

BOYD, Elaine; STEPHENS, Mary. **Activate**: B2 student's book. Essex: Pearson Education Limited, 2008.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BROOKS, Arthur; GRUNDY, Peter. **Beginning to write**: writing activities for elementary and intermediate learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, Douglas H. **Principles of language learning and teaching**. 3 edition. Englewood Cliff: Prentice Hall Regents, 1993.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Trad. FERNANDES, Mário Leite. São Paulo: JSN Editora, 2009.
- CLARK, Irene; BANBERG, Betty [et al.]. **Concepts in composition: theory and practice in the teaching of writing**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática. 2005.
- COSTA VAL, Maria G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CRESSWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- FARELL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. São Paulo: SBS, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FÁVERO, Leonor. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- FLOWER, Linda & HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. In: RUDDEL, Robert B; RUDDEL, Martha R. and SINGER, Harry. **Theoretical models and processes of reading**. 4 ed. Newark, DEL: International Reading Association, 1994, pp. 928-950.
- FREEMAN, Marcia S. **Building a writing community: a practical guide**. 3 ed. Gainesville, FL: Maupin House, 2003.
- GAIRNS, Ruth; REDMAN, Stuart. **Natural English: upper-intermediate student's book**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GOLDSTEIN, Ben; GRAY, Leanne. **New framework: student's book**. London: Richmond Publishing, 2009.
- HARMER, Jeremy. **How to teach English**. 13 ed. England: Longman, 2004.
- HULSTJIN, Jan, H. **Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit learning in L2 acquisition: an introduction**. Studies in Second Language Acquisition. 27, 2005, pp. 129-140.

JONES, Ceri; BASTOW, Tania; JEFFRIES, Amanda. **New inside out: advanced student's book**. Oxford: Macmillan Education, 2010.

KENNY, Nick; NEWBROOK, Jacky; ACKLAM, Richard. **Cae gold plus: coursebook**. 1 ed. Harlow. Essex: Pearson Longman, 2008, p.32.

KARNOPP, Lodenir Becker. In: FLÔRES, Onici (Org). **Teorias do texto e do discurso**. Cancas: Ed. ULBRA, 2006.

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KROLL, Barbara. **Exploring the dynamics of second language writing**. New York: Cambridge University Press, 2003.

KRASHEN, Stephen D. & TERREL, Tracy D. **Natural Approach** – language acquisition in the classroom. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

LAZARATON, Anne. **Teaching oral skills**. In: MURCIA, Marianne Celce. Teaching English as a second or foreign language. 3 ed. London: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001, pp.103-115.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, pp. 211-236.

LINDEMANN, Erika. **A rhetoric for writing teachers**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

MANN, Malcolm. **Intermediate student's book**. Oxford: Macmillan Education, 2005.

MACWHINNEY, Brian. **Implicit and explicit processes**. Carnegie Mellon University, 1997. Disponível em <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-L2/ssl97pdf>. Acesso em **07 jul 10**.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angêla Paiva et all. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARVOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A.: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARVOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MATSUDA, Paul Kei. **Second language writing in the thirteenth century**: a situated historical perspective. In: KROLL, Barbara. Exploring the dynamics of second language writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MELO, José Marques. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3 ed. Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 2003.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (Orgs). **Genre and the new rhetoric**. GB., London: Taylor & Francis, 1994, pp. 23-43.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Orgs. DIONÍZIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Recife: UFPE, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: _____. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, pp. 127-136.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. **Introdução à lingüística 1**: domínios e fronteiras. 6 edição. São Paulo: Cortez, 2006.

NEWBOOK, Jacky; WILSON, Judith; ACKLAM, Richard. **Fce gold plus**: coursebook. Harlow, Essex: Pearson Longman, 2008, p.23.

NUNAN, David. **Language teaching methodology**: a textbook for teachers. United Kingdom: Prentice Hall International, 1991.

OLSHTAIN, Elite. Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In: MURCIA, Marianne Celce. **Teaching English as a second or foreign language**. 3 edition. London: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001, pp. 206-214.

OXENDEN, Clive; LATHAN-KOENIG, Christina. **English File**: Intermediate student's book. 1 edition. Oxford: Oxford University Press, 1999.

OXENDEN, Clive; LATHAN-KOENIG, Christina. **New English File**: Upper-intermediate student's book. 1st edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

PLATIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAIMES, Ann. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University Press, 1983.

RAIMES. **Why write?**: from purpose to pedagogy. Texto veiculado pelo Centro de Linguística Aplicada do Instituto de idiomas do Yázige. Maceió, 1983.

REBER, Arthur. **Implicit learning and tacid knowledge**: an essay on the cognitive unconscious. Oxford: Oxford University Press, 1993.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIDDEL, David. **Teaching English as a foreign second language**. England: Teach Yourself Books, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 10 ed. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 2000.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso ET alii. **Lingüística textual**: sua trajetória e noções básicas. Recife, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1997.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: Edufal, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió – São Paulo: Edições Catavento, 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

SOUZA, Beatriz Tavares. **Pesquisa sobre retórica**: Quintiliano e o desenvolvimento da retórica, 2004. Disponível em <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=275>. Acesso em 11/05/2010.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. GB: Cambridge University Press, 1991.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. 12 edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 edição. Orgs. COLE, Michael... [et al.]. trad. NETO, Cipola J; BARRETO, Luís Silveira M; AFECHE, Solange Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIDDOWSON, H. G. **Ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; SILVEIRA, Rosane. **A aprendizagem da L2 como processo cognitivo**: a interação entre o conhecimento explícito e implícito. Nonada, n.9, p.89-102, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estimado (a) aluno(a),

Você está participando de uma pesquisa de mestrado sobre produção escrita, cujo objetivo é conseguir dados sobre os resultados parciais do projeto *O Ensino da Produção Escrita em Língua Inglesa Numa Abordagem de Gênero Textual: o artigo de opinião*.

Esta pesquisa tem como informante você, aluno que cursa o sétimo período do curso Letras/Inglês na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Sua contribuição é de extrema importância para esclarecer algumas questões sobre essa questão no contexto universitário. Assim sendo, pedimos sua colaboração no sentido de responder o seguinte questionário.

Muito obrigada por sua participação.

Delma Cristina Lins Cabral de Melo

Aluno(a): _____ Sexo: F() M()

Faixa Etária: A () 20-25 B() 26-30 C() 31-40 D() 41-45

Período: _____ Data: ___ de _____ de 2009

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

PREFERÊNCIAS

a) Você gosta de escrever em Português? Sim () Não ()

b) Você gosta de escrever em Inglês? Sim () Não ()

Justifique sua resposta.

c) Das habilidades abaixo, marque a que você mais gosta?

() Listening () Speaking () reading () writing

Justifique sua resposta.

INSTRUÇÃO PARA RESPONDER AS DEMAIS QUESTÕES

Para cada uma das afirmações abaixo indique sua opinião numa escala de 1 a 5 .

(1) discordo completamente

(2) discordo

(3) não tenho opinião formada

(4) concordo

(5) concordo plenamente

1. () O aluno do curso Letras/Inglês precisa ter um bom conhecimento da gramática da sua própria língua. Justifique sua resposta.

2. () A produção escrita tem sido uma das habilidades mais valorizadas dentro do currículo do Curso de Letras.

3. () O professor é o único responsável pelo ensino da produção escrita dos seus alunos.

4. () O aluno tem condições de, diante de um modelo de texto, produzir um bom material escrito. Justifique sua resposta.

-
-
-
5. () O professor deve deixar os alunos sentirem-se a vontade para produzir seu material escrito.
6. () A metodologia que vem sendo aplicada durante as aulas de língua tem lhe ajudado no momento de compor um texto. Justifique sua resposta.
-
-
-
7. () O professor deve corrigir os erros de escrita dos alunos sempre que ocorrerem. Justifique sua resposta.
-
-
-
8. () O professor deve dar oportunidades para que o aluno descubra seus próprios erros.
9. () Os trabalhos em duplas ou grupos são importantes para a produção de textos. Justifique sua resposta.
-
-
-
10. () No Brasil, a aprendizagem da escrita é mais importante do que as outras habilidades.
11. () É preciso dom para escrever um texto de boa qualidade.
12. () Para produzir um texto em Língua Inglesa, é preciso utilizar a língua materna.
13. () É importante exercitar bastante para produzir um bom texto. Justifique sua resposta.
-
-
-
14. () A parte mais importante da aprendizagem da língua estrangeira é o vocabulário.
15. () A aprendizagem da gramática é indispensável para a produção de um texto.
16. () Um material didático baseado em metodologias mais recentes é melhor do que os baseados em métodos antigos.
17. () Os materiais didáticos usados na universidade atendem suas necessidades quanto à produção escrita. Justifique sua resposta.
-
-
-
18. () Uma boa aula depende do material didático.

Apêndice B**CENTRO DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM****DADOS PESSOAIS**

Nome Completo: _____ Idade: _____

Estado Civil: _____

Tem Filhos (as)? Quantos (as) Que idades? _____

Endereço: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____

E-mail: _____

Fez algum curso de inglês ante de iniciar a graduação?

Sim () Não ()

Trabalha na área da educação?

Sim () Não ()

É professor?

Sim () Não ()

Ensina Inglês?

Sim () Não ()

Pretende ensinar inglês?

Sim () Não ()

Apêndice C

Which genre? Which type of text?

(A)

In the film *Freaky Friday*, Mum Tess and her teenage daughter Anna don't get on. After a night in a Chinese restaurant they magically wake up the next morning inside each other's body. They begin to learn about each other ...

A

Anna _____ Tess ...

My mum is in her forties and is quite attractive and slim for her age. She has short, red hair and always wears sensible, smart clothes. She is good at helping people with problems. She is always talking but never finishes a conversation. She often ends up shouting.

We argue a lot, but things are getting better. She's got a new boyfriend, and she's getting married. She's much more laid-back and we get on like a house on fire.

(B)

Nowadays many homes have more than one television, and some children even have a TV in their bedrooms. It is not surprising, then, that statistics show that watching television is the most popular leisure activity for the majority of children. (1)

There is no doubt that children need time to relax after school, and most children's programmes are certainly very entertaining. Furthermore, (2) some television programmes, especially documentaries and news programmes, are educational and informative, and can contribute to a child's education. (3) (4)

Having said that, (2) many children's programmes are of poor quality, and children learn nothing from them. What is more, (2) watching television is a very passive activity requiring no physical effort. In my view, it would be better if children spent more time on more creative and imaginative activities, and on sport. (3) (4)

To sum up, (2) I believe that parents should limit the amount of time that children spend in front of the television to one or two hours a day. Otherwise, we run the risk of creating generations of unhealthy and ill-educated young adults. (5)

(C)

2 Shocking shorts

A really embarrassing thing happened to me last week. I was getting ready for our PE lesson when I realised I didn't have any shorts. The teacher gave me a spare pair to put on but they were really big. As I was running across the playing field I saw friends laughing at me because the shorts were falling down and my pants were showing!

(D)

A mother is a superwoman who can be in two places at once.
Judy, age 10

A mum is a person who cries when you do something bad, and cries even harder when you do something good.
Robin, age 14

A mum is someone who always knows when there is something wrong even if you don't tell her.
Lisa, age 14

Mothers are people who are angry when you're at home and sad when you're away.
Vinay, age 12

(E)

CelebrityLife

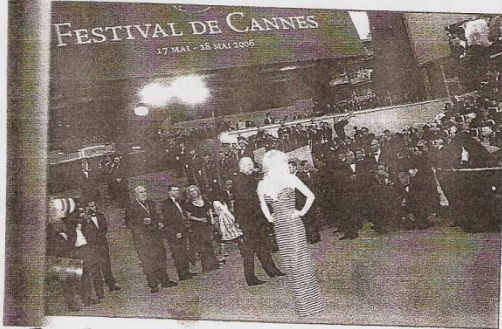
Isabelle Martin has spent a day at the Film Festival in Cannes in the south of France.

Have you ever seen a famous person? You might not believe this but I've just seen Brad Pitt and Angelina Jolie!

I've come to the Cannes Film Festival. Cannes is a beautiful town in the south of France. It's on the coast and has fantastic beaches and cafés. The town has been organising film festivals since 1946. Lots of fascinating celebrities have come for the event. During the festival the streets are jammed with famous people, movie makers, journalists and photographers.

There's a great atmosphere here and I've had an exciting day. I've been watching everybody on the beach and taking photos. I haven't seen any films yet because I've been too busy with my camera! I've met Eddie Murphy. He does the voice of Donkey in *Shrek*. He's been working really hard during the festival but agreed to give me a special interview!

We've eaten really well. The food is beautifully prepared and everybody works so hard to make sure you're having a good time. Just a minute! I can hear clapping and shouting. I've got to go. I've had a most amazing experience. See you next year ...



(F) Description
Better Magazine article

I was in the supermarket yesterday and I saw this elderly woman shuffling up and down the aisles. She didn't have a trolley, and was putting her shopping straight into her basket. Anyway, I thought nothing more about it and carried on doing my shopping and when I went to queue up to pay, there she was in front of me. I watched her put one tin of cat food on the counter and pay for it, then she walked out with her basket full of unpaid shopping.

(G)

Narrative

FACT!

Tattooing is a very old art, going back ten thousand years. Tattoos are very popular with sailors. Henna tattoos are temporary, and fade in two or three weeks. Celebrities such as David Beckham and Lena Headey have helped make tattoos into a fashion statement.

(H)

Sport can be fun!

- 1 Many people say that sport can be fun. However some people don't take regular exercise because they can't find a sport that they really like.
- 2 To begin with I think that there are good reasons for doing sport and that it can be fun. On the one hand, regular exercise helps you stay fit and helps you concentrate at school. Sport also helps you to relax. I might have had a stressful day at school and I know that a nice bike ride is the perfect way to forget about things. As well as that, sport is very sociable. Joining a gym or a sports club could be a great way to make new friends.
- 3 On the other hand sometimes it's difficult to find a sport that you like and do well. I have to play football and basketball at school. I quite like them but I'm not very good at them. Lots of people like me never get picked to be in a team. Because of that we stop doing sport.
- 4 To conclude I think that we must find ways of trying different sports. There are lots of new sports such as rock-climbing and skateboarding that look energetic and good fun.

(I)

seeing the dent into seemingly He stopped the e, removed the d launched an investigation other work into the e dent vader. tion of 'I know nd u we was 3 or 4 leuth centration d con urees d Yoda id from a the frame vion might tomatically by tion supervisors tomotive industry. actors are critical. 1 has taken proce- behi... include: ally, and more than the only...

1979, and which, in a move likely work and labor management harmony. They are integral to Japanese culture but more theory... practice in American... which is best by recos... wares, costly production... and foreign competition... problems are readily... antiquated plans of... a long history... confrontation... list of more... employed auto... are... H... are... job... will... are... stat... one... giv... not... of... inf... will... lap... ill... have... apply... md... with... track... include:... issuing identical... ing, only...

The English language is very important for international communication. It is the modern language that secondary schools generally offer to complete their basic program. Various English and American films are shown in Brazilian cinemas and English pop music is generally very popular among Brazilian adolescents. A result of this is the popularity of English language courses in various parts of Brazil, from Manaus to Porto Alegre.

ALWAYS SOMETHING NEW
Rua Mexico, 50 - 4th floor
Group 410 - Tel. 266-3224 Rio
Rua Rego Freitas, 874 - 3rd floor
Tel. 234-2341, São Paulo

Everything in Video for the amateur and professional
Rua Assembleia, 10/2102 - Brachno
Vicente de Pirajá, 580 Lj. 225 42 212-5723

Socila SERVICE GUIDE

- We are the Brazilian affiliate of an important multinational corporation, with a respected image in the market.
- We intend to admit a professional with solid experience in working with Directors and other executives. The candidate must be fluent in conversational English and competent in written English, with an adequate cultural background.
- It is essential for the candidate to be mature and dynamic and demonstrate initiative and discretion.
- We offer an excellent salary in addition to an extensive benefits plan and an interesting modern professional atmosphere.
- Please send a detailed curriculum vitae and indication of preferred salary to:

Caixa Postal 001
a/c Seleção
CEP 01244 - São Paulo

J

BEHAVIORAL TRAINING

We are looking for dynamic, aggressive, disciplined professionals with background and practical experience in the area of behavioral training. Knowledge of attitudinal diagnostic instruments is required. Applicants must be willing to travel all week and be fluent in English.

Please send resumé in English to "Behavioral Training" c/o this newspaper.

M

Sergio Buarque de Hollanda died in May 1982 and deprived Brazilian intelligentsia of one of its most dedicated and profound representatives.

Extremely decided and rigorous, he criticized official historiography with irony and elegance.

At the age of 17, Sergio Buarque de Hollanda was already a literary critic for the São Paulo newspaper "Correio Paulistano".

He published his famous book "Raízes do Brasil" at the age of 34.

Until 1969 he was professor of the History Department of the University of São Paulo.

He was occupied in writing a historical study of Brazilian culture at the time of his death.

K

CORDON BLEU
Fine International Cuisine
Delicious International Dishes
Piano Music
Sophisticated Menu
Private car parking facilities
Reservations recommended
Tel.: 679-2366

L

N

West Coast Chocolate Festival, Canada

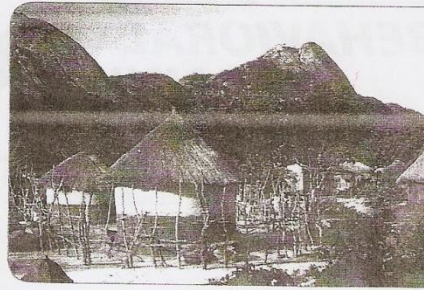
Have you ever been to a chocolate party? No? Then make this the year that you come to the Canadian West Coast Chocolate Festival. It's the biggest chocolate party in the world! There has never been so much chocolate in one place before. The smell from over a hundred stalls is amazing and the taste is even better. Whatever type of chocolate you like: dark, milk or white, you haven't had the true chocolate experience until you've dipped fruit in the huge chocolate fountain! When you've eaten enough, relax with a chocolate massage or join a chocolate factory tour.

It's the biggest chocolate party in the world!

The festival is about more than just chocolate. For the past three years, young performers have been raising money for youth arts programmes. They have turned the event into a carnival! So come to the carnival! You won't leave without a smile on your face – and probably a bit of chocolate, too!

Plant a tree

We are a new charity, and still quite small. We use *your* donations to plant trees in villages in some of the *driest* areas of Africa which are badly affected by drought. Our trees improve the lives of local African people as they provide fruit, and wood for building and making things. These trees also improve the quality of the soil so that villagers can grow their own food crops and raise animals which they were unable to do before. *We* provide free yearly newsletters with information about all our projects.



Environmental project: dolphins or trees?

Inbox

To: School Council From: Matt Baker

More options

Date: 10th April 20

- 1 The purpose of this report is to recommend which charity we should support this year.
- 2 If we gave money to this charity, it would benefit the environment in two main ways:
First, it would help to educate fishermen to use different nets so that dolphins don't get caught in them.
Secondly, it would make everyone think more about where their food actually comes from. As a result, we might make better choices about the food we eat.
- 3 The advantages of this charity are:
First, it would benefit the local African people. If they had more trees they could eat fruit from the trees and use wood for building and making things.
Secondly, the trees should improve the quality of the soil. This would make a better environment for animals and food crops, too.
- 4 Although I wish we could support both charities, it's necessary to choose one. While dolphin conservation is very attractive, I think it is already a popular charity. The Plant a tree charity, however, is quite a new charity and needs more support. In addition, it benefits people in need and it would also help to improve the environment more. For these reasons, I suggest we support this charity.

Q Argumentative -

Apêndice D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO I – ALUNO (A)

Antes de tudo, muito obrigado pela colaboração.

1- Identificação:

Nome: _____

2. Como você se sentiu nesta primeira etapa da pesquisa com relação à escrita?

() gostei de escrever

() não gostei de escrever

Se respondeu que gostou de escrever, especifique o porquê enumerando as razões listadas abaixo, pela ordem de importância. Deixe em branco o que não considera importante.

() tive a oportunidade de praticar mais a habilidade escrita

() pude desenvolver a criatividade

() gosto de escrever textos de opinião

() escrevendo, percebi que aprendi mais

Se respondeu que não gostou de escrever, especifique o porquê. Adote o mesmo critério da questão anterior.

() tive dificuldade com a língua inglesa

() não fui incentivado/a ao escrever

- () tive dificuldade na estruturação do texto
- () achei cansativo
- () tive dificuldade de expressar a minha opinião

3.O textos lidos em sala de aula, durante essa etapa, serviram de modelo para compor seus textos escritos?

- () Sim
- () Não
- () Até certo ponto

Justifique sua resposta:

4. Você acredita que as convenções utilizadas pelo professor/pesquisador para corrigir a primeira versão escrita do texto foi útil?

- () Sim
- () Não

Justifique sua resposta:

5. Quais Gêneros e Tipos Textuais, vistos nessa primeira etapa da pesquisa, em sua opinião são mais difíceis para produção textual escrita?

6. Relate, de forma sucinta, como você está se sentindo nesta experiência de ensino. Apresente as dificuldades enfrentadas durante a produção escrita, que novos conhecimentos adquiriu, em que conseguiu avançar, e (se possível) apresente sugestões para a próxima etapa.

Apêndice E

MARCADORES ARGUMENTATIVOS, CONECTORES INTERFRASAIS E SUAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS

ADDITION – moreover (adv); furthermore (adv); besides (adv); in addition to; also (adv); what is more (expression); on top of that; not only... but also; nor; neither... nor; as well as; and...

CONTRAST – however (conj); although, (though); despite (conj); even though (conj); yet (conj); but (conj); nevertheless (adv); in spite of; on the other hand...

REASON AND RESULT - because (conj); due to; for (conj); since (conj); therefore (adv); as; such...that; so; so that; to; in order to; with the intention of; because of this...; consequently...

AGREEMENT – according to; as; as far as; I agree up to a point (partially); I strongly agree that...

TIME – then; after that; before; during; when (ever), while, as (soon as), until, after, since (conjs)

CONDITION – if; whether; as long as; unless; in case (conjs); provided that....

PROPORTION – the more...the more; as; according as...

EXPLANATION – otherwise; for; or; as if...

CONCLUSION – so (adv); and so; in conclusion; therefore (adv); finally (adv); thus; consequently; hence; to sum up; last of all... All in all (all things considered).

ALTERNATIVE – either...or; or

COMPARISON– than; rather than; like; for example, for instance; such as...

SOME MORE IMPORTANT EXPRESSIONS:

To state your opinion – In my opinion... From my point of view- I (don't) think (that) - I believe (that) – I seems to me that... If you ask me... I really feel that... I wouldn't go so far to say that... I'd say that... From what I understand...Personally...

To agree and disagree – I (strongly) agree with... I (strongly) agree that...

I (strongly) disagree with.... I (strongly) disagree that...

To show advantages and disadvantages– On the one hand...On the other hand...The main advantage is that...On the plus side...For one thing...One advantage is that... One disadvantage is that...

To give more detailed information – In fact... As a matter of fact... The reality is that...Firstly... Secondly...

To give you some information you didn't know – Actually...Indeed... (semdúvida...)

To say that the result or effect of sth is not what you would expect – Nevertheless...

To express time – Up to now... From now on...So far...Hitherto... (até aqui, por enquanto) Thenceforth... (desdeentão, daíemdiante)

To express conclusion, example, reference, etc – finally; to conclude; to resume; in short; anyhow; the former; the latter... for example...lastly... Allthingsconsidered...

Apêndice F

CONJUNÇÕES(Conjunctions)

As conjunções são palavras invariáveis que funcionam como conectores intervocálicos, ligando palavras e, principalmente, como conectores interfrasais, ou seja, ligam orações e períodos, estabelecendo relações semânticas que podem expressar idéias de adição, oposição, causalidade, conformidade, temporalidade, conclusão, condicionalidade, propósito ou finalidade, proporcionalidade, etc. Assimsendo, as principaisconjunçõessão as:

1. ADITIVAS: **and, besides, as well as, furthermore, moreover, not only...but also, in addition to, nor, neither...nor.**

“How about a sandwich and an orange juice?” (*Que tal um sanduíche e um suco de laranja?*)

“What else do you study besides Psychology?”

(*O que mais você estuda além de psicologia?*)

“I appreciate History as well as Geography.”

(*Eu aprecio a História bem como a Geografia.*)

“Martina didn’t go to the party because she had a hard day. Furthermore, she was not feeling well.” (*Martina não foi à festa porque teve um diatrabalhos. Além do mais, ela não estava se sentindo bem.*)

“Literacy is important for personal development. Moreover, it is also an indispensable condition for sociocultural improvement.” (*O letramento é importante para o desenvolvimento pessoal. Ademais, ele é uma condição indispensável para a melhoria sociocultural.*)

“Smoking is not only harmful to health, but also harmful to our pockets.”

(*Fumar é não só prejudicial à saúde, como também é prejudicial aos nossos bolsos.*)

“He has no money nor credit.”

(*Ele não tem dinheiro nem crédito.*)

“Neither you nor I want to go to this meeting.”

(*Nem* você *nem* eu queremos ir a esta reunião.)

2. **ADVERSATIVAS**(Incluindo as concessivas, que também dão idéia de oposição, adversidade): **but, however, although, (though), even though, yet, nevertheless, despite, in spite of, on the other hand.**

“I used to like sandwiches of all kinds, but now I can’t stand them anymore.”

(*Eu gostava de sanduíches de todos os tipos, mas agora eu não os suporto mais.*)

“Car racing may be exciting; however, it is a dangerous sport.”

(*Corrida de carro pode ser excitante; no entanto, é um esporte perigoso.*)

“Although Brazil has a large territory, land distribution is not fair.”

(*Apesar do Brasil possuir um extenso território, a distribuição da terra não é justa.*)

“The employees tried to talk to the manager, though he was busy.”

(*Os empregados tentaram falar com o gerente, embora ele estivesse ocupado.*)

“Many people watched the parade, even though it was raining.”

(*Muita gente assistiu ao desfile, embora estivesse chovendo.*)

“She is a beautiful woman, yet she is a little arrogant.” (*Ela é uma mulher bonita, contudo ela é um pouco arrogante.*)

“The new economic plan is really working; nevertheless, some tradesmen still insist on rising the prices.” (*O novo plano econômico está funcionando bem; todavia, alguns comerciantes ainda insistem em aumentar os preços.*)

“Despite the director’s absence, the meeting took place” (*Mesmo com a ausência do diretor, a reunião aconteceu.*)

“Our family had a wonderful time at the beach, in spite of the cloudy weather.”

(*Nossa família se divertiu muito na praia, a despeito (ou apesar) do tempo nublado.*)

“If you buy an apartment, you will pay for it for many years. On the other hand, you will be investing in something that will be yours.” *(Se você comprar um apartamento, você o pagará por muitos anos. Por outro lado, você estará investindo em algo que será seu.)*

3. ALTERNATIVAS: or, either...or

“This weekend, I intend to travel to Natal, or visit my relatives in Recife.”

(Neste fim de semana, eu pretendo viajar para Natal, ou visitar meus parentes em Recife.)

“Either your father or your mother must be here tomorrow to sign the document.”
(Ou o seu pai ou a sua mãe deve estar aqui amanhã para assinar o documento.)

4. CONCLUSIVAS: therefore, thus, consequently, hence, so

“Many people have been looking for apartments to rent; therefore, rents have gone up almost a hundred per cent.” *(Muitas pessoas têm procurado apartamentos para alugar; por isso, os aluguéis subiram quase cem por cento.)*

“Mário has studied a lot; thus, he has a good chance of being approved in the university entrance exams.” *(Mário estudou muito; portanto, ele tem uma boa chance de ser aprovado no vestibular.)*

“Alicia has a lot of work to do today; consequently, she won't be able to attend the lecture this afternoon.” *(Alicia tem muito trabalho para fazer hoje; conseqüentemente, ela não poderá assistir à palestra à tarde.)*

“Last weekend, Elaine spent all the time studying for the test, hence her absence in our party on Saturday.” *(No último fim de semana, Elaine passou o tempo todo estudando para as provas, daí a sua ausência na nossa festa no sábado.)*

“I wanted to go to Salvador, but I didn't have money, so I stayed here.”

(Eu queria ir a Salvador, mas não tive dinheiro, então fiquei aqui.)

5. EXPLICATIVAS: otherwise, for, or

“Do your homework, otherwise your mother won’t let you go playing.”

(Faça seu dever de casa, senão sua mãe não deixará você ir brincar.)

“She left home early in the morning, for she had to attend a class at seven.”

(Ela saiu de casa de manhã cedo, pois ela tinha uma aula às sete.)

“Be careful, or you will lose everything you have.” *(Tenha cuidado, ou você perderá tudo o que você tem.)*

6. INTEGRANTES:that, whether

“My husband said that he would be here in ten minutes.” *(Meu marido disse que estaria aqui dentro de dez minutos.)*

“Do you know whether Sara will come to class today?” *(Você sabe se Sara virá à aula hoje?)*

“I am really sorry to tell you that I decided not to buy that apartment anymore.”

(Eu sinto muito dizer-lhe que decidi não comprar mais aquele apartamento.)

7. CAUSAIS:because, because of, due to, since, as, for

“We couldn’t go to school because it was raining too much.” *(Nós não pudemos ir à escola porque estava chovendo demais.)*

“He got revolted because of the low salary he used to get here.” *(Ele ficou revoltado por causa do baixo salário que ele recebia aqui.)*

“That actress won a prize due to her excellent performance in her last picture.”

(Aquele atriz recebeu um prêmio devido ao seu excelente desempenho no seu último filme.)

“Since we have a little money, let’s buy just a few things.” (*Já que nós temos pouco dinheiro, vamos comprar apenas umas poucas coisas.*)

“As you are here now, I decided to tell you all the truth.” (*Como você está aqui agora, eu decidi lhe contar toda a verdade.*)

“He deserves our respect and recognition, for all he has done for us.” (*Ele merece nosso respeito e reconhecimento, por tudo o que ele fez por nós.*)

“The woman was condemned for having hidden the corpse” (*A mulher foi condenada por ter escondido o cadáver*)

8. COMPARATIVAS: **than, rather than, like**

“This singer dances better than he sings”.

(*Este cantor dança melhor do que canta.*)

“The young man looked rather sorrowful than angry.” (*O rapaz parecia mais magoado do que irado.*)

“Sometimes, Paulo behaves like an adolescent.” (*Às vezes, Paulo comporta-se como um adolescente.*)

“The little girl was dancing like her mother has taught her.” (*A garotinha estava dançando como a mãe dela tinha ensinado.*)

9. CONFORMATIVAS: **according to, as, as far as**

“I wrote this report according to my boss’ directions.” (*Eu escrevi este relatório de acordo com as instruções do meu chefe.*)

“I told you the case as I was told.” (*Eu lhe contei caso como me contaram.*)

“As far as I know, Che Guevara was born in Argentina.” (*Pelo que eu sei, Che Guevara nasceu na Argentina.*)

10. **CONDICIONAIS: if, unless, provided that**

“We will go to the beach, if it doesn’t rain.” (*Nós iremos à praia, se não chover.*)

“I can not write this paper, unless you give me a hand.” (*Eu não sei escrever este documento, a não ser que você me dê uma mão.*)

“Sandra may go to the discotheque, provided that you accompany her.” (*Sandra pode ir à discoteca, contanto que você a acompanhe.*)

11. **FINAIS: to, so that, so as to, in order to, with the intention of**

“They are here to get some information about our next excursion” (*Eles estão aqui para obter informações sobre nossa próxima excursão.*)

“My father talked to the bank manager so as to get a loan to have our house reformed.”

(*Meu pai falou com o gerente do banco a fim de conseguir um empréstimo para mandar reformar nossa casa.*)

“Rita went to bed early so that she could get up at five the next morning.”

(*Rita foi dormir cedo para que ela pudesse acordar às cinco na manhã seguinte.*)

“Pedro is studying English in order to get a scholarship to study abroad.”

(*Pedro está estudando inglês a fim de conseguir uma bolsa de estudos para estudar no estrangeiro.*)

“The Federal Government launched a campaign with the intention of informing mothers about the benefits of breast feeding.” (*O Governo lançou uma campanha com a intenção de informar as mães sobre os benefícios do aleitamento materno.*)

11. **TEMPORAIS: when, as, then, after that, before, while, as soon as, during.**

“He was reading the newspaper when I went into the room.” (*Ele estava lendo o jornal quando entrei na sala.*)

“As I entered the bathroom, my husband was shaving.” (*Quando eu entrei no banheiro, meu marido estava se barbeando.*)

“We went to Recife, then we took a bus to Olinda.” (*Nós fomos a Recife, em seguida tomamos um ônibus para Olinda.*)

“They had dinner, after that they decided to go out.” (*Eles jantaram, depois disso, decidiram sair.*)

“Don’t forget to turn off the lights before leaving the room” (*Não esqueça de apagar as luzes antes de sair da sala.*)

“Try to put all these things in their places, while I prepare the dinner.” (*Tente pôr todas essas coisas nos seus lugares enquanto eu preparo o jantar*)

“I will take you home as soon as you finish the tests.” (*Eu levarei você para casa assim que você terminar as provas.*)

“Everything gets humid during the rainy season” (*Tudo se torna húmido durante a estação das chuvas.*)

12. PROPORCIONAIS: the more...the more, as, according as

“The more you read, the more you learn.” (*Quanto mais você lê, mais você aprende.*)

“The easier a text is, the faster you read it.” (*Quanto mais fácil é um texto, mais rápido você o lê.*)

“Environment suffers all kinds of aggression according as progress advances.”

(*O meio-ambiente sofre todos os tipos de agressão à medida que o progresso avança.*)

“Love faints as time goes by” (*O amor fenece à medida que o tempo passa.*)

13. OUTRAS EXPRESSÕES E MARCADORES DISCURSIVOS IMPORTANTES

Existem muitas outras formas de conectores as quais, obviamente, não cabem todos na súmula gramatical que caracteriza o presente trabalho. Entretanto, há algumas expressões de uso bastante freqüente no inglês culto, especialmente, nos discursos técnico-científico e acad mico, que merecem destaque pelo seu valor e estratégico na leitura. São elas:

a) *para exprimir explica o, clarifica o:*

- **that is**= *isto  , ou seja*
- **that is to say** = *quer dizer*
- **I mean**= *digo, ou seja, quero dizer*
- **in other words** = *noutras palavras*

“Yesterday, I tried “tequila”, I mean, a typical Mexican strong liquor.” (*Ontem, eu provei “tequila”, ou seja, uma aguardente t pica do México.*)

b) *para exprimir modula es de legitima o:*

- **actually** = *realmente*
- **in fact** = *de fato*
- **as a matter of fact** = *de fato*
- **indeed** = *sem d vida*

“I would not say that Brazil is an underdeveloped country. As a matter of fact, this country has some regions with high levels of development ...”

(*Eu não diria que o Brasil   um país subdesenvolvido. De fato, este país possui algumas regiões com altos níveis de desenvolvimento ...*)

c) *para exprimir outras formas de temporalidade:*

- **uptonow** = até agora
- **fromnowon** = de agora em diante
- **hitherto** = até aqui, por enquanto
- **sofar** = até aqui, até agora, até o presente
- **thenceforth** = desde então, daí em diante

d) **para exprimir conclusão, finalização, sintetização, exemplificação, referência, etc.:**

- **finally** = finalmente
- **toconclude** = para concluir
- **to resume** = em resumo
- **in short** = em suma
- **for instance** = por exemplo
- **for example** = por exemplo
- **anyhow** = de qualquer forma
- **theformer*** = o anterior, o primeiro, o precedente
- **thelatter*** = o posterior, o segundo.

“Carlos and Jonas are my cousins; the former, on my mother’s side, thelatter on my father’s.” (Carlos e Jonas são meus primos; o primeiro, por parte da minha mãe, e o segundo, por parte de meu pai.)

Apêndice G**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM****QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO II – ALUNO (A)***Mais uma vez, muito obrigado pela colaboração.***1- Identificação:**

Nome: _____ Data: _____

2- Como você se sentiu nesta segunda etapa da pesquisa com relação ao ensino?

- () achei mais claro e objetivo
- () achei menos claro e maçante

- Se respondeu que achou mais claro e objetivo, especifique o porquê enumerando as razões listadas abaixo pela ordem de importância. Deixe em branco o que não considera importante.

- () pude compreender melhor a estrutura do gênero **artigo de opinião**.
- () tive mais facilidade de utilizar os marcadores argumentativos linguísticos, bem como os marcadores da subjetividade e modalizadores.
- () tive a oportunidade de compreender as questões linguísticas e retóricas envolvidas na produção do discurso escrito.

- Se respondeu que achou menos claro e maçante, especifique o porquê. Adote o mesmo critério da questão anterior.

() acredito que as leituras a respeito da argumentação na retórica e na linguística não contribuíram para a minha produção escrita.

() não gosto de fazer exercícios; prefiro aprender somente através de exemplos.

() achei desnecessário a leitura de tantos textos.

3. Você acredita que esse estudo lhe trouxe algum benefício, ou seja, você acha quemelhorou sua produção escrita?

() sim

() não

Justifique: _____

4. Você acredita que, ao longo do curso de Letras, seria necessário dar mais atenção ao ensino da produção escrita em Língua Estrangeira?

() sim

() não

Justifique: _____

5. Depois desse estudo, você acredita que somente o ensino da gramática e do vocabulário garante uma boa produção de textos?

() sim

() não

6. Como foi a sua relação com a escrita nesta etapa proposta?

gostei de escrever

não gostei de escrever

- Se respondeu que gostou de escrever, especifique o porquê. (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso)

escrevi com mais convicção

me expressei melhor na escrita

estava mais consciente sobre a produção do gênero **artigo de opinião**

gostei do tema

- Se respondeu que não gostou de escrever, especifique o porquê. (Enumere, pela ordem de importância de 1 até 3. (deixe em branco o que não considera, se for o caso)

meu conhecimento de vocabulário e gramática ainda é muito limitado

não consegui aprender a usar os marcadores discursivos

tive dificuldade de me expressar

achei cansativo

fiquei nervoso/a ao escrever

7. Teve algum ponto negativo? (Deixe em branco o último item dessa questão caso a sua resposta tenha sido negativa)

sim

não

Qual: _____

8. Qual foi a parte do estudo que você mais gostou?

da primeira parte (ensino implícito)

da segunda parte (ensino explícito)

Justifique: _____

9. Qual foi a parte do estudo que você menos gostou? Explique e justifique.

10. Você tem o hábito de reescrever seus textos?

() sim

() não

11. O que você achou de reescrever textos?

12. Relate sucintamente como você se sentiu nessa experiência de ensino. Explique em que conseguiu avançar e que construtos foram positivos para a sua produção textual.

Apêndice H

CRONOGRAMA DAS AULAS

1ª Aula: 03/09/09

Objetivo: Identificação do gênero artigo de opinião

Procedimentos:

- Demonstração de vários gêneros através de uma montagem de textos, incluindo artigos de opinião;
- Contraste entre os gêneros, enfatizando os tipos textuais que neles predominam (narração, descrição, etc.)

2ª Aula 10/09/09

Objetivo: Caracterizar o artigo de opinião diante das situações retóricas (situação/problema que gerou a argumentação)

Procedimentos:

- Oferecer aos alunos vários exemplares de textos opinativos.
- Convidá-los a identificar as situações que geraram os conflitos (problemas, conflitos, etc.)
- Convidá-los se posicionar diante de um conflito escolhido dentre os apresentados, redigindo um parágrafo com sua opinião e posição diante dos problemas apresentados.
- Recolher os textos produzidos, corrigi-los e voltá-los para a refacção.

3ª Aula: 17/09/09

Objetivo: Ensinar, ainda implicitamente sobre o artigo de opinião: análise comparativa de um ou mais artigos de opinião, em inglês e em português, não só do ponto de vista da organização retórica, mas também dos argumentos apresentados (argumentos baseados na razão, na emoção, nos costumes e na ética)

Procedimentos:

- Fazer o aluno ler e perceber o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados na defesa desse ponto de vista.

- Apresentar situações-problemas, polêmicas e controvérsias e pedir aos alunos para escolherem entre duas ou três situações e escreverem um texto argumentativo.

4ª Aula: 24/09/09

Objetivo:

- Refacção dos textos (sobre pena de morte e sobre a escolha da profissão dos jovens por seus pais) produzidos na aula anterior .
- Aplicação do questionário de satisfação um.

Procedimentos:

- Devolver os textos produzidos na aula anterior e pedir que - após a leitura dos mesmos - os alunos os reescrevam dando atenção às observações feitas. –
- Aplicar um pequeno questionário, pedindo a opinião dos alunos sobre a experiência até então desenvolvida (término do ensino implícito).

5ª Aula: 08/10/2009

Objetivo:

- Ensinar explicitamente como utilizar os marcadores argumentativos da argumentação.
- Fazer os alunos compreenderem sobre o sistema retórico, sobre argumentação e ponto de vista, através de leituras a serem feitas em casa.

Procedimentos:

- Listar, junto com o grupo de alunos, o maior número de marcadores argumentativos e identificar as relações semânticas que eles exercem ao ligar ideias.
- Trazer textos lacunados (cloze) e pedir aos alunos para preenchê-los usando os marcadores textuais de um banco de palavras dado.
- Exercitar mais os usos dos operadores da argumentação, através de exercício de completar lacunas em frases e para juntar orações com conectores.
- Distribuir textos sobre “o sistema retórico” e sobre “argumentação e ponto de vista” (REBOUL, 2000, pp. 43-69 e CITELLI, 2002, pp.13-20) para os alunos lerem em casa.

6ª Aula: 28/10/09

Objetivo:

- Retomar as questões retóricas da produção do discurso.
- Ensinar explicitamente sobre o artigo de opinião: definição, produção e usos.
- Relembrar os marcadores linguísticos da argumentação e suas relações semânticas.

Procedimentos:

- Apresentar em slides um resumo das leituras feitas pelos alunos (homework) – Reboul (2000, pp.43-69) e Citelli (2002, pp. 14-20), bem como apresentar outros teóricos que tratam da questão em foco (a retórica e a produção do discurso), tais como Silveira (2005), Abreu (2008), Fiorin (2008) e Fiorin& Platão (2005), discutir com os alunos e fazê-los perceber a importância da Retórica, entendendo esta como o próprio discurso e também a importância do ponto de vista para a composição do gênero “artigo de opinião”.
- Apresentar a definição, produção e usos do artigo de opinião de acordo com Abaurre M. L&Abaurre M. B (2008, pp. 253-260 e265-267) e definição e dicas para escrever um artigo de opinião do New York Times em (<http://www.nytimes.com/2005/12/29/opinion/29iht-web.opinfo.html>).
- Apresentar coletânea contendo as conjunções em inglês, suas relações semânticas e frases como exemplo com cada uma das conjunções contidas na coletânea.
- Ler junto ao grupo dois artigos de opinião (material autêntico), colhidos da internet, sobre a legalização das drogas e discutir com os alunos os argumentos, contra-argumentos e a coesão textual feita através dos conectores interfrasais utilizados pelos autores dos respectivos textos.

7ª Aula: 29/10/2009**Objetivo:**

- Reensinar explicitamente os marcadores argumentativos e seus aspectos semânticos, ensinar os marcadores da subjetividade através de textos a serem distribuídos com os alunos e introduzir o conceito de modalização.
- Apresentar os elementos fundamentais na estruturação do gênero Artigo de Opinião.
- Apresentar conceito de modalização.

Procedimentos:

- Voltar à coletânea oferecida na sexta aula e revisar as relações semânticas estabelecidas por cada um dos marcadores argumentativos.
- Ensinar os marcadores de subjetividade através de conceito e leitura de pequenos textos copiados da internet (material autêntico).
- Apresentar os elementos básicos que estruturam o AO: questão abordada (fato), opinião do autor do texto (tese), justificativa (argumentos) através de anotações na lousa e releitura de dois textos.
- Dar conceito de modalização.

8ª Aula: 05/11/2009**Objetivo:**

- Revisar os marcadores de subjetividade e apresentar os modalizadores através da leitura de KOCH, 2006 e de textos a serem distribuídos com os alunos.

Procedimentos:

- Listar com os alunos o maior número possível de marcadores da subjetividade.
- Ler e discutir o texto “Linguagem e argumentação” do livro “A interação pela linguagem”, de Koch (2006: 29-46).
- Ler dois artigos de opinião autênticos recolhidos da internet, um sobre o aborto e outro sobre a legalização das drogas, e destacar todos os operadores argumentativos.
- Pedir para escrever um artigo de opinião utilizando operadores argumentativos.

9ª Aula: 12/11/2009

Objetivo:

- Devolver os textos produzidos na oitava aula, comentar com os alunos e pedir para fazer a reescrita.
- Recolher os textos.
- Aplicar um questionário (de satisfação II) enfatizando a instrução explícita.

Apêndice I

A INSTITUIÇÃO E O CURSO

A Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – teve sua semente lançada em solo arapiraquense no dia 13 de outubro de 1970 e foi batizada como Fundação do Agreste Alagoano – FUNEC. Em 27 de abril de 1971, foram autorizados por decreto presidencial os cursos de formação de professores em Letras, Estudos Sociais e Ciências, dando assim corpo à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca – FFPA – a primeira a existir no interior de Alagoas.

Catorze anos após o início de suas atividades acadêmicas (1985), o MEC autoriza o funcionamento das licenciaturas plenas em Letras, com habilitação em Português/Inglês e Português/Francês e suas respectivas literaturas; em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Ciências, com habilitação em Biologia, Física, Matemática e Química. Em 01 de dezembro de 1989, o curso de Letras é reconhecido pelo MEC através da portaria ministerial nº 660.

Por conta das dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição desde a sua fundação em 1970 – sustentada via mensalidades pagas pelos alunos – e em resposta às reivindicações da sociedade arapiraquense e seu entorno, o Governo do Estado torna a FUNEC uma instituição mantida pelo Poder Público Estadual através do Decreto Governamental nº 34.928, de 29 de maio de 1991.

Dentro dessa nova realidade institucional, os demais cursos da FUNEC (Estudos Sociais e Ciências) são reconhecidos em 1992. Ainda em 1992 é criada e vinculada à FUNEC, a Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste – ESAG – com o curso de Administração de Negócios, a qual teve o seu Regimento Interno aprovado no dia 06 de maio de 1993 e autorizado pela Portaria Ministerial em 15 de outubro do mesmo ano.

Em 1994, a FUNEC, atualmente UNEAL, avança para o sertão do estado com a criação da Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão – ESSER – e inaugura, em Santana do Ipanema, os cursos de Pedagogia e Zootecnia, os quais são autorizados através do decreto Federal de 26 de abril de 1995, sendo o curso de Pedagogia estendido à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca – FFPA – com 50 vagas.

No mesmo ano (1994), é criada a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios – ESPI – com os cursos de Ciências Econômicas e Pedagogia. Contudo esses cursos, por não terem obtido autorização, não entram em funcionamento, e em seu lugar são instituídos os cursos de Letras, com habilitação em Português/Inglês e Português/Francês; Estudos Sociais, com habilitações em História e Geografia, e Ciências, com habilitações em Química, Biologia, Matemática e Física – uma extensão dos cursos da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca.

A ESAG, por meio da Portaria Ministerial publicada no dia 27 de abril de 1995, obtém autorização para funcionamento do curso de Ciências Contábeis a partir de 18 de dezembro de 1998 passa a denominar-se Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas – FAJEAL.

No dia 30 de dezembro de 1995, através da Lei Estadual Nº 5.762, publicada no Diário Oficial do Estado, a FUNEC tem seu nome alterado para Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA. Pois, segundo o PDI (2005- 2010: 18)

Àquela altura, a instituição parecia ter todas as condições legais, acadêmicas e de financiamento para avançar rumo ao que seu nome indicava, ou seja, a transição da situação acadêmica de faculdades integradas para o *status* de instituição universitária capaz de desenvolver, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão de que as regiões onde estava instalada necessitavam.

Mesmo passando por diversas crises provocadas pela crise fiscal do governo de Alagoas entre os anos de 1995 a 1998, a FUNESA consegue sobreviver, e em 1998 obtém autorização para o funcionamento de uma

extensão da FFPA em São Miguel dos campos e em União dos Palmares através do curso de licenciatura em Letras – ambas com 25 vagas em Português/Inglês e 25 vagas em Português/Francês. No entanto, para que os cursos se mantivessem, é firmado um convênio com as Prefeituras daqueles municípios.

Em 2001, a FUNESA encaminha, aos órgãos superiores do Estado, anteprojeto de lei solicitando a transformação de suas unidades em uma Universidade.

Em 2006, após avaliação feita por comissão externa de docentes nomeados pelo Poder Público, a FUNESA é credenciada como Universidade pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº 100/2006 – CEE, passando a ser denominada como UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas.

Segundo Brito (2008), em 2008, a UNEAL possuía 25 cursos de graduação, 01 programa especial para formação de professores – PGP¹ – e 13 cursos de Pós-Graduação, com 4.668 alunos nos cursos regulares, 620 alunos de Pós-Graduação lato sensu e 1.776 alunos matriculados nos programas especiais para Graduação, totalizando 7.084 alunos. Seus Campi estão sediados nos municípios de Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos e União dos Palmares, além de uma extensão em Maceió.

¹ Programa de graduação de professores. Este programa destina-se à habilitar oficialmente professores leigos vinculados às redes municipais de ensino no interior de Alagoas.

ANEXOS

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“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 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Nós, abaixo-assinados, alunos do 7º período do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, situado na cidade de Arapiraca- AL à Rua Governador Luís Cavalcante s/n, tendo sido convidada (os, as) a participar como voluntário (os, as) do estudo **O Ensino da Produção Escrita em Língua Inglesa numa abordagem de Gênero Textual**: o artigo de opinião, recebemos da Sra. Delma Cristina Lins Cabral de Melo do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que nos fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar de que maneira se processa o ensino da produção escrita em Inglês numa abordagem de Gênero Textual utilizando o artigo de opinião.
- Que esse estudo começará em 03 de Setembro de 2009 e terminará em 29 de Outubro de 2009.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: questionários, entrevistas individuais, ensino implícito e explícito e produção de texto.
- Que participaremos de todas as etapas da pesquisa.
- Que não há outros meios para se obter os resultados almejados nessa pesquisa.
- Que a participação no estudo não nos causará nenhum incômodo.
- Que sempre que necessário, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, poderemos recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderemos retirar este consentimento, sem que isso nos traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da nossa participação não permitirá 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.
- Que a IES ou o participante da pesquisa não deverá ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a participação nesse estudo.

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 isso DAMOS O NOSSO CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHAMOS SIDO FORÇADOS OU OBRIGADOS.

Anexo B

MODELO DE CORREÇÃO

Writing

UNIT 1

WRITING

Correcting mistakes

1 It is important to try to correct your own mistakes when you write. Look at the letter that a student has written to her friend. Her teacher has used symbols to show her the kind of mistakes she has made. Read the letter and correct the mistakes.

T	Tense	WW	Wrong Word
P	Punctuation	Gr	Grammar
WO	Word Order	λ	Word missing
Prep	Preposition	Sp	Spelling

18 Greencroft Street
Chicago, IL 60657
Tuesday, May 10

Dear Stephanie,

How are you? I'm very well. I came ^{Prep} in the United States two weeks ago ^{Gr} for to study at a language school. I want ^λ learn ^P english because ^λ is a very important language. I'm ^{Gr} stay with ^{Gr} a American family. They have two ^{Gr} son and a daughter. Mr. Kendall is ^λ teacher and Mrs. Kendall ^{Gr} work in a hospital. Americans ^{Gr} is very kind, but they speak very quickly!

I study in the morning. My teacher's ^P name is Ann. She ^{WW} said me my English is OK, but I ^{WW} do a lot of mistakes. Ann ^{Gr} don't give us too much homework, so in the afternoons I ^{WO} go always sightseeing. Chicago is much ^{Gr} more big than my town. I like ^{WO} very much painting and I'm very interesting ^{Gr} for ^{Prep} modern art, so I visit galleries and museums. I met a girl named Martina. She ^T came from Spain and ^T go to Northwestern University. Last night we ^T go to the movies, but the film wasn't very ^{Sp} exciting.

^{WW} Do you like to visit me? Why don't you come for a weekend? I'd love to see you. Write to me soon.

Love,
Katia

2 Imagine that you are a student in another town. Write a similar letter to a friend giving some of your own news.

Anexo C

SELETA DE TEXTOS

Fonte: SOARS, Liz and John. **New headway Intermediate: Student's book** Part B. Oxford/New York: Oxford University Press, 2004.

 UNIT 3 p25

A NARRATIVE (1)

Telling a story – linking ideas

1 Read the story. Where do clauses a–f go?

- a as soon as their father had died
- b who had worked hard in his vineyard all his life
- c what their father had meant by the great treasure
- d and while they were working they thought about what their father had said
- e because they felt that all their hard work had been for nothing
- f Soon they had dug up every inch of the vineyard

Complete the moral.

THE FARMER AND HIS SONS

There was once an old, dying farmer (1) _____. Before he died he wanted to teach his three sons how to be good farmers. So he called them to his bedside and said, 'My boys, I have an important secret to tell you: there is a great treasure buried in the vineyard. Promise me that you will look for it when I am dead.'

The sons gave their promise and (2) _____ they began looking for the treasure. They worked very hard in the hot sun (3) _____. They pictured boxes of gold coins, diamond necklaces, and other such things. (4) _____ but they found not a single penny. They were very upset (5) _____. However, a few months later the grapes started to appear on the vines. Their grapes were the biggest and best in the neighbourhood and they sold them for a lot of money. Now the sons understood (6) _____ and they lived happily ever after.

THE MORAL OF THIS STORY IS: HARD WORK BRINGS . . .

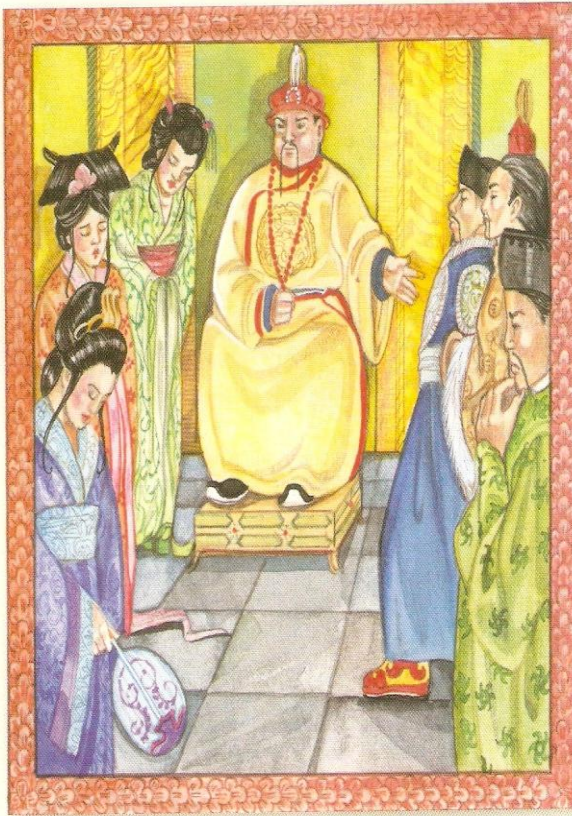


- 2 Complete the sentences using a linking word from the box. Use each linking word once only.

THE EMPEROR AND HIS DAUGHTERS

There was once an emperor _____ lived in a palace.
 He had three daughters _____ no sons.
 He wanted his daughters to marry _____ he died.
 He found three princes. _____ his daughters didn't like them.
 They refused to marry the princes, _____ the emperor became very angry.
 He said they must get married _____ they were sixteen years old.
 The three daughters ran away _____ the night and found work on a farm.
 They fell in love with the farmer's sons _____ they were working there.
 They married the sons _____ they were sixteen.

before
 as soon as
 while
 during
 when
 but
 However,
 so
 who



- 3 In what ways are these sentences different from the ones in exercise 2?

There was once an old emperor who lived in an enormous, golden palace in the middle of the city Ping Chong. He had three beautiful daughters, but unfortunately no sons.

Continue rewriting the story, adding more detail to make it more interesting.

- 4 Write a folk tale or fairy story that you know. Write about 200 words.

Begin:

There was/were once ...

or

Once upon a time there was/were ...

End:

... and they lived happily ever after.

If your story has a moral, give it at the end.

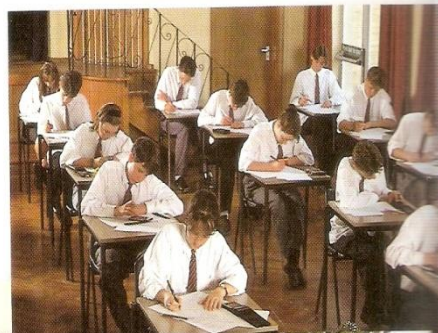


UNIT 4 p33

FOR AND AGAINST

1 Read the text. Replace the underlined words and phrases with those in the box.

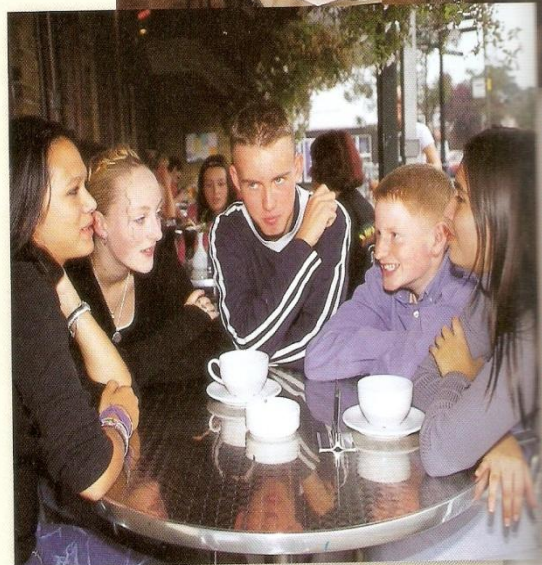
in my opinion,	One advantage is that	For instance
One disadvantage is that	pros and cons	All things considered
Finally	In conclusion	In fact,
Another point is that	Moreover	



CHILDHOOD

- the best time of your life

- Some people say that childhood is the best time of your life. However, being a child has both advantages and disadvantages.
- On the plus side, you have very few responsibilities. For example, you don't have to go to work, pay bills, or do the shopping, cooking, or cleaning. This means you have plenty of free time to do whatever you want - watch TV; play on the computer; go out with friends; play sports, or pursue other hobbies. On top of that, public transport, cinema, and sports centres cost much less for children. All in all, being a child is an exciting, action-packed time in life.
- However, for every plus there is a minus. For one thing, you have to spend all day, Monday to Friday, at school. Studying usually means you have to do homework, and you have to take exams. What is more, you may have a lot of free time, but you are rarely allowed to do whatever you want. You usually have to ask your parents if you can do things, from going shopping in town to staying out late or going to a party. Last of all, although there are often cheaper prices for children, things are still expensive - and parents are not always generous with pocket money. There's never enough to do everything you want. The reality is that sometimes there's not enough to do anything at all!



4 To sum up, although some people see childhood as the best time in life, I think that children have no real choice, independence, or money. Nevertheless, it is true that choice, money, and independence all bring responsibilities and restrictions - which increase with age.

- There are four paragraphs. What is the purpose of each one?
- Match the pros with the cons.

Pros	Cons
1 don't have to go to work	are never given enough pocket money
2 can go out to parties with friends	have to do homework and take exams
3 don't have to cook and clean	have to go to school Monday to Friday
4 costs less to do things	need to ask your parents' permission

- You are going to write a 'for and against' essay. Write a list of pros and cons for one of these topics.
 - Getting older
 - Having a university degree
 - Having children while young
- Use your ideas from exercise 4 to write four paragraphs. Write about 250 words.


UNIT 6 p53

A DESCRIPTION (1)
Describing a room – relative pronouns, participles

- 1 Think of your favourite room. Draw a plan of it on a piece of paper. Write down why you like it and some adjectives to describe it.

My favourite room is . . . I like it because . . .

Show a partner your plan and talk about your room.

- 2 Read the description. Why is this kitchen more than just a room where you cook and eat?
- 3 Complete the description using these relative clauses:

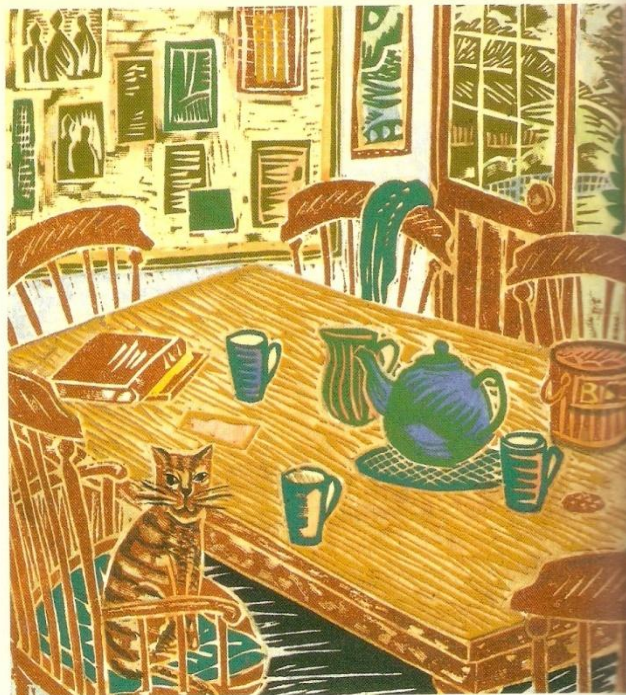
which tells the story
that we're going to next Saturday
where we cook and eat
whose family have all emigrated
which is the focal point of the room
which means
we haven't seen
I like best
who are cross and sleepy
where family and friends come together

GRAMMAR SPOT

- 1 Underline the relative pronouns in exercise 3. What do they refer to? When do we use *which*, *who*, *that*, *where*, and *whose*?
- 2 Look at these sentences. We can omit the relative pronoun from one in each pair. Which one? Why?
This is the room **which** I like best. / This is the room **which** has a good view of the sea.
He's a friend **who** we haven't seen for years. / He's a friend **who** lives in London.
- 3 Look at these examples of participles. Rewrite them with relative pronouns.
I have so many happy memories of times **spent** there.
There is a large window **looking out** onto two apple trees in the garden.

▶ Grammar Reference 6.5 and 6.6 p80

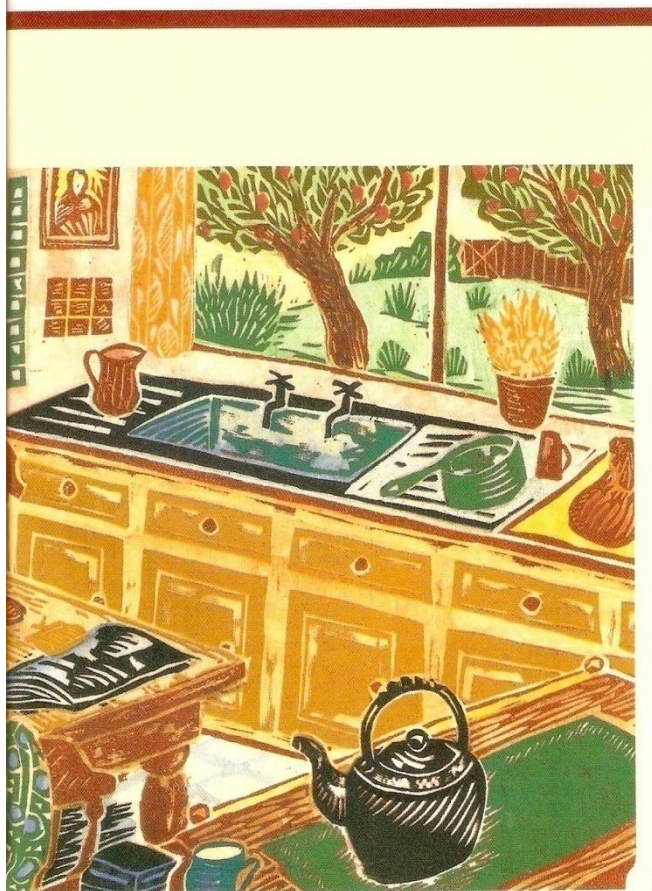
My favourite room



The room in our house (1) _____ is our kitchen. Perhaps the kitchen is the most important room in many houses, but it is particularly so in our house because it's not only (2) _____, but it's also the place (3) _____.

I have so many happy memories of times spent there: ordinary daily events such as making breakfast on dark, cold winter mornings for children (4) _____, before sending them off to school; or special occasions such as homecomings or cooking Christmas dinner. Whenever we have a party, people gravitate with their drinks to the kitchen. It always ends up the fullest and noisiest room in the house.

So what does this special room look like? It's quite big, but not huge. It's big enough to have a good-sized rectangular table in the centre, (5) _____. There is a large window above the sink, looking



out onto two apple trees in the garden. There's a big, old cooking stove at one end, and at the other end a wall with a huge notice board (6) _____ of our lives, past, present, and future: a school photo of the kids; a postcard from Auntie Nancy, (7) _____ to Australia; the menu from a take-away Chinese restaurant; an invitation to a wedding (8) _____; a letter from a friend (9) _____ for years. All our world is there for everyone to read!

The front door is seldom used in our house, only by strangers. All our friends use the back door (10) _____ they come straight into the kitchen and join in whatever is happening there. The kettle goes on immediately and then we all sit round the table, drinking tea and putting the world to rights! Without doubt some of the happiest times of my life have been spent in our kitchen.

4 Link these sentences with the correct relative pronoun: *who, which, that, where, whose*.

- 1 The blonde lady is Pat. She's wearing a black dress.
- 2 There's the hospital. My sister works there.
- 3 The postcard arrived this morning. It's from Auntie Nancy.
- 4 I passed all my exams. This made my father very proud.
- 5 Did you meet the girl? Her mother teaches French.

5 Complete the sentences with a word from the box in the present or past participle.

play give stick listen arrange

- 1 I spend hours in my room, _____ to music.
- 2 I have lots of posters _____ on the walls.
- 3 My brother is in his bedroom, _____ on his computer.
- 4 There are photos of my family _____ on my shelves.
- 5 I also have a colour TV _____ to me on my last birthday.

6 Write a similar description of your favourite room in about 250 words. Describe it and give reasons why you like it. Use relative pronouns and participles to link your sentences.

Writing



UNIT 7 p55

A LETTER OF APPLICATION

1 Read Nancy's letter of application and complete it using the phrases and words in the box.

I consider myself	As you will see	advertisement	fluently
I am writing in response	experience	on business	CV
I look forward to hearing	hard-working	widely	deadlines

Worldwatch Europe IPA
56 Merritts Avenue
Overland Park
Reading
RG2 6HD

Dear David Benton,

_____ to your _____ in today's Guardian for a journalist based in Geneva.

_____ from the enclosed _____, I studied journalism and modern languages at University College, London, and went on to do a master's in journalism at Queen Mary's College, London.

_____ the ideal candidate for the job because I have all the relevant _____. In my present job I am in charge of Eastern Europe publications for Intertec Publishing. Before this, I worked for the BBC World Service, at first covering Mexico and Argentina, then Europe. I have travelled _____ in South America and Europe. In my present job I frequently go to Japan _____. I speak French, German, and Spanish _____.

I am an enthusiastic and _____ person. I am good at organizing people and can meet _____.

_____ from you in the near future.

Yours sincerely,

Nancy Mann

2 Answer the questions.

- 1 What job is Nancy applying for?
- 2 Where did she hear about the vacancy?
- 3 What is she sending with her letter?
- 4 Look at her letter and the advert. Why does she think she is right for the job?

Worldwatch Europe


Business Journalist


This international business magazine, with 1,000,000 readers worldwide, is seeking a journalist, based in Geneva, to cover business news in Europe.

Requirements:

- a master's degree in journalism
- at least two years' experience in business journalism
- fluent in French and German. If possible, some knowledge of Spanish
- excellent communication skills
- international travel experience is a plus

Please send CV and letter of application to:
 David Benton, Worldwatch Europe IPA
 56 Merritts Avenue, Overland Park, Reading RG2 6HD
 Visit us on the web: <http://www.wep@ipc.co.uk>

3 You are going to write a letter of application. Read the job advertisement below.



TRANS-GLOBE TOURS

TOUR GUIDES

We are looking for enthusiastic, hard-working, friendly people who

- have good interpersonal skills
- speak two or more languages fluently
- have a genuine interest in other countries and cultures
- want to see the world

Please apply with CV to:
 Martin Ruane, Personnel Manager
 Trans-Globe Tours, Victoria Square, London SW1 6VC

4 Answer the questions in exercise 2 about *you*. Use your answers to write your letter of application for Trans-Globe Tours. Write about 200 words.


UNIT 8 p68

A NARRATIVE (2)
A disastrous holiday – adverbs in a narrative

- 1 Think about the worst holiday you have ever had! Write some notes about it, then swap information with a partner.
- 2 Read the beginning of the story about Jack and Liza's holiday. Put the words on the right into the correct place in the lines, and make any necessary changes.

A HOLIDAY HORROR STORY

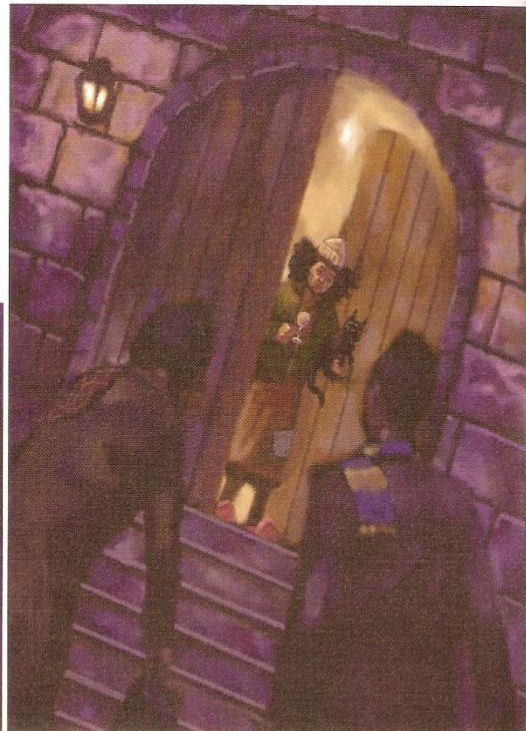
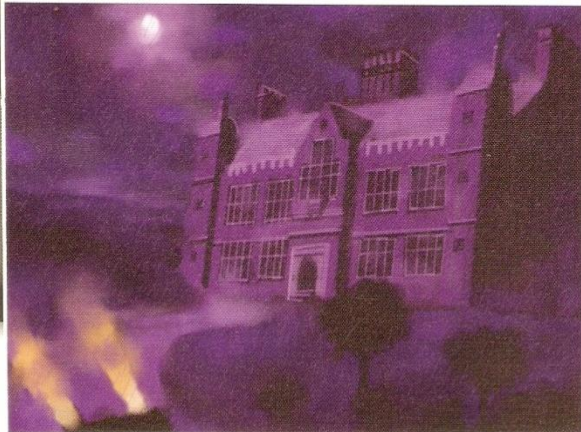
AFTER CHRISTMAS two years ago Jack and Liza decided to go away for New Year. They didn't want to stay in a hotel with crowds of people and they were delighted when they saw an advertisement in *The Sunday Times* for a holiday flat in a village near Oxford. It was no ordinary flat. It was on the top floor of an old Elizabethan mansion. They booked it, and on New Year's Eve they set off in the car. It was raining and freezing cold, they were happy and excited.

They had been driving for three hours when they saw the house in the distance. It looked magnificent with tall chimneys and a long, wide drive. They drove up to the house, went up the steps to the huge front door and knocked. Nothing happened. They knocked again. The door opened and a small, wild-looking old lady stood there.

just/suddenly/somewhere
so/really

However
immediately/Although
heavily
nearly/finally
incredibly
loudly
more loudly/Eventually/slowly

- 3 Work with your partner. Look at the pictures and complete the next part of the story using the prompts below to help.
 - The old lady was wearing ...
 - In one hand she was carrying a large glass of whisky and ...
 - The house was absolutely ...
 - The old lady led Jack and Liza slowly up ...
 - There were two huge dogs growling menacingly ...
 - When they saw the rooms they couldn't believe their eyes because ...
 - They hurriedly ...
- 4 Read your story aloud to the class and compare ideas.





5 Read the end of the story. Put the words on the right into the correct place.

WHEN they got outside again the rain had turned to snow. They ran to the car, laughing. They felt that they had been released from a prison and now they wanted to be with lots of people. They drove to the next village and as midnight was striking they found a hotel with a room for the night. 'Happy New Year!' cried Jack, as he kissed the surprised receptionist on both cheeks. 'You have no idea how beautiful your hotel is!'

hysterically
desperately/quickly/fortunately/just
warmly

6 Write the story of your worst holiday in about 250 words.

- When was it?
- Where was it?
- Why was it bad?
- Who were you with?
- What did you do?


UNIT 9 p76

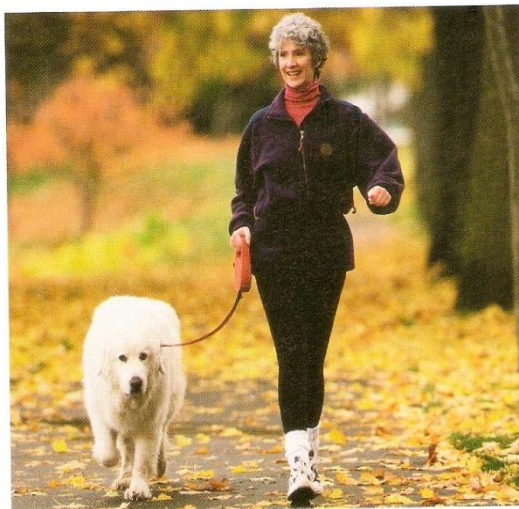
A DESCRIPTION (2)
Describing a person

- 1 Think of someone in your family. Write answers to questions 1–6 about him/her.
- 1 What is his/her name?
 - 2 How is this person related to you?
 - 3 Why are you choosing this person?
 - 4 What is he/she like?
 - 5 What does he/she look like?
 - 6 What does he/she like to do?
- Read your sentences to the rest of the class.
- 2 Look at the photo and read the description of Emily Morgan. Write the words and phrases used to describe her on the chart.

physical appearance	
character	
habits	

- 3 *not very tolerant* in paragraph 2 is a polite way of saying *intolerant*. Make polite forms of these words.
- 1 rude
 - 2 boring
 - 3 cheap
 - 4 ugly
 - 5 cruel
 - 6 stupid
- 4 Use your sentences from exercise 1 to write a similar description of one of your relatives. Include:
- your relation to him/her
 - your opinion of him/her
 - physical description
 - his/her character, habits, likes and dislikes

Emily Morgan, My Aunt



Of all my relatives, I like my Aunt Emily the best. She's my mother's youngest sister. She has never married and she lives all alone in a small village near Bath. She's in her late fifties, but she's still quite young in spirit. She has a fair complexion, curly grey hair, and deep blue eyes. She has a kind face, and when you meet her, the first thing you notice about her is her warm, friendly smile. Her face is a little lined now, but I think she is still rather attractive. She is the kind of person you can always go to if you have a problem.

Aunt Emily likes reading and gardening, and she likes to take her dog, Buster, for long walks in the park. She's a very active person. Either she's making something or mending something or doing something to help others. She does the shopping for some of the old people in the village. She's extremely generous, but not very tolerant of people who don't agree with her. I hope that I am as contented as she is when I am her age.


UNIT 10 p81

WRITING A BIOGRAPHY
Combining sentences

- 1 Read the sentences in A about Astrid Johnsson. Compare them with the paragraphs in B. Note all the ways the sentences combine. Underline the words in A that are not used again in B.

A

Astrid Johnsson is a cellist.
 She is Swedish.
 She is famous for her music.
 She is famous worldwide.
 She started playing the cello at the age of three.
 She was born in Stockholm in 1960.
 She left Stockholm in 1978.
 She won a scholarship to the Royal Academy of Music in London.
 She studied the cello.
 She studied the history of music and composition.

She has travelled all over the world.
 She has played in concerts and composed film music.
 She has lived and worked in many places.
 She has lived and worked in London, New York, and Paris.
 She now lives in Paris.
 She lives with her daughter and her second husband.
 He is a conductor.
 He is Georges Leveaux.

B

Astrid Johnsson, the Swedish cellist, who is famous worldwide for her music, started playing the cello at the age of three. Born in Stockholm in 1960, Astrid left there in 1978 when she won a scholarship to the Royal Academy of Music in London. Whilst there, she not only studied the cello, she also studied the history of music and composition.

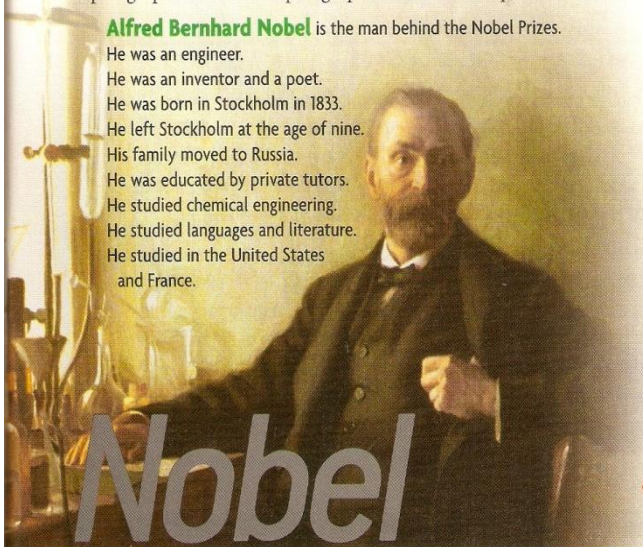
Since then she has travelled all over the world, playing in concerts and composing film music. She has lived and worked in many places, including London, New York, and Paris, where she now lives with her daughter and her second husband, the conductor Georges Leveaux.



- 2 Alfred Nobel is also Swedish. Why is he famous? Combine these sentences about him to form a natural sounding paragraph. Use the first paragraph on Astrid to help.

Alfred Bernhard Nobel is the man behind the Nobel Prizes.

He was an engineer.
 He was an inventor and a poet.
 He was born in Stockholm in 1833.
 He left Stockholm at the age of nine.
 His family moved to Russia.
 He was educated by private tutors.
 He studied chemical engineering.
 He studied languages and literature.
 He studied in the United States and France.



Nobel

- 3 Starting as shown, continue the biography of Alfred Nobel.

Returning to Sweden with his brother Emil in 1852, he ...

He returned to Sweden in 1852.
 He returned with his brother Emil.
 They worked in their father's factory.
 The factory was an explosives factory.
 An explosion in the factory killed Emil in 1864.
 Alfred was deeply affected.
 He wanted to invent a safer explosive.
 He invented one in 1867.
 He called it 'dynamite'.
 He started to set up dynamite factories.
 He founded factories in many parts of the world.
 Alfred made a fortune.
 He died in 1896.
 He left \$9 million.
 He left the money to set up yearly prizes for science, literature, and world peace.
 The prizes are called the Nobel Prizes.

- 4 Research some facts about a famous man and a famous woman, dead or alive, who you admire. Write a short profile for each of them.


UNIT 11 p93
WORDS THAT JOIN IDEAS

1 Join the sentences in different ways using the words in brackets.

- 1 George was rich. He wasn't a happy man. (but / although / however)
- 2 Jo rang me from a phone box. She's lost her mobile. (because / so)

2 Look at these words and expressions. They prepare people for what you are going to write or say next. Read and complete the sentences.

- 1 **In fact/Actually** (*I'm going to add more information to support this statement.*)
Peter doesn't like working in London. **In fact**, he's thinking of changing jobs.
Peter and I are in love. **Actually**, we _____.
- 2 **Of course/Naturally** (*What I am going to say is obvious.*)
Of course, having a baby has totally changed our lives.
Naturally, when I was a child I didn't _____.
- 3 **Fortunately/Unfortunately** (*What I am going to say is/is not good news.*)
She tried really hard, and **fortunately**, she passed the exam.
She stood and waited for over an hour, but **unfortunately**, _____.
- 4 **Nevertheless** (*I am going to tell you about a result or effect which is unexpected.*)
The accident wasn't her fault. **Nevertheless**, she felt terrible.
My father didn't do very well at school. **Nevertheless**, _____.
- 5 **Anyway** (*I am going to finish talking about the subject and move on to something new.*)
What traffic! I thought I'd never get here. **Anyway**, now let's get on with the meeting.
Anyway, you've heard enough about me. What _____?

in fact
actually
of course
naturally
fortunately
unfortunately
nevertheless
anyway

3 Read the email and write the word or words that fit best.

To: Melodycat@hyp.org
Subject: Hi from Jackie and Joe
<p>Hi Melody,</p> <p>I hope you're all well. Things are busy here. Maya moved out last week. She found a small apartment not far from here, (1) _____ (so / anyway) we still see her all the time. She also got a new job at a radio station. (2) _____ (Unfortunately, / Because) it doesn't pay very well, (3) _____ (of course / but) at least she likes it. Now that Maya has moved out, it's only Joe and me at home. After 24 years of having kids around the house, it's a little strange to have the place all to ourselves. (4) _____, (However / In fact) it's nice to come home to a clean house at the end of the day. :-)</p> <p>Samantha is going to graduate from Oberlin College this year. We're all very proud and (5) _____ (however / of course) we're going to have a party for her. (6) _____, (So / Actually) it's going to be a surprise party! So, shhh! Samantha says she wants to travel somewhere interesting this summer, (7) _____ (but / because) she hasn't decided where to go yet. Joe's fine, (8) _____ (although / so) he's been in a bad mood lately. He hasn't been able to do much in the garden (9) _____ (because / actually) it's rained every day for the last two weeks! (10) _____, (In fact / Nevertheless) it's been the rainiest summer for 20 years. (11) _____, (Anyway / Of course) that's enough of our news. How are you all? What are you up to?</p> <p>Write back and tell me everything!</p> <p>Love, Jackie</p>

Anexo D

TEXTOS QUE SERVIRAM DE IMERSÃO PARA A ESCRITA DO PRIMEIRO TEXTO DE OPINIÃO

Texto 1

get READY to write

Discursive composition

- 1 Read the discursive composition and answer the questions.
 - 1 Which word(s) or phrase(s) in the composition:
 - a introduces two contrasting ideas?
 - b links a cause and an effect?
 - c introduce an example?
 - 2 Is the composition formal or informal?
 - 3 Does the writer use short forms (*don't, won't, etc*)?

Although we live on the Earth and have control over much of our environment, the Earth does not belong to us. It is also home for plants, animals, insects, birds and fish, and it will be home for future generations of humans. Because of this, we have a responsibility to protect the environment.

Most of the Earth's major environmental problems, such as the holes in the ozone layer, have been caused by humans and we are the only ones able to solve the problems. We have to start recognising that our actions can lead to environmental damage.

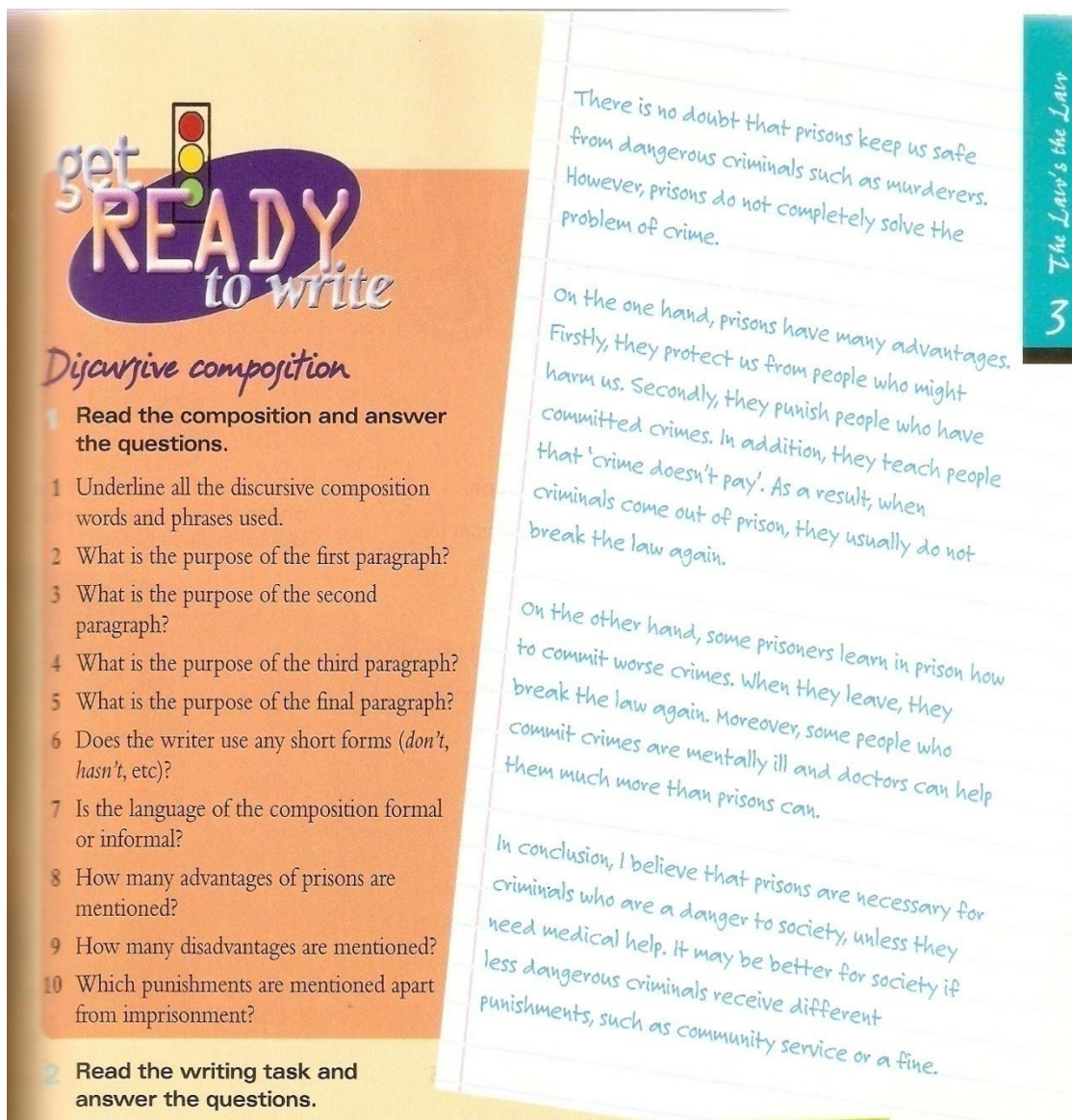
Education is extremely important. For example, if people learn to recycle their waste, instead of just throwing it away, we will not have to destroy the countryside. Landfill sites will not have to be constructed, and factories, which pollute the atmosphere, will not have to produce so many new products.

In conclusion, I believe that all of us must do our best to be as green and as environmentally friendly as possible. The whole future of the planet is in our hands.

The Land of Plenty
11

Fonte: MANN, Malcolm. **Lazer intermediate**: student's book. Oxford: Macmillan, 2005. p.105

Texto 2



get READY to write

Discursive composition

1 Read the composition and answer the questions.

- Underline all the discursive composition words and phrases used.
- What is the purpose of the first paragraph?
- What is the purpose of the second paragraph?
- What is the purpose of the third paragraph?
- What is the purpose of the final paragraph?
- Does the writer use any short forms (*don't*, *hasn't*, etc)?
- Is the language of the composition formal or informal?
- How many advantages of prisons are mentioned?
- How many disadvantages are mentioned?
- Which punishments are mentioned apart from imprisonment?

2 Read the writing task and answer the questions.

There is no doubt that prisons keep us safe from dangerous criminals such as murderers. However, prisons do not completely solve the problem of crime.

On the one hand, prisons have many advantages. Firstly, they protect us from people who might harm us. Secondly, they punish people who have committed crimes. In addition, they teach people that 'crime doesn't pay'. As a result, when criminals come out of prison, they usually do not break the law again.

On the other hand, some prisoners learn in prison how to commit worse crimes. When they leave, they break the law again. Moreover, some people who commit crimes are mentally ill and doctors can help them much more than prisons can.

In conclusion, I believe that prisons are necessary for criminals who are a danger to society, unless they need medical help. It may be better for society if less dangerous criminals receive different punishments, such as community service or a fine.

The Law's the Law
3

Texto 3

Has technology ruined childhood?



Based on articles in *The Independent and Interactions*

Today, parents are increasingly worried about the safety of their children, and because of this, they are not letting their children out to play. As a result, children are no longer playing outside but shutting themselves away in their rooms and losing themselves in individualistic activities such as television viewing and computer games.

Yet, if they had the chance, they would rather get out of the house and go to the cinema, see friends or play sport. In fact, when asked what their idea of a good day was, only 1 in 7 said that they would turn on the television.

British teenagers have always retreated to their bedrooms, leaving the younger children to play in communal spaces such as the sitting room, garden or kitchen. However, children from the age of 9 are now turning to their bedrooms as a place to socialise.

Bedroom culture is a phenomenon of the past 20 years with families getting smaller and homes getting more spacious. Increasing prosperity has also contributed to the rise of the bedroom culture.

Of British children aged 6 to 17, 72% have a room they do not have to share with a sibling, 68% have their own music installation, 34% have an electronic games controller hooked up to the television, 21% have a video and 12% have a PC. Only 1%, on the other hand, have an Internet connection in their bedroom.

On average children devote 5 hours a day to screen media. Even so, only 1 child in 100 can be classed as a real screen addict, a child who spends a worrying 7 hours or more watching TV or playing computer games.

Although children generally have a few favourite programmes, they mostly use television to kill time when they are bored and have nothing special to do. Moreover, the distinction between individualistic media use and social activities such as chatting with friends is less extreme than is commonly assumed. Children gossip about television soap characters, make contact with other children on the Internet, and visit friends to admire their new computer games.

As the use of PCs proliferates, reading skills are expected to suffer. Nevertheless, 57% of children say they still enjoy reading, and 1 in 5 teenagers can be classed as a book-lover.

As a result of the bedroom culture, it is becoming rarer for children over the age of 10 to watch television with their parents. Once in their rooms, children tend to stay up watching television for as long as they wish. Consequently it is getting harder to control children's viewing.

One father told researchers that he drew the line at 9 pm. His son, on the other hand, said, 'They tell us to go up at about 9.30 or 10 or something, and then we just watch until they come up and tell us to switch it off at 11 or 11.30.'

Anexo E**ARTIGO DE OPINIÃO**

22

Texto 28 – Gênero Textual: Artigo de Opinião

PENA DE MORTE: A Favor ou Contra?

Com a atual escalada da violência no mundo e também nas nossas cidades, a pena de morte volta a ser discutida, o que nos obriga a tomar um posicionamento firme contra essa medida, a despeito de todas as falácias que seus defensores possam disseminar no seio da sociedade.

Os que defendem a pena de morte argumentam que para aqueles criminosos considerados irrecuperáveis não há outra saída, pois não seriam justos os gastos que o Estado despenderia para mantê-los dentro do nosso sistema carcerário. Há também aqueles que a defendem como medida repressiva da criminalidade e, finalmente, há aqueles que afirmam ser a pena de morte uma questão fundamentada na razão, desprezando, assim, qualquer argumento de ordem emocional ou religiosa.

A despeito de parecerem justos os argumentos acima, uma reflexão mais aprofundada se faz necessária, pois a questão não pode ser encarada de uma maneira tão simplista assim. Primeiramente, fica muito difícil definir o que é um “criminoso irrecuperável”, quando temos uma sociedade tão preconceituosa e injusta que, por si só, produtora e reprodutora da violência, em que os recursos dignificadores e reabilitadores do homem são corrompidos e manipulados pela politicagem e pelo poder econômico, levando-nos a prever, indubitavelmente, que “irrecuperáveis” serão sempre aqueles que são desfavorecidos e oprimidos pela própria condição social.

Por outro lado, mesmo considerando a aplicação da pena de morte como medida repressiva, deparamo-nos com os exemplos dados pelos países que já a adotam oficialmente, onde a criminalidade, em vez de diminuir, assume, cada vez mais proporções assustadoras, como é o caso de dos Estados Unidos da América.

Concluimos, finalmente, que um crime não corrige outro. A violência não pode ser combatida com medidas igualmente violentas e desumanas, pois a lei não deve ser aplicada para tirar, institucionalmente, a vida das pessoas. O ser humano e a sociedade devem fazer um esforço para encontrar medidas contra a criminalidade que nos tornem mais evoluídos humanamente, buscando, corajosamente, as verdadeiras causas dos comportamentos considerados perniciosos à sociedade, a fim de que possamos legar às futuras gerações um exemplo de esforço substancial para a desejada e necessária evolução ética dos grupos sociais, na perspectiva de sua crescente humanização.

Anexo F

THE WALL STREET JOURNAL.

WSJ.com

SEPTEMBER 10, 2009

WSJIDEBATE: Should Parents Force Career Choices Onto Their Children?

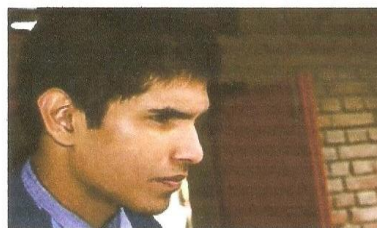
WSJIDEBATE is a forum for discussion on the top current affairs, economic and social issues of the day. It is led by a panel of students at Indian universities and colleges selected by The Wall Street Journal to write their views and to stimulate comment and debate among their peers. Each week, the panel will publish four pieces on a theme that keys off a major story that has run on india.wsj.com. To participate, just register and then add your comments through the Comment tab at the top of the panelist's article. We hope this will serve as a useful platform for young, engaged Indian readers to add their voices to the debate on the most important issues of our time.

Topic: Should Parents Enforce Their Career Choices Onto Their Child?

Pritish Agarwal: Their opinion must be taken into account

[Pritish has just graduated high school. He's planning to do a B.A. in English(H) in college, even though he had Commerce in school. He loves writing poems and articles, acting and public speaking. He's a diehard heavy metal fan, though he's also into many other genres of music. He ranks holding the position of Editor-in-chief in school as his finest achievement so far.]

When we were children, most of us dreamed of being private detectives, astronauts, star cricketers, even professional wrestlers.



Pritish Agarwal

Seldom would you find a 7-year old who dreamt of working in a multinational, or aspiring to be a mechanical engineer. Our parents would leave us to our imaginations. Eventually we all grew out of our fantasies, and though at first all we wanted to do was finish school well, we started taking a serious look at our possible career prospects. It became necessary to fix a goal in mind – and then work towards achieving that goal. Some were earmarked for the family business, and accepted it. Some chose goals that had the blessings of their parents, but the problem arose when the ambitions of the "child" were in conflict with the path the parents had chosen.

First, we should look at what one needs from any given job – a salary to maintain a certain standard of living, job satisfaction, and stability. Often people focus on what they'd like to do, and set aside other considerations. They convince themselves that money

THE WALL STREET JOURNAL.

WSJ.com

and stability will follow, or that they won't need it. "Following your dream," or "taking the road less travelled" sounds too glorious to resist.

This is where parents come in. As a responsible, rational and unbiased party, they can weigh the pros and cons of a given choice and then offer their verdict. I am not in support of parents who want to force their children to choose a career for the sake of tradition. I do support those who have the best interests of their child in mind when they suggest a career option. As clichéd and corny as it sounds, parents do know best.

It's important, secondly, to realise that doing whatever pleases you for a living does not in fact guarantee a living. The cold, harsh truth is that people who make it big in unconventional jobs are rare, and have worked hard over many years to get where they got to. I don't deny that not being able to turn your passion into a profession is frustrating, but somewhere a balance has to be struck between what one wants to do and what one has to do.

Finally, not every case is a case of a parent forcing a child to give up a dream job for the sake of a better-paying job. There are cases of parents restricting their sons and daughters to certain lesser-paying jobs for reasons like stability, job environment, and separation from family, distance from home, etc. So we should keep in mind that for many parents, it's not all about the money, either.

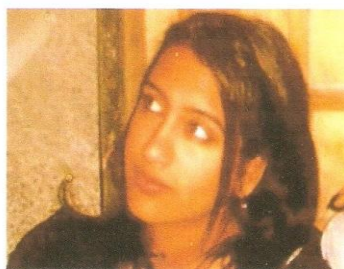
When a business invests large sums of money into a new project, they know that it's a long-term commitment. They know that this money can't just be pulled out on a mere whim. In much the same way, deciding which career to pursue, and thus what education to get, is a long-term choice. If you realise soon after you start working that your dream job isn't all that you dreamed of, and that it's the only thing you're equipped to do as a result of your education, you are in a tight spot. This again is where a parent can help you out, as an experienced adviser.

While I would not advocate the concept of the parents' word being iron-clad, their opinion must be taken into account.

Aastha Bhardwaj: Their opinion is just that - an opinion.

[Aastha Bhardwaj is currently studying English Literature at St. Stephen's college, Delhi University. She's been writing since she was 4, and held the post of Editor in Chief during her senior year at school. She sings, loves rock music and long novels, and feels deeply about current and social issues.]

For a teenager, it's hard to communicate the concept of independence without coming off as stubborn. But I think it's time that the freedom of choice and subjectivity of career path is handed to the people concerned.



Aastha Bhardwaj

Two years ago, a career counselor told me that my ideal job was in psychology. My father has always maintained that he wants me to work in the social sector. A teacher at school once told me that she is convinced I should launch my career in business. Being a student, I still get opinions, suggestions, advice... everywhere I go, and there's no way of escaping it. At times I'm glad for the advice, but sometimes I wonder: How many of these people have asked me what I want to do with my life?

My parents' opinion will always be important to me. They've have more life experience; they have a better understanding of how things work. They can distinguish a smart decision from one that isn't so, more quickly and aptly than I. But their opinion is just that - an opinion.

A student may not always make the ideal choices to make his career bloom, but his mistakes are his own. After all, how can they hope to gain their own experience, find their own place in the world, when every detail of their own life is marked out by another person?

THE WALL STREET JOURNAL

WSJ.com

I feel that the passion an individual is able to experience reaches its zenith only when he or she is allowed to follow what they dream. For example, a person who's forced to pursue a career in medicine may not have the specific personal qualities required to excel in the field, and may not be able to dedicate himself entirely to the job. Even though this career path ensures at least a regular (and in most cases, sizeable) income, the most obvious downside would be a sacrifice of his happiness. If, however, cooking is where his true passion lies, there is no saying how far he could go on that path. Expertise is the main point we are making here. It is more advisable to be an exceptional chef than to be a second-rate doctor, and nowadays, the pay does not necessarily hold you back either.

Which brings us to another major point: Money. Parents would, most obviously, want to recommend to their children the most well-paying jobs in the market. Sometimes, this 'recommendation' becomes an order. A friend of ours at school could create artistic masterpieces if left alone with a pencil and paper for five minutes. We were all in awe of her skills, and there was no doubt in our minds that she could go on to be a most successful artist. Unfortunately, our opinion was not shared by her father. In his opinion, art was a 'dreamer's' subject that could not and would not secure her for the future. She was forced to undertake economics and warned to stay away from arts because it was not a feasible career path.

There are several others like her, whose parents cling to traditional views, even in the modern world. They don't believe that vocational careers can secure a person's economic future. They need to realize, that in today's world, the highest paid jobs are in fields of extreme specializations. These days, head chefs earn as much as chief executives – sometimes more.

But it's not all about the money. A person's career choice plays a large role in securing his happiness in life. It's a choice that affects a person, literally every single day, and therefore the choice must be one's own. In the end, parents continue to live their own lives. Children shouldn't suffer through their decisions.

Related Article: [Right Man for the Wrong Job?](#)

Anexo G

6 AN OPINION COMPOSITION

Read the composition. Complete with a word / expression from the list.

Besides Firstly such as Personally Secondly To sum up
<p style="text-align: center;">Top sports people earn too much money nowadays</p> <p>In most countries today top sports people, 1 _____ footballers, tennis players and basketball players, get enormous salaries. What they earn in a week is often more than ordinary people earn in a year. Is this really too much? 2 _____ I don't think so. 3 _____, the active life of a professional sports person is relatively short - they often retire when they're in their mid-thirties. 4 _____, many of them don't even play that long, as they often get injured, which means they have to retire early. 5 _____, although their salaries are very high, they are not much higher than other successful people in the entertainment industry like pop singers, actors or TV personalities, whose professional careers can last for fifty years. Sports today is watched by millions of people, so it should be considered entertainment just like the cinema or TV. 6 _____, I think that top sports people's high salaries are not unfair if you compare them with people doing similar jobs.</p>

Anexo: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **English file upper-intermediate**: student's book. Oxford: Oxford University press, 2001. P.142

Tips for write an opinion composition

- 1 Plan four (or five) paragraphs: an introduction (e.g. what the situation is in your country), the main reason is you agree/disagree, and a conclusion. (a summary of your opinion)
- 2 List your reasons ('for' or 'against') before you start writing. Two or three main reasons is enough.
- 3 Start paragraph 2 with your main reason (Firstly...). Use a linker (besides, what is more) to add a relative reason. Use *Secondly* and *Finally* to introduce your other argument in new paragraphs.
- 4 Back up your reasons with clear examples.
- 5 Use a formal style (don't use contractions, or very colloquial expressions).
- 6 Learn and use the connectors in the list.

Anexo H

A.2 A 'FOR AND AGAINST' COMPOSITION

Read the composition. Complete with 'linkers'.

As a result Besides However for example In conclusion The main advantage On the other hand What is more
<p>What are the advantages and disadvantages of being famous?</p> <p>Nowadays the magazines that sell the most are ones like <i>Hello</i> magazine, which tell us about the lives of famous people. It seems that everybody is interested in them, and that most people would really like to be famous.</p> <p>1 _____, there are advantages and disadvantages.</p> <p>2 _____ of being famous is probably the lifestyle it give you. Most famous people are very rich and can afford big houses with swimming pools, and expensive cars. 3 _____, they spend a lot of time travelling,, visiting different countries, and staying in luxurious hotels.</p> <p>4 _____, there are disadvantages. Every time famous people go out they are surrounded by fans and photographers.</p> <p>5 _____, it is very difficult for them to have a normal private life.</p> <p>6 _____, they often can't spend much time at home as they have to travel so much, 7 _____ if they are making a film or doing a concert tour.</p> <p>8 _____, I think it is probably easier to be happy if you are not famous, in spite of all the money famous people have.</p>

B. Put the linkers in the chart.

USEFUL LINKING EXPRESSIONS	
<p>To list advantages and disadvantages</p> <p>_____</p> <p>Another (dis)advantage is...</p>	<p>To add more points same topic</p> <p>Also</p> <p>As well as this...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>To make contrasting points</p> <p>Although...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>To explain a consequence</p> <p>So...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>To introduce the conclusion</p> <p>To sum up...</p> <p>_____</p>	<p>To introduce an example</p> <p>For instance...</p> <p>_____</p>

Fonte : OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **English file upper-intermediate**: student's book. Oxford: Oxford University press, 2001. P.144

Anexo I

UNIT 4 LINKING IDEAS—Conjunctions

- 1 Use the conjunctions *but*, *although*, and *however* to join these two sentences.

She's rich and famous. She's unhappy.

- 2 Conjunctions can join sentences to express **contrast**, **reason and result**, **time**, and **condition**. In each group complete the sentences with suitable conjunctions.

Contrast however although despite even though

- _____ I can't speak much Spanish, I can understand a lot.
- I can't speak Spanish well. _____, I can understand most things.
- He can't speak Spanish well, _____ he lives in Mexico.
- _____ living in Mexico, he can't speak Spanish.

Reason and Result such ... that so as since because so ... that

- I didn't sleep well last night, _____ I'm tired.
- I'm tired _____ I didn't sleep well last night.
- I wanted to go, but _____ it was late, I decided not to.
- _____ John can't be here today, I've been asked to chair the meeting.
- He always looks _____ innocent _____ he gets away with murder.
- He's _____ a terrible liar _____ no one believes him.

Time when(ever) while as (soon as) until after since

- I called you _____ I could.
- He refused to talk to the police _____ his lawyer arrived.
- I feel sad _____ I hear that song.
- Their house was robbed _____ they were on vacation.
- I've known her _____ I was a small child.
- I'll help you with this exercise _____ I've had dinner.

Condition if as long as unless in case

- _____ I'm going to be late, I'll call you.
- You won't pass _____ you work harder.
- Take an umbrella _____ it rains.
- You can borrow my car _____ you drive carefully.

- 3 Discuss what you know about the movie star Marilyn Monroe.
- 4 Read about Marilyn's death and the conspiracy theories that surround it. Choose the correct conjunctions to join the sentences.
- 5 Research and write about someone famous who interests you. Use the plan below to help you.

Paragraph 1: Introduction and your interest in this person

Paragraph 2: Early life

Paragraph 3: Career path

Paragraph 4: Period of fame

Paragraph 5: Later life (and death)

MARILYN MONROE THE DEATH OF A STAR

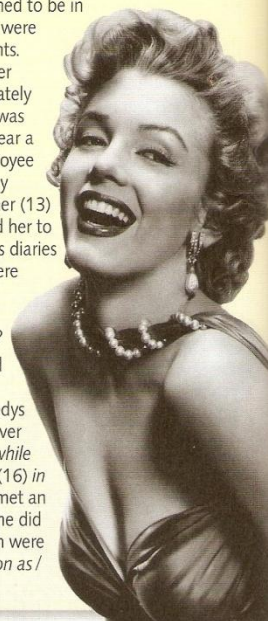
It's been over 40 years (1) *since/after* Marilyn Monroe died, (2) *however /but* theories concerning her death still fascinate the world. (3) *Whenever/While* her name is mentioned, people recall the mystery of her final hours, and (4) *although /despite* the official verdict was suicide, many believe that she was murdered by the Mafia or the FBI.

Marilyn had a reputation as a dumb blonde who had (5) *so /such* a problem with drinking, drugs, and depression that she could never remember her lines. (6) *However /But*, her beauty and fame brought her into contact with some of the biggest names of the day. She dated Frank Sinatra, (7) *even though /despite* he had connections with the Mafia, and she also had affairs with President John Kennedy and his brother Bobby.

(8) *When /Until* Marilyn was found dead in bed at her home in Los Angeles in the early hours of Sunday, August 5, 1962, police assumed it was suicide (9) *but /since* there was an empty bottle of sleeping pills on the table beside her. (10) *Despite / However*, witnesses, including her psychiatrist and some of her friends, insisted she was not suicidal at the time. Other witnesses said they saw Bobby Kennedy visit her house that night, (11) *as long as / even though* he claimed to be in

San Francisco. There were other suspicious events. Marilyn's housekeeper disappeared immediately (12) *after /since* she was found, only to reappear a year later as an employee of the Kennedys. Why would they employ her (13) *unless /if* they wanted her to keep silent? Marilyn's diaries also disappeared. Were they (14) *so /such* revealing that they had to be destroyed?

Marilyn's ex-husband Joe DiMaggio was convinced the Kennedys had her killed. He never spoke about it (15) *while /during* he was alive (16) *in case /unless* he also met an untimely death, but he did in his memoirs, which were published (17) *as soon as / since* he died.



Anexo J

Texto 1

Legalization of Addictive Drugs

There are a lot of discussions about legalization of drugs. Different people think in different ways about this problem, and there is no a common consent about this issue. On my opinion, in solution of this problem, legalization of drugs is the lesser of two evils.

The US government spends about ninety billion of dollars per year for the war on drugs. Additionally, the mafia earns somewhere the same amount from selling drugs. It causes many troubles for government, but drugs cause more troubles for people that use them. I believe that legalization of drugs should change this situation for the better. By legalizing drugs the government will take away a "fat piece" of mafia's income. There is a direct relation between the amount of money that mafia "earns," and the level of terrorism in the world. So, legalization of drugs should reduce terrorism in the world. After legalization, the government instead of criminals would regulate drugs. There is important difference between these two approaches. When drugs are selling by mafia, they are always shown as nice-to-try stuff, and often they are given for free for first time. But many drugs are addictive from first time. This situation cannot occur when the government will be responsible for it. The appropriate advertising, which will show the results using of drugs, must also reduce number of drugs users. Finally, we can compare our drugs using level to appropriate level of countries, where drugs are legalized already.

It can sound paradoxical, but it looks like legalization of drugs indeed, must reduce the number of drug addiction victims.

MLA Citation:

"Legalization of Addictive Drugs." [123HelpMe.com](http://www.123HelpMe.com). 07 Oct 2009
<<http://www.123HelpMe.com/view.asp?id=107545>>.

Texto 2***In Favor of Drug Legalization:***

The legalization of drugs has been an enormous issue in politics for an extremely long time. Many people believe that the legalization of drugs will allow the government to gain more control and therefore reducing crime on the streets. Another issue in this matter is that the government will be able to profit money off the drugs and be able to control prices and what age you will have to be to be able to buy the drug.

On the issue of less crime, with the government controlling drugs there will be fewer drug dealers on the streets, as there is no need for them. The ban on underage people using drugs will lessen the crimes by minors and by students in our schools. With the government regulating the drug, they can readily control how much is sold and how much is appropriate for consumption by the buyer.

In addition, the government could profit off the legalization of drugs. If the government were to legalize drugs, then they could choose the prices of the drugs and how much or if they want to place a tax on them. With the government doing this, people would be paying higher prices than what they currently pay from a dealer. This would, in turn, reduce the demand for the drug due to the high prices. The money that the government makes off the taxing and the pricing of the drugs could go to health care or to another good cause that support the citizens.

However, it seems we will never see the legalization of drugs. Many people go out and do things just because the authoritative figures say you shouldn't do them. In other words, certain people merely break the law not to experience the drug, but to be a rebel. The legalization of drugs would most likely cause the use of drugs to decline.

Since it would potentially be a more common thing, most users will not abuse it. Furthermore, people will not want to pay the high prices the government would put on them. There are many pros and cons that could be brought up on the legalizing of drugs. The pros outweigh the cons, but the government clearly thinks that the legalization of drugs will cause chaos not only in the United States, but throughout the world.

MLA Citation:

"In Favor of Drug Legalization." [123HelpMe.com](http://www.123HelpMe.com). 07 Oct 2009

<<http://www.123HelpMe.com/view.asp?id=155632>>.

Texto 3

Legalize and regulate drug use

David Bratzer

Published On Wed Jun 03 2009

I am a police officer who supports incremental change toward the legalization and regulation of all drugs. This includes marijuana, heroin, cocaine and other substances. I do not condone drug abuse, nor breaking the law. But some laws are counterproductive and in this respect it is time for an honest discussion about Canada's drug laws.

Drug prohibition is an important domestic and foreign policy issue because its effects are so varied and far-reaching. For example, international forces are spending enormous sums of money to destroy the poppy fields of Afghani farmers. Yet destroying some fields only serves to increase the black market value of the remaining crops. This increases the domestic price of heroin, resulting in addicts who break into our cars and homes in order to pay for the exorbitant costs of their daily fix.

Insite, Vancouver's supervised injection site, and various needle exchange programs reduce the harm caused by injection drug use. These programs generate controversy but critics fail to realize they are half measures. Handing out free needles does not address the larger problems caused by drug prohibition. Clients of these facilities still purchase illegal drugs of unknown purity from violent drug dealers at inflated prices. In addition, many addicts pay for their drugs through a combination of petty crime and social assistance money. For those who believe that "funding" drug addiction would send the wrong message, rest assured: you're already paying for it.

Legalization does not mean that a person who commits a violent offence while high on drugs will escape punishment. Offenders who steal or cause harm to others should always face consequences, regardless of whether they are high, drunk or sober. The point is that the unintended consequences of drug prohibition cause far more serious harm than drugs themselves. These consequences include public disorder, backlogged courts, high property crime rates, organized crime and gang violence over control of the drug trade. These costs are not worth an absolute prohibition on drug use in our society.

A better approach would be to treat drug abuse as a public health problem rather than as a criminal justice problem. It is time for medical facilities that cover the full spectrum of harm reduction, including regulated access to heroin and cocaine. Enforcement would not be part of this health-care solution. Officers would be left free to focus on areas that have long been underfunded (youth crime, domestic violence, child pornography and white collar crime come to mind). And keeping non-violent drug addicts out of jail would leave more room for the long-term incarceration of truly dangerous criminals.

Some might view this approach as the wishful thinking of the far left. The truth is that ending drug prohibition is not a left- or right-wing issue. Many conservatives have supported drug policy reform, including an American icon, William F. Buckley Jr. Addressing a panel of lawyers regarding the "war on drugs," he recommended they "proceed to recommend the legalization of the sale of most drugs, except to minors."

While Buckley wanted to permit the sale of "most drugs," that might not be the right approach for Canada. Fortunately, there are a range of options available within a regulatory framework. Each drug has unique properties so it makes sense to regulate each one differently. Perhaps some drugs could be taxed and sold like tobacco and alcohol. Others could be prescribed in maintenance doses by doctors and then consumed by addicts at monitored sites (this is the model used for heroin addicts in Switzerland).

These changes need to be made slowly, with a strong focus on evidence-based policies. But first we need to have this discussion. We need to admit that what we're doing is not working and embrace the concept of legalization, to better serve and protect citizens across Canada.

<http://www.thestar.com/comment/article/644431>

Anexo K

7
B Grammar **contrast and purpose**

 New English File Teacher's Book Upper-intermediate
 Photocopiable © Oxford University Press 2008

a Match 1–10 with a–j to make complete sentences.

- | | |
|--|--|
| 1 <input checked="" type="checkbox"/> g We went to New York to... | a be late. |
| 2 <input type="checkbox"/> She flew to Amsterdam for... | b the terrible storm. |
| 3 <input type="checkbox"/> Although Josh played really well,... | c the fact that he hadn't studied at all. |
| 4 <input type="checkbox"/> They bought a guide book so that... | d avoid the traffic. |
| 5 <input type="checkbox"/> Despite losing the first set,... | e he still took the exam. |
| 6 <input type="checkbox"/> Even though he was feeling sick,... | f he beat his opponent. |
| 7 <input type="checkbox"/> I took a taxi so as not to... | g see the sights. |
| 8 <input type="checkbox"/> His English marks were good in spite of... | h he lost the match. |
| 9 <input type="checkbox"/> They left early in order to... | i they would know what to see. |
| 10 <input type="checkbox"/> The men went out fishing in spite of... | j her sister's wedding. |

b Rewrite the sentences using the words in brackets so that both sentences mean the same.


- 1 In spite of the cold weather, the barbecue was a success. (**although**)
Although the weather was cold, the barbecue was a success.
- 2 The company have reduced staff so that they can save money. (**in order to**)

- 3 Even though the flight was long, she felt great when she arrived. (**despite**)
- 4 He didn't tell her because he didn't want to hurt her feelings. (**so as**)
- 5 She bought the bag in spite of the ridiculously expensive price. (**even though**)
- 6 The company have a big market share even though they do very little advertising. (**in spite of**)
- 7 They had to make a lot of workers redundant. If not the company wouldn't have survived. (**so that**)
- 8 In spite of smoking 40 cigarettes a day my granny lived until she was 96. (**although**)

Anexo L

Communicative **Guess the sentence**

New English File Teacher's Book Upper-intermediate
Photocopiable © Oxford University Press 2008

A

- 1 **Even though _____, he isn't very generous.**
- 2 Despite going on a diet, he's still a bit overweight.
- 3 **Despite the fact that he's _____, he's had two accidents this year.**
- 4 I felt so stressed that I went to a spa for a massage.
- 5 **You should turn off your TV and DVD player at night so as to _____.**
- 6 In spite of the fact that he doesn't speak English, he still found a good job.
- 7 **I'm going to work late tonight so that _____ tomorrow.**
- 8 I'm saving to buy a new car. The one I have now is ten years old.
- 9 **Cats make great pets although personally _____.**
- 10 She took a taxi so as to be on time for her first day at work.
- 11 **My sister's gone to New York for _____ with an American company.**
- 12 You need to go to the UK for a month so that you can practise your English.
- 13 **I'm _____ in spite of knowing that it's safer than driving.**
- 14 My mum looks as if she's in her forties even though she's in her sixties.

B

- 1 Even though he's rich, he isn't very generous.
- 2 **Despite _____, he's still a bit overweight.**
- 3 Despite the fact that he's a very good driver, he's had two accidents this year.
- 4 **I felt so stressed that I went to a spa for _____.**
- 5 You should turn off your TV and DVD player at night so as to save electricity.
- 6 **In spite of the fact that he _____, he still found a good job.**
- 7 I'm going to work late tonight so that I can leave early tomorrow.
- 8 **I'm saving to _____. The one I have now is ten years old.**
- 9 Cats make great pets although personally I prefer dogs.
- 10 **She took a taxi so as to _____ for her first day at work.**
- 11 My sister's gone to New York for an interview with an American company.
- 12 **You need to go to the UK for a month so that you _____.**
- 13 I'm terrified of flying in spite of knowing that it's safer than driving.
- 14 **My mum looks as if she's in her forties even though _____.**

Anexo M

Abortion : For Or Against Abortion? - Share ur views on ABORTION?

Milk

Jan 10 2005, 10:32 PM

I've seen a few views on abortion here and there and I think some are good points that I would like to mention.

Some people are against abortion because they say it's murder. When you contort and say it's not murder, they retort and say that just because it's an egg and a sperm does not mean it's not human.

I believe that is somewhat false because murder is **the unlawful killing of one human by another, especially with premeditated malice**. This which states a **human** killing another **human**. If I recall correctly, a human is a homosapien with a heart, a brain, and other necessary organs in order to function as a human. If an egg and a sperm happen to make up those necessary parts in order to make up a human, then you'll have lost me there. Of course, this could come off as close-minded but...

Other people are against abortion, claiming that if a girl was raped, she would then have the option of aborting. I take this into consideration because of the fact that if I was raped, I know I would definately not want to have a child which reminded me of a horror of my past. There is also the scenario where the girl is not ready and was, dumb enough if you need, to go and make a stupid decision. There are other confounding factors such as money, time, and the ability to give your child a healthy birth/whatever. If you didn't have any of these, the child could be put up for adoption, or be abandoned.

I hope I don't sound close-minded, I'm not trying to impose my ideas on you, just trying to stir something for an intelligent argument/debate if you will. =)

byrdhouse

Jan 11 2005, 02:42 AM

Milk, there's alot I could say on this subject and Lord knows it's been batted around a few times, but not only as a Christian but also as a human being I am totally against abortion. While I do understand the aspects of rape, making poor choices, protecting the life of the mother (which this is very rarely the case), etc., I believe that other choices after the child has been born can be made. But systems must be in place so that the mother is not venturing it alone. I don't believe that most mothers and fathers who have decided to keep the child ever regret that decision when they see this *beautiful gift* that God has given them. At the same time I believe that people experience a great loss that may last for years and may never recover from when they decide to abort a child. We (wife and I) have five daughters and they are alot to take on sometimes, but we receive so much more out of life because of the choice we made to have them.

I know my opinions/convictions aren't popular but neither were Jesus's.

Take Care,

Byrdhouse ☺

s243a

Jan 11 2005, 03:52 AM

Before I read further I would just like to say being for choice is different from being for abortion. The social consequences of criminalizing abortion are immense. I refrain from voting. Byrdhouse I agree with most of what you say but I will not hold my self to judge others for what must be a very difficult choice.

PhrostByte

Jan 12 2005, 03:17 AM

Personally, I'm PRO-choice. If a woman feels she isn't ready for a baby or doesn't have the means to take care of a baby or just doesn't wish to have a baby. It's her own decision and I wouldn't think about taking away her right to choose.

On the other hand though. My family, myself included, are against abortion. We don't condone or believe it is right to have an abortion, but we aren't about to put up a big stink about someone who wants to have one.

If a woman is going to have unprotected sex and get pregnant, it's her own stupidity that got her into the situation in the first place. If a woman is raped or a condom breaks, I can understand the womans reluctance to keep the baby. But there are also other alternatives other than having an abortion.

Adoption is the best that I could think of. Preferably by another family member willing to take the baby. That way when the child is grown, they wont have to wonder about their family and spend half of their lives trying to track down their relatives.

Milk

Jan 12 2005, 09:42 PM

Of course I see your points made, but adoption isn't always the best. I mean, maybe you feel it is better to be alive instead of having been forced out of the process of being born, but I would rather have lived with both my biological parents then some people that may have nothing in common with me and cannot share many of my own traits. I mean, adoption is nice and all...but...I dunno. Are there other options other than adoption and abortion?

s243a

Jan 11 2005, 03:52 AM

Before I read further I would just like to say being for choice is different from being for abortion. The social consequences of criminalizing abortion are immense. I refrain from voting. Byrdhouse I agree with most of what you say but I will not hold my self to judge others for what must be a very difficult choice.

PhrostByte

Jan 12 2005, 03:17 AM

Personally, I'm PRO-choice. If a woman feels she isn't ready for a baby or doesn't have the means to take care of a baby or just doesn't wish to have a baby. It's her own decision and I wouldn't think about taking away her right to choose.
On the other hand though. My family, myself included, are against abortion. We don't condone or believe it is right to have an abortion, but we aren't about to put up a big stink about someone who wants to have one.

If a woman is going to have unprotected sex and get pregnant, it's her own stupidity that got her into the situation in the first place. If a woman is raped or a condom breaks, I can understand the womans reluctance to keep the baby. But there are also other alternatives other than having an abortion.

Adoption is the best that I could think of. Preferably by another family member willing to take the baby. That way when the child is grown, they wont have to wonder about their family and spend half of their lives trying to track down their relatives.

FaLgoR

Jan 13 2005, 07:19 PM

I'm against it... not because its an murder (I think it is) but because, if the woman have no responsibility, she must to pay by her acts... its an murder at my mind. Don't let somebody to live, at my mind, is a murder. I think god is against it, and I'm too... I can't talk anymore because I didn't start an english course yet, and I don't know exactly what I want do say ^^

serendib

Jan 13 2005, 07:46 PM

Hello Ppl
Yes this is a topic that has been battered for ages now.
Well i'm just going to tell you what i feel and what i see everyday.
And i won't vote for this poll, as i feel, there's no use.

I'm an intern, and with my deep interest for medicine I was eager to practise medicine until i came to know the daily horrors of it.

Almost Nine months ago i started my circle for Obstetrics and Gyneacology. It ended 3 months back. Day after day i would stand with my Supervising doctor, and face all the situations head front.

Each day, at least one abortion was planned. I have also assisted in such operations, (much to my unhappiness, as I'm a catholic). Once the case was that, the patient in question was quite serious and we had had to use live X Ray imaging to carry out the operation. During the operation, just before the critical part (that is injecting the "venom") i thought i saw the foetus jerk against the incoming needle.. as if it was trying to run away. I was dumbfounded!!! After the whole thing was over, i requested the technician to replay the X-Ray "movie", and the jerk was clearly there.

And the technician tells me... "You know... they always try to give a fight.... but it's never for long."

I lost words that day. That changed my life. period. And how many couples show up everyday to get advice on how to conceive....

For almost every abortion... there is a couple who can't conceive.

Seems weird doesn't it.... Some are able... but they don't want. Some can't ...but THEY WANT.

Why God has planned such - i simply don't know. But i'm not questioning him either. Getting over such days is hard enough.

bureX

Jan 13 2005, 10:01 PM

If that (unwanted) baby is born, imagine what it's life would be like?
He/she will have a miserable life (that life is 10 times worse if they live in an undeveloped country), and will eventually see themselves as outcasts, and sometimes, they will wish that they weren't born at all!

If a woman aborts that baby, she, and her boyfriend, will return to their normal life. Everyone will be relieved (family members, friends...). The only thing that stops abortions is human moral, and (as small as it sounds) that is often quite enough.

I personally think that the problem should be stopped in the source. And people are working on this indeed! Advisors are visiting schools to talk about boy/girl relationships and sex. They are usually doing a good job, but that is still (unfortunately) not enough...

Take a moment and think about what you just wrote. Say, for instance, that abortion was made to be illegal and all mothers were forced to live with the mistakes and bad judgements they've made. How do you think that child would feel believing themselves to be a mistake. Not to mention, the mother and/or father may take it out on the child itself for having to have the baby.

That would become a living nightmare for that poor child. I wouldn't wish that sort of life on my worst of enemies.

As for the adoption issue. I feel that it would be better to have the baby and put it up for adoption so that some loving couple, who may not be able to have their own child, may partake in the love of a child. As I said, it would be better to have an extended family member adopt the child, but if it's not possible, there are many couples in the world willing and capable of providing a loving environment for a child in need.

If the adoption was introduced by the birth parents of the child in question. There is no law in this country that could deny the adoption, even to a gay couple or a single parent if the child's birth parents wished that specific person or persons to care for their child.

In my mind this would be a far better choice than abortion. But I wouldn't judge someone for having an abortion. Just because I don't believe it is right, doesn't make it wrong.

PhrostByte

Milk

Jan 14 2005, 09:25 PM

There is one problem I see. I'm not bashing religion or trying to tell you otherwise, but it seems many of you stick to your religion with God and everything and believe in that specific religion, which may or may not alter your thoughts. Of course, your beliefs are yours whether you have a religion or not, but sometimes it seems as if the church (or whatever) is placing their morals into you? I understand this may not always be the case, but it just seems like it from the way I'm reading some of these posts. I know many christians/catholics that have their own views and I respect them, I just hope that what the posters in this topic are basing their thoughts on what they think as an individual, because that's always better than what someone else tells you to think =) Though it seems as if everyone here is their own individual so far, I just take it differently when you mention your religion and your deities etc.

iGuest

Sep 12 2009, 07:17 AM

hey everyone, been reading the debate youve got going on here.

Personally I believe abortion to be a controversial issue, one decision is not going to be fair for both sides. But in the circumstance when the baby is not wanted, I believe it is wrong. Todays society defines death as when the persons heart stops beating.

Therefore, doesn't life begin when the heart begins beating?

This makes abortions done after the heart has begun to beat are murder. But if the mother will be injured or killed, this is another issue altogether. Yes, it is killing a child, but in todays society the mothers life is more valued. I don't like the way that sounds, but that is the way it is today.

-reply by Charlotte

iGuest

Apr 11 2009, 01:29 AM

abortion

Abortion : For Or Against Abortion?

I think that the word abortion is something that really makes a person think twice before having sex. I am pretty young and I even know that in the back of my mind I know that thousands of babies are dieng everyday. It really is heart wrenching. My reason for commenting today is because I just got off the site goolge and I was looking at photos and short articles on abortion and I literally was sick. Do you know some ways they kill the precioues babies? I read that they piosin the baby then the mother delievers a dead baby a little after or they basically vaccum the baby out or they send a knife up the path and cutt it into pieces. I don't have any respect for the people that willingly let so called docters kill a living breathing child that has my owm flesh and blood before me ...Its murder. You shouldnt kill gods creations...Its wrong...Humans shouldnt kill others humans...And yes even unborn babies are humans for if we create them why would we spend money killing them? I know God would be against abortions that arent 100% needed. I know this because he is the one that put them there in the first place. Adoption has its ups and downs but it will always be a better option then abortion. Now tell me one thing have you ever seen a dead baby ? or better yet have you ever been the reason that, that baby had died an unforgiving death?

-reply by anjala

iGuest

Sep 12 2008, 10:11 AM

I think abortion is wrong after about 16 or so weeks because after say 24 weeks as the law is putting in place for it to be illegal the baby is already developing and would most likely be alive if it was born then. I am in year 11 and I am doing an oral presentation on the abortions and my opinion on it and if any one has good points to put across for me to use it would be in great thanks :D

iGuest Sep 9 2008, 05:04 PM

I understand if you are raped and you want an abortion but if you are too young other wise to have a baby then you are too young to take that chance.

-reply by Too Young

iGuest Aug 20 2008, 04:26 AM

Apathetic
Abortion : For Or Against Abortion?

I just have one thing to say. I'm not going to say that abortion is wrong, nor acceptable. That's not for me to decide. But people consider themselves so lucky for being born into a country known for its freedom of speech and freedom of religion (USA). So anyone who is using their religion as the backbone of their anti abortion debate is assuming that everyone in America is either religious or should be held accountable for someone else's religious beliefs, which neither are the case. I am a Christian but I realize that not everyone is. If I were to try to impose my beliefs on everyone that would be un-american. So if you are going to argue anti abortion, that's fine, but please do not use your religion to back you up.

-reply by yerLITTLEchica

Anexo N

3 Choose from the sentences A–H the one which best fits each gap (1–7). There is one extra sentence which you do not need to use.

- A** She can send them a message saying ‘Hi, thinking of you,’ much more easily than sitting down to write a long letter.
- B** For example, they might write “tomoro” for “tomorrow,” she says.
- C** This flexibility when making social arrangements means she no longer has to plan ahead, she says.
- D** But no one ever did before text messaging really started taking off.
- E** In these situations, she says, it is better to communicate face to face.
- F** Through such additions, she says, they have the chance to present themselves to others in the way that they want to.
- G** But in fact, the rapid expansion of electronic communication in the 21st century has had the opposite effect.
- H** She finds that she feels less nervous that way.

72

NEWBOOK, Jacky; WILSON, Judith; ACKLAM, Richard. **Fce gold plus:** coursebook. Harlow, Essex: Pearson Longman, 2008, pp. 72-73.

Now we're getting the message

Text messaging and email are changing the way people relate to one another.

Sara Gaines reports

When computers first started to be used on a wide scale, some people predicted that we would spend so long staring at computer screens that we would end up forgetting how to talk to one another. 1 Rather than retreating into themselves, people are using new technology, in particular email and text messaging, to find more and more ways to expand their ¹network of friends.

Alice Thompson, 23, is known as the Text Queen to her friends because she sends out so many messages. 'When we go out, my friends and I text other friends saying, "We're in this club and it's really good. Come and meet us."' 2 Instead decisions can be made on the spot, and friends can be gathered together at a moment's notice.

Alice has found text messaging has other advantages too. 'If there is a guy I like, I find it easier to send text messages initially rather than phone him up,' she says. 3 'There is one guy, ²a friend of a friend, who I don't know that well, but we've started to text message each other and that's how we communicate. I would never have phoned him up but this way it feels OK.'

Text messaging and email also help Alice ³keep in touch with old schoolmates she would probably have lost contact with otherwise. 4 And she finds it's a great tool for relieving boredom in the office where she works, by sharing secret messages and passing on jokes.

It seems these forms of communication have filled a gap, offering something that ⁴face-to-face conversation does not. Professor Pam Briggs, a psychologist at the University of Northumbria, believes that people enjoy sending text messages and emails because they can take their time planning their message, and they can be a bit more playful, inserting jokes, pictures and bits of video clips. 5 The fact that text messages are so quick and easy is a big part of the attraction. Many people also find text messaging more informal than making a phone call or writing a letter, and therefore simpler to use. Annabelle Rose, who teaches at a London sixth form college, encourages her students to text her when they have queries. 'They don't find it so difficult to keep in touch that way,' she says. 'I think they feel that a phone call might be more of an interruption. I've always given my number out to students and told them to call me if they have any problems. 6'

So is it all good? Annabelle has identified one negative result of text messaging. 'My students have developed their own way of writing as well, which can cause a few difficulties as they have started using these abbreviations in their normal writing. 7 'But they are never rude. If I text them back answering their queries they always send another message saying "Thx", even though it's not really necessary.'



Anexo O

SELETA DE TEXTOS

Narração

Caracteriza-se pela seqüência temporal e lógica dos fatos no passado. Apresenta verbos no tempo passado passado e marcadores de temporalidade.

Exemplo de texto em que aparece a narração ou seqüências narrativas

"Estava sentada na sala de espera para a minha primeira consulta com um novo dentista, quando observei que o seu diploma estava dependurado na parede'. Estava escrito o seu nome e, de repente, recordei de um moreno alto, que tinha esse mesmo nome.

Era da minha classe do colegial, uns 30 anos atrás, e eu me perguntava: poderia ser o mesmo rapaz por quem eu tinha me apaixonado à época?

Quando entrei na sala de atendimento imediatamente afastei esse pensamento do meu espírito. Este homem grisalho, quase calvo, com um rosto marcado, profundamente enrugado, era demasiadamente velho pra ter sido o meu amor secreto...

Depois que ele examinou o meu dente, perguntei-lhe se ele estudou no Colégio Sacré Coeur.

"- Sim", respondeu-me.

"- Quando se formou?", perguntei.

"- 1965 . Por que esta pergunta?", respondeu.

" - É que... bem... você era da minha classe", eu exclamei.

E então este velho horrível, cretino, careca, filho de uma égua, me perguntou:

- "A Sra. era professora de quê?"

Descrição

Entende-se, primeiramente, como sendo um "retrato verbal" de pessoas, objetos, animais, sentimentos, cenas ou ambientes. Os elementos mais importantes no processo de caracterização, isto é, de descrição, são os adjetivos e locuções adjetivas. Enquanto uma narração faz progredir uma história, geralmente através de marcadores temporais, a descrição consiste justamente em interrompê-la, detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar, para descrever esses elementos. Geralmente, a descrição pode ser técnica (objetiva) ou literária (subjetiva).

Exemplo de uma descrição literária. Observem-se os adjetivos.

UM POR DE SOL

A tarde descia, calma, radiosa, sem um estremecer de folhagem... Do lado do mar, subia uma maravilhosa cor de ouro pálido, que ia no alto diluir o azul e lhe dava um branco indeciso e opalino, um tom de desmaio doce, e o arvoredo cobria-se todo de uma tinta loura, delicada e dormente. Nenhum contorno se movia, como na imobilidade de um êxtase. E as casas voltadas para o poente, com uma ou outra janela acesa em brasa, os cimos redondos das árvores apinhadas, descendo a serra numa espessa debandada para o vale, tudo parecia ficar de repente parado, num recolhimento melancólico e grave, olhando a partida do sol, que mergulhava lentamente no mar.

Eça de Queiroz - Escritor português

Exposição

Ação de expor, de apresentar por escrito ou oralmente idéias ou fatos: exposição de uma teoria, de uma tese. A exposição caracteriza-se também pelo ato de explicar, de apresentar conceitos, definições, por isso a exposição aparece nos textos didáticos, acadêmicos, ou seja, textos de divulgação científica. A exposição, nos gêneros científicos, vem sempre combinada com a descrição e com a argumentação.

Exemplo de texto expositivo, também conhecido como explicativo.

O ser humano produz diferentes tipos de conhecimento; o conhecimento religioso e o artístico, por exemplo, são formas de conhecimento às quais não se pode aditar o adjetivo científico. Embora não haja consenso entre os autores sobre as características que diferenciam o conhecimento científico, em termos abrangentes consideramos que tal adjetivo deva ser aplicado ao conhecimento que é fruto do questionamento a uma área do saber, que é fruto de procedimentos passíveis de reprodução por outra pessoa; que se expõe à interlocução da comunidade de pesquisadores da área de saber em questão.

Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque um sistema.

Argumentação

A argumentação aparece na defesa de pontos de vista, de uma tese, de opiniões, buscando-se adesão. É uma ação persuasiva, de tentativa de convencimento. No texto, a argumentação é reconhecida pelos marcadores argumentativos, pelas modalizações e pela linguagem figurada.

Hoje em dia, a tendência é diminuir-se cada vez o período de vida chamado infância. Se perguntarmos a um menino ou menina de oito ou nove anos, de classe média, se ele/ela se considera uma criança, certamente dirá que não, que é pré-adolescente. Além disso, o consumismo e a moda vêm explorando essa tendência de erotização precoce das crianças. Há toda uma linha de cosméticos para a garotada, que as próprias mães compram com a maior satisfação. As meninas, por exemplo, estão vestindo roupas de “mulherzinha”, sandálias de salto alto, etc.

Aliás, em relação à menina, especificamente, a questão da erotização precoce se torna mais grave, pois a menstruação está chegando cada vez mais cedo, devido, dizem, à alimentação mais rica em proteínas e, também, à exposição precoce ao erotismo e à incitação ao sexo que permeia a sociedade ocidental moderna. De fato, os meios de comunicação, principalmente a televisão, que não sofre praticamente nenhuma censura, exibem filmes, novelas, seriados, comerciais, etc. com cenas não só de violência, mas também de sexo quase explícito. Os jovens são estimulados a iniciarem a vida sexual cada vez mais cedo.

Ainda em relação à menina, o problema do erotismo precoce se reveste de grande complexidade, pois, com a liberação do sexo, o perigo da gravidez precoce se torna constante. De fato, as estatísticas têm mostrado que grande parte das parturientes nos hospitais atualmente são jovens na faixa etária de 14 a 19 anos.

A família precisa estar alerta a esse problema e rever seus valores, seus referenciais. Afinal, sexo e erotismo não podem e não devem ser os únicos estímulos para os jovens. A escola também precisa ajudar nessa reconstrução de valores, colaborando na ocupação dos jovens com os esportes, com os trabalhos voluntários, a participação comunitária. Devemos lançar mão de vários recursos e atividades que façam os jovens estabelecerem projetos de vida, de ideais, a fim de que eles/elas possam se iniciar na vida sexual quando tiverem mais maturidade para isso.

Injunção

Injunção é o ato ou o efeito de injungir, que significa impor, obrigar, fazer agir. As injunções são enunciados que chamam a atenção do enunciatário, mobilizando-o a praticar uma ação.

Na materialidade textual, as injunções são marcadas pelo verbo no imperativo, ou no infinitivo. Do ponto de vista retórico-pragmático, dependendo do tipo de interação, as injunções são acompanhadas de fórmulas sociais, atenuadores, modalizadores, etc. Os gêneros de usos mais correntes em que aparecem seqüências injuntivas são as receitas, as instruções em geral, as bulas de remédio, os livros de auto-ajuda, os provérbios, etc. Veja-se o texto abaixo.

MENSAGEM DA CRIANÇA

Dizes que sou o futuro:
 não me desampares no presente.
 Dizes que sou a esperança da paz:
 não me conduzas à guerra.
 Dizes que sou a luz dos teus olhos:
 não me abandones às trevas.
 Não espero somente o teu pão:

dá-me luz e entendimento.
 Não desejo tão somente a festa do teu carinho:
 suplico-te que com amor me eduques.
 Não te rogo apenas brinquedos:
 peço-te bons exemplos e boas palavras.
 Não sou simples ornamento do teu carinho:
 sou alguém que bate à tua porta em nome de Deus.
 Ensina-me o trabalho e a humildade,
 o devotamento e o perdão.
 Compadece-te de mim, orienta-me,
 para que eu seja bom e justo.
 Corrige-me enquanto é tempo,
 ainda que eu sofra.
 Ajuda-me hoje, para que amanhã
 Eu não te faça chorar.

(Autor Desconhecido)

Diálogo

A seqüência dialogal é, evidentemente, a mais freqüente nas interações da nossa vida cotidiana, pois as conversas de todo tipo estão presentes na nossa comunicação oral em todas as esferas da atividade humana. Na língua escrita, as seqüências dialogais aparecem de forma direta, marcas por travessão, indicando os turnos; ou com as falas entre aspas, geralmente acompanhadas dos verbos *discendi* (dizer, afirmar, declarar, responder, etc.).

A ARTE DE NEGOCIAR

PAI - Filho escolhi uma ótima moça para você casar.

FILHO - Mas pai, eu prefiro escolher a minha mulher.

PAI - Meu filho, ela é filha do Bill Gates.

FILHO - Bem neste caso eu aceito.

Então o pai negociador vai encontrar o Bill Gates.

PAI - Bill, eu tenho o marido para a sua filha.

BILL GATES - Mas a minha filha é muito jovem para casar.

PAI - Mas esse jovem é vice-presidente do Banco Mundial.

BILL GATES - Neste caso tudo bem.

Finalmente o pai negociador vai ao Presidente do Banco Mundial.

PAI - Sr. Presidente, eu tenho um jovem recomendado para ser Vice-presidente do Banco Mundial.

PRES. BANCO MUNDIAL - Mas eu já tenho muitos vice-presidentes, inclusive mais do que o necessário.

PAI - Mas Sr., este jovem é genro do Bill Gates.

PRES. BANCO MUNDIAL - Neste caso, ele pode começar amanhã mesmo.

Moral da história: Não existe negociação perdida. Tudo depende da estratégia.

Anexo P

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 7º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I DA UNEAL, DURANTE A PRIMEIRA OFICINA – 03/09/2009

Texto 1

The Television is the mean of communication most used in the world. This thing has two faces.

Some programmers don't have any information, and the children spend hours in front of the TV instead of been studying or doing something more interesting.

Watch TV is good, we relax, but we have to control what is in front of us, and the most important, what our children watch.

The TV influences the people personalities. Some of them get violent, others want to be fashion.

It's a good way to relax, get a DVD and watch with our family.

Júlio César

Texto 2

News souna in corpore souno

Nowadays with the development of the technologies the majority of people have the possibility of losing themselves among the informations provided in television, on the internet with their personal computers or just with their mobile phone wherever they are.

The problem is that most of them just forget about doing any kind of exercise to keep healthy.

Some years ago people thought that the most important thing was improve their knowledge to get best available job even though you have to work you had a stroke. This idea have changed in the last years, and now quality of life is the most important.

I'd like to finishe
with just one sentence

News souna
in
corpore souno.

André Souza

Texto 3

Everybody knows that life in society is meant to be something dynamic and motivated by good and healthy actions. Because of this, it's really true that we are led to build a world of interaction and attitudes connected to the children's development, since they are part of the near future.

We should incentivate children to do things which will enable them to raise as human beings that are conscious about their role in the context where they are in. Therefore, it's much better to tell the children to practice sports than let them stay in front of the TV.

Obviously children will feel more confident in their potential if they are given the chance to show their abilities in a sport activity, that includes leaving the children evaluate how far they can go. When practicing a kind of sport, children will see how enjoyable life ~~is~~ ^{isn't}. Sports will give them the opportunity to get involved with other people's cultures all around the world.

Needless to say ^{that} television really plays an important role in the world's scenario, it really gets people together. You take a great trip while you are watching TV. You can go ^{from} ~~to~~ place to place, knew different people, be in contact with new cultures too; otherwise, the fact is that television can make you turn into a zombie, or something like this.

If you are too involved with television, you'll be a passive person, perhaps you won't have your own opinion because television sometimes blinds us. It hides the real world that is right in front of us.

Since it was invented, television was a great man acquisition. It has ~~has~~ been fascinating people for ages, and it is really part of our life, but we have to remember that it is not enough, that is, it is not everything in life, there are some more interesting things to do, as practicing sports, for example.

To conclude, we should not forget that children's capacity goes really far. We should not pressure them to practice sports if they feel happy when they are watching TV. On the contrary, we have to teach children what it is important in life, and show them that there are things that will give them more chances in life. It's our job to let them decide for the better, for this it is important that we make them free ~~come~~ ^{be} consciously and happily. Certainly we will only get this through dialog and education.

Marcos José Palmeira

Texto 4

The "Principal" Sport

The practice of sports is very important to all the physical conditioning and to combat illness too.

The sports too make a diversion of a lot of people. How basketball, tennis, volleyball ~~are practiced~~ practiced, but the principal sport that very people like big market in the world is the soccer.

The soccer is practiced in all world, the year competition is the world cup, this cup happens of 4 and is watched in every world. Players how pelé are begin young professional life in the soccer in their country.

Caio Felipe

Texto 5

Sports and healthy

I think that sports are very important for healthy. Some people give up to make exercises and become sick.

So to practice sports two times a week is good. you to feel fine and wake up more arranged to work, to study, to date and go out with friends.

Sports and exercises are to recommend on doctors and specialists. Is good don't lost the time and to begin practice exercises now!

Jackeline Cristina Caetano

Texto 6

- Children watching TV more than read books -

In some years ago, families had just one TV their houses, but nowadays, more families change the conversation with his children to watching watch more, more TV.

So, when the children need to ~~talking~~ talk about something, they prefer watch some program in TV or see information in the internet, it's come be a big problem for the society.

But it, can be good if the people watch less TV, principal all days, they can pratic more exercise, read more books and parents try to talk more with children.

Márcia Santana

Texto 7

A television can be a bad thing or a good thing in the people's life. Mainly when we're talking about children who are forming their personalities.

The television can be a problem when the people watch programs of low quality on it, spend a lot of time in front of it and this way leave of make important things, without saying the health problems associated with television excess (sight problems, pain in back, etc.). And can be a good thing when it is used to improve our knowlege, watching (good) interesting programs which brings us informations or when is used for fun, for a determinated time.

Therefore, the television can be a star or the bandit all depends of the program watched and the time dispensed for it and must be care with the children, the parents have to control the programs and the hours dispensed with television. When this points are observed, the television can be a great tool to improve ourselves.

Susana Pachêco

Texto 8

I think that watching TV is good at any moments and in others don't. Because there are good programmes and there are bad programmes. There are educational and informative programmes that can contribute to a child's education. But there are programmes that don't contribute.

The TV too is very violent. The newspapers just show violence because it pretend to grab someone's attention.

The TV sometimes is very bad.

Marcelo Firmino Neto

Texto 9

I THINK THE TV IS NOT VERY BAD.
IF IT IS USED WITH CAREFUL, IT DEPENDS
THE PROGRAMMES WANT THEM ASSIST, EXIST MORE
PROGRAMMES CREATIVES AND CAN CONTRIBUTE TO
CHILD'S EDUCATION.

THE SPORTS IS VERY GOOD FOR CHILDREN, BECAUSE
SPORT ALSO HELPS YOU TO RELAX AND MIGHT HAVE
HAD A STRESSFUL DAY AT SCHOOL, SPORT IS VERY
SOCIAL AND CHILDREN TO MAKE NEW FRIENDS.

Inácio Costa Silva

Texto 10

The usage - music during the English class.

Working the music during the English class
 prove that my Pupils absorbed best the content.
 this is because through the music, they are very
 enthusiastic and the content becomes more dynamic.
 the language is closer in reality over than
 teenagers.

Antonieta Silveira Sales

Texto 11

23.09.09

Education and TV: different ways

Everybody have the habit of watching TV, specially if you
 don't have a busy life. Many people spend most of their
 time in front of TV. But this is worrying when the people
 are children.

Children don't have how to know that a determinated
 programme is good or not, they watch everything if they
 are able to do this. So, the parents need to control
 the boundaries of their children's programmes on TV.
 There are a lot of bad programmes, that shows
 people like just a thing, and nowadays cartoons
 are very violent, it's difficult to find educated
 cartoons.

summing up you need to get a good way to
 control your children in front of TV, because TV
 can destroy your effort to educate them.

Isaura Pinheiro Melo

Texto 12

MICHAEL JACKSON'S DEATH

THE WORLD WAS SHOCKED LAST MONTH WHEN IT DISCOVERED THAT MICHAEL JACKSON HAD DIED. IT RESTARTED A DISCUSSION EITHER HE WAS BAD OR NOT.

I THINK THAT HE WAS VERY GOOD MAN AND HE HAD SUFFERED ALL HIS LIFE BY THE COMPANY OF PEOPLE WHO DIDN'T LIKE HIM AT, BECAUSE THEY ONLY WANTED TO BLACKMAIL HIS AND GOT HIS MONEY AND FAME, I STRONGLY BELIEVE HE WAS MORE LIKE NOW GROWING ADULT AND IT WAS ALL ABOUT HIS LOST CHILDHOOD, SO HE JUST WANTED TO ENJOY HIS LIFE AS CHILD.

TO SUM UP I DO NOT BELIEVE IN ANY ALLEGATION AGAINST HIM.

Zuleica Moraes Nunes

Anexo Q

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 7º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I DA UNEAL, DURANTE A SEGUNDA AULA/OFICINA – DIA 10/09/09

Texto 1

Our environment ask: help" 10/09/09

In my opinion, one main cause of the pollution is a lack of education of society. Although we have more information on TV programmes, on internet, at last all the media to approach about a danger that a human.

This thought the to protect the environment, to have begin since early. Other us doing our part.

However, only so we'll to get don't to finish with this problem, but to relieve so much negligence and damage at environment.

10/09/09

Jackeline Cristina Caetano

Texto 2

10/09/2009

the bandy of plenty!

Everyday, the man make somethings: work, eat, get a car, have a shower. Because we need it to live. However, the environmental can't support all this: the future depend of us. now we need thinking about it, because the resources doesn't infinity.

I think that is necessary that the education promote good knowledges, good examples and plans to better the man, in the schools, on tv, who know the Earth can be take over all problems.

Patrícia Nogueira

Texto 3

To save the Planet

The Planet is in danger, the trees are being knocked, the special animals are being killed and the cause more important at moment is the air pollution.

The Human ambition is the principal cause of this tragedies, if we have them help to improve this situation and protect the nature, with a good education, we can save our world.

10-09-2009

Caio Felipe

Texto 4

Some violence depends of education

Nowdays in underdeveloped country, much more people depends on the program of government, as here in Brazil: Bolsa Familia, Salario Maternidade for exemple.

Ok, we have several cases, mainly in small town, poor mother have many children, for receive these benefit, but their children not have sufficient education, so they became dangerous people for society increasing the criminals.

10 Setembro de 2009

Márcia Santana

Texto 5

Opinion article - The environment and our future

There is no doubt that man is main responsible for destruction of planet, but he doesn't mind with his future.

We don't realize that we are the only ones able to solve the problems that we cause. But if man want to have a future he has take care of environment and of planet.

10/09/09

Pedro Soares Lima

Texto 6

10/09/09

The law's the law

The prisons in Brazil are inefficient. They are unable to solve the criminals' problem for many reasons. The first reason is the physical structure that is deficient and unappropriated. They are too small, the jail are overcrowded, little hygiene and many others physical problems. The other problem found it's the system. The prison join all kind of prisoners in the same jail, dangerous or not dangerous. They stay in the same place. This way, a simple thief can become himself in a dangerous thief or a murderer.

So, The prisons need change. The prisoners must be divide according to the crime the they did, on the contrary they can become worse than are.

Susana Pacheco Melo

3rd
 Texto 7

The arguments used in text 2 were more persuasive. The prison system is really poor here in Brazil. Crowded jails is a real problem. Violence and vandalism are present in our daily life. You are not safe on the streets, you can be hit by a bullet.

People have to live with the crime. Sometimes a person commits just a small contravention and is taken to pay for it among dangerous criminals. There she suffers lots of humiliations in prison, and when she gets out of there is badly changed.

So, it's necessary to think about and review the prison system in our country, if not, violence only tends to increase again and again.

10/09/09

Marcos José

Texto 8

English - September, 10th of 2009

The preservation of the environment it's a problem in the world, because ambition and the lack of education of the people. I think that the major environment problems, such as the holes in the ozone layer, have been caused by lack of conscience of the humans.

We have to start recognizing that our actions can lead to environmental damage. ^{Simple} Actions ~~sim~~ as put rubbish in the right place, it's very important.

Marcelo Firmino

Texto 9

10/09/09

The prison system, here in Brazil, is very deficient. The system isn't followed. The prisons are not prepared to receive the prisoners. This takes a lot of consequences, for example, the rebellions that happen in the prisons because of the superlotation, generate more violence.

It's because that the most part of the prisoners come back to the crime. Of course that is not only this, a lack of social factors influence to the person come back or start to practice some crime.

Júlio César Brandão

Texto 10

THE LAW'S THE LAW10/09/09violence

I think that the prisons should be a educational place, because if the prisoners had more chance for study and work, they hadn't time to learn in prison how to commit worse crimes.

In consequence, hadn't so violence and our family and society could lived in peace.

Inácio Costa Silva

Texto 11

1/09/08

Opinion Article

In my opinion, the technology is important in modern life, we have advantages and disadvantages. The technology leave people individualistic and closed in your houses. The advantage is that the technology leave the people information and help in your work.

Milena Monteiro Goes

Texto 12

An opinion article

Natural Resources are not endless.

The historical human ambitions is the main cause of the current environment problems.

All of us have taken advantage of the world's evolution in science and technology, but on the other hand we have destroyed the environment, polluting the air, the rivers etc. We're just starting the developing of way to use the natural resources in an intelligent way.

As a result of the deforestation we also have ^{the} animals extinctions and sometimes the death of rivers which can't survive without the natural environment around them.

Another cause to the problems we are facing in modern life the problems with natural resources, and environment is the lack of education. of people who do not think twice about this context.

To sum up I believe that some resources will have their end ^{and} although they won't disappear soon we have to think twice about consumerism and the pollution we have caused.

André Souza Cavalcante

7th period
Maringá 10th, September 2007

Texto 13

Save the Earth!

In my opinion, ~~the~~ environmental problem is lack education between the people. Each person ~~will~~ have a recycling program in your house. The environment need this idea, because is important for the generation future and for the future the Earth!

10th September 2009

Antonieta Silveira

Texto 14

Our actions with our planet

There is no doubt that researchers show us that ~~natural~~ natural resources are ending as result of human ~~action~~ actions. However, people don't change their habit about the environment.

On the one hand, there are campaigns that try to persuade the society to recycle plastic and other things or save water. In addition, we see that are happening a lot of disasters in environment caused by our actions. However, we don't really change our actions because we still doing thing that harm the nature. We build our houses where there were forest in which a lot of animals lived, we pollute water with our wastes.

In conclusion, I believe that we really need to change to do different actions to try to save our planet while we can.

Isaura Pinheiro Melo

7^o P. English

10th September 2009

Texto 15

10/09/2009

Nowadays there is many concern about pollution in the environment. This is caused because the human beings are now thinking they are the top of ~~the~~ hill. As far as I know this the result of human ambition.

Zuleica Moraes Nunes

Anexo R

REFACÇÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 7º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I DA UNEAL, DURANTE A TERCEIRA OFICINA, DIA 17/09/2009

Refacção3

To save the planet

The planet is in danger, the trees are been cut, the extincts animals are been killed and the cause important at moment is the air pollution.

Human Ambition is the principal cause of the tragedies but we have that to help to improve this situation and protect nature, with a good education we can save our world.

17-09-2009

Caio Felipe

Refacção4

English class, September 17th, 2009

Some violence depends on education

Nowadays in underdeveloped countries, much more people depends on the programs of government, as here in Brazil: "Bolsa Família, Salário Maternidade for example.

So, we have several cases, mainly in small towns, the poor mothers have many children to receive these benefits, but their children don't have sufficient education, so they become dangerous people for the society increasing the numbers of criminals.

Marcia Santana

1

¹ A ordem numérica da refacção do dia 17/09/09 está na mesma ordem dos textos produzidos no dia 10/09/09.

Refacção5

Opinion article - The environment and our future

There is no doubt that man is main responsible for the destruction of the planet, however he doesn't mind with its future.

We don't realize that we are the only ones able to solve the problems that we caused. But if man want to have a best future he has to take care of the environment and planet.

Pedro Soares Lima

Refacção6

J7109109

The law's the law

The prisons in Brazil are inefficient. They are unable to solve the criminals' problem for many reasons. The reason is the physical structure that is deficient and unappropriated. They are too small, the jails are overcrowded, little hygiene and many others physical problems. Other problem found is the fusion system. The prisons mix all kind of prisoners in the same jail, dangerous or not dangerous. They stay in the same place. This way, a simple thief can become a dangerous thief or a murderer.

So, the prisons need change. The prisoners must be divided according to crime that they did, on the contrary they can become worse than they are.

Susana Pacheco Melo

Refacção7

The arguments used in text 2 were more persuasive. The prison system is really poor here in Brazil. Crowded jails are a real problem. Violence and vandalism are present in our daily-life. You are not safe on the streets, because you can be hit by a bullet.

People have to live with the crime. Sometimes a person commits just a small contravention and is put into prison to pay for it among dangerous criminals. There they suffer lots of humiliations, and when they get out of it are badly changed.

So, it's necessary to think about the laws that rule our country and review the prison system, if not, violence only tends to increase again and again.

17/09/09

Marcos José

Refacção8

English - September, 17th of 2009

The preservation of the environment is a problem in the world, because people's ambition and the lack of education their. I think that the major environment problems, such as the holes in the ozone layer, have been caused by the lack of humans conscience.

We have to start recognising that our actions can lead to environmental damage. Simple actions as to put rubbish in the right place, is very important.

Marcelo Firmino

Refacção 9

17/09/09

The prison system, here in Brazil, is very deficient. The system isn't obeyed. The prisons are not prepared to receive the prisoners. This generates a lot of consequences, for example the rebellions that happen in prisons because they are over crowded can generate more violence.

It's because most part of prisoners come back to crime. Of course it is not only this, it's a lack of social factors that influence each prisoner to return or start to practice some more crime.

Júlio César

Refacção 10

17/09/09

the law's the law

violence

I think that the prisons should be an educational place, because if prisoners had more chance to study and work, they hadn't time to learn in prison how to commit worse crimes.

So there shouldn't be too much violence and our family and society could live in peace.

Inácio Costa

Refacção 11

17/09/08

Opinion Article

In my opinion technology is important in modern life, the technology to have advantage and disadvantages. Technology allow people individualistic and closed in his houses. The advantage that technology allow people information and help in his work.

Milena Monteiro

Refacção 12

An opinion article

Natural Resources are not endless.

The historical human ambition is the main cause of the current environmental problems.

All of us have taken advantage of the world's science and technology evolution, but, on the other hand we have destroyed the environment polluting the air, the rivers etc. We're just starting the development of a way to use the natural resources in an intelligent way.

As a result of deforestation we also have animals extinction and sometimes the death of rivers which can't survive without the natural environment around them.

Another cause to the natural resources and environmental problems we are facing in modern life is the people's lack of education, people who do not think twice about the wrong things they're doing in this context.

To sum up I believe that some resources will have their end and although they won't disappear soon, we have to think twice about consumerism and the pollution we have caused.

André Souza

Refacção 14

Our actions with our planet

There is no doubt that researchers has shown us that natural resources are ending as the result of human actions. However, people don't change their habit about the environment.

On the one hand, there are campaigns that try to persuade the society to recycle plastic and other things or save water. In addition, we see that are happening disasters a lot in the environment caused by our actions. However, we don't really change our actions because we still do the same actions that harm the nature, we build our houses where there were forests in which a lot of animals lived, we pollute water with our wastes.

In conclusion, I believe that we really need to change to do different actions to try to save our planet while we can.

14th september 2009

Isaura Pinheiro Melo

Refacção 15

Nowadays there is much concerns about pollution in the environment, this caused because the human beings thinks they are the top of the hill. As far as I know this is the result of human ambition.

17th/09/2009

Zuleica Moraes Nunes

Anexo S

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 7º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I DA UNEAL, DURANTE A PENÚLTIMA AULA/OFICINA DIA 05/11/2009

Texto 1

"Real Truth" x "Virtual Truth"

Júlio Caesar Brandão

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of scenes where the violent act is accompanied by live. When some violent fact is at a national level, it is tiring to watch. But violence is not something current, it follows the evolution of man from ancient times (The Inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

For children, the case becomes a little more serious, we know the important role the parents have in forming their ethics. If the child does not have this support, it will seek other means, it will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene of violence that he/she saw last night? This is due to the fact that the child seeks the information and make this something for the construction of their social structure.

Adolescents seek in the media answers to what the parents are unable to answer. This generates a divergence of information, because the answers they get are not correct and end up having a "blind truth" to the true values. Rejecting the fixes that are made by parents leaving the various types of violence that exists. For them, television offers solutions to their problems and when "visual truths" is faced by "real truths" entails a psychological conflict that takes the child or adolescent to a misconduct.

Finally, we must look at all sides of the weapon we have in our houses. The TV has a good side, but appeals to the daily violence that have led us to fear and dissatisfaction with sitting in front of the TV and go watch a good program together with our family. The appeal isn't only to violence but also to consumerism (a fact that fuels the violence and quest for power).

05/11/09

Texto 2

The Society and the Violence

André Souza

I would like to start saying that most of society's violence is related to drugs, but, it wouldn't exist if there wasn't the prohibition. Even the terrorists gain with this.

Nowadays the discussion around this theme has changed a lot, because now, many important society's figures have showed their opinion in order to point that it would be an old-fashioned idea going on with the prohibition because, as we know, people always have used and they will always use drugs. The only thing the society have reached with the prohibition was the creation of a parallel world in which the drug dealers have sealed up a parallel power into the society.

As people say the prohibited things are more desirable, therefore, a great amount of addicted people start the addiction because they want to taste something which will make them feel as if they were facing against the boring and predominating society's rules.

The prohibition creates the traffic which enriches the drugdealers. The drugdealers with their money organize a parallel power and to go on with the high profits they kill people and they fight against the government. This is a snow's ball and I believe that it would certainly get bigger and bigger forever. So, we have to do something now to overcome this dilemma.

The former president Fernando Henrique Cardoso with some other important figures have showed up their opinions in order to legalize the so called light drugs and, as we can see on the internet, even the hard ones would be prescribed by doctors to the ones who would have to be registred in the health system. The production would be controlled and everyone would have to pay taxes to the government. This way the drugdealers figure would lose importance and the things would certainly change.

To finish as you can see I am for legalization. It is the wiser thing to do.

Arapiraca November 05th, 2009.

Texto 3

Is Rio really prepared to host the 2016 Olympic Games?

It is well-known as the "wonderful city" for its beaches and live nature. However, during the last years it has been being stage of big ravager. Rio de Janeiro has been hit by deadly gang violence.

The wave of violence across Rio is not new, since the early years the city turned out to be one of the most dangerous cities in the world. And needless to say that is not going to be easy to solve the problem.

The last episode of violence that has happened to Rio was the gang attack on buses and police stations, which left 30 people died. The gangs were trying to put pressure on the authorities ahead of the swearing-in of the new governor in January. An hours-long firefight between rival gangs in one of the city's slums killed at least 12 people, injured 6 and saw a police helicopter shot down and 8 buses set on fire.

In my opinion, much of Rio's violence is a result of the traffickers' war who control shantytowns, or favelas, which are frequently the scene of shoot-outs between officers and gang members. All this triggered a heavy police backlash, which is sometimes responsible for many of the deaths.

Therefore on a scenario like this, what can we expect for the future? Brazil will host the World Cup in 2014, and Rio de Janeiro will receive the Olympic Games in 2016. What kind of "magic" will the governors have to make to protect people from such violence? They have to invest money to reduce the crime, more officers on the streets should be required, and they also have to be very careful with the threads of riots, or something like this.

The International Olympic Committee is conscious about the real situation of Rio. Of course it was a great victory to beat

→

Texto 3

cities like Chicago, Madrid and Tokyo, on the other hand we have to get in mind that hosting worldwide events like the Olympic games, or even the World Cup, implies a big responsibility.

To finish, it's necessary to say that people have to be stimulated to reduce violence and try to live as much as possible in peace, and enjoy, without violence, all the excitement that sports activities can offer. So the governors should develop campaigns to incentivate people to live peacefully again and again.

Marcos José Palmeira

Texto 4**Caio Felipe Moura**

Although very drugs are forbidden in Brazil, there is a drug that cause damages irremediable to the society, "the alcoholic drink".

A lot of laws treat of this subject, but the inspection not is efficient, consequently a lot of teenagers buy this drinks no any difficulty, in pubs, restaurant including the supermarkets.

When we say of alcoholic drinks, we say too of traffic's accident. In Brazil, the rate of death caused for traffic's accident is very high, the driver that drink don't have liberty of to drive, and therefore happen this accidents.

A good solution for this problems would be a intense inspection in the places them a lot of youngs frequent. Another solution would be the creation of laws more rigid. However, at the moment we can to educate our friends and family to have care to not cause violence involving alcoholic drink.

05-11-2009

Texto 5

Inconfortable truth

Jackeline Cristina Caetano

I consider that the facts that happened last month, at "Rio de Janeiro", showing the size and the complex of challenge that will be to host the Olympic games at 2016. The measure of problem is enormous.

The most of shantytown are in hands of dealer, beyond a difficulty of approach at streets and mountainous regions as high population density. The violence to be at lying around.

However, are asking one thing: will be that "Rio de Janeiro" to get host the Olympic games? The answer is yes, it's possible, but this only will be possible if the all country to mobilize for to solve this problem at public security.

05/11/09

Texto 6

Rio de Janeiro

A beautiful landscape marked by violence

Patrícia Nogueira

Situated amid stunning scenery of nature, between sea and mountains, the city of Rio de Janeiro is one of the most beautiful in the world earning him the title of the Marvellous City. However, as we know there are so many titles and privileged location. It also has its flip side: The crime that pervades unworthy and all of Brazilian society.

Some time ago, drug trafficking becomes part of the scenery of the hills of Rio, and the domain of city areas by bandits begin to spread.

Since 1995, the city of Rio has invested almost 2 billions dollars in projects of urbanization, sanitation and recreation in slums, but in the last ten years there was a increase in the number of deaths young people.

In my opinion the state of Rio de Janeiro even seems hopeless, since the slums are the main way of traffic and therefore the crime, they will continue to exist and propagate violence as attempts to radicalize and improvement through projects of urbanization, sanitation and recreation these did not prevent the growth of violence.

All things considered the government of the city of Rio de Janeiro needs to change the strategies of investment public policies and imitated projects and planes of the others countries that maybe can be right in the Brazil, for example United States where the crime is more controlled.

05.11.2009

Texto 7

The teacher is hostage of violence in the classroom

Márcia Santana

Nowadays, the teachers aren't in your profession mainly about the students. I think that is consequence of way the parents look after their children, the way of their life.

Sometimes parents think the education depends only school, teacher... But they forget its start at home.

We know several cases about violence in the classroom around the world, so the teacher don't have respect and security in your job. The students are more and more violent and ill-mannered. For example, here in Brazil the index of good teachers in the market of work is damp down, I believe that happen their don't have good salary and encouragement. But its look like changed in the last years, the government did some propagand to encouragement the people became teachers. Its is very good, because the people know is necessary appreciate that beautiful profession.

Personally its change a world for better and will finish off so violence in school, mainly the teachers.

November, 04th, 2009

Texto 8Urban War

Pedro Soares Lima

We don't need to be specialist in public security to perceive that crime reach unbearable level. The insecurity is scary.

Tragics death of innocent people is only examples that repeat all day. And the main responsible is the drug trafficking, the reach all layer of society.

However the government has its portion of fault, because its duty of State the maintenance of order and the control of crime. But it don't carry its part and the traffic goes increase each time more its field.

Therefore we can't stay motionless, seen the violence to rob us this possession as precious, our peace.

05/11/2009

Texto 9

Violence at schools

Suzana Pacheco Melo

Scenes of violence at schools in the news has become very common nowadays, violence of students against teachers or violence of teachers against students rise scarily.

Mainly in big cities, we can see terrible cases happening in a place (which) which should be safe: the classroom. The violence's case are the most varieties. Starting from verbal aggression and arriving to brutal violence. There was a case in that teacher closed the door in the finger's students and she lost some fingers. Other situation was a student that murdered his teacher because a word said for the teacher that he didn't like. In worst, the USA's case where a student murdered about thirty people, all people that he could kill.

These facts are worrying and take us to reflect about this theme. Who would be the guilty? Psychologists say that the guilt is of family. The family's values are (confused) confused. But we don't need be a specialist in the subject to discover that. Parents haven't have time to give the education that their children need or simply talk to them, give them attention and as for that that the people are bringing this problems for schools. The teacher's case is similar of the student's case. They act of this form because their familiar relationships and the education that they had.

I think that this problem only will be solve when the people perceive that the family are the base of all. The people need to be create in a place where they can be loved, feel security and can have limits, only this way the change will start.

05/11/09

Texto 10

The violence in Brazil

Marcelo Firmino Neto

The violence in Brazil is a true silent war. It's war because it kill millions of Brazilians every day. Unfortunately, to finish with this war it is almost impossible, but we can decrease this war. On the other hand, the government control crimes and it if put more invest on quality of education it can be a solution. If the government invest in jobs for population, maybe be other possibility.

In conclusion, I believe that the solution to violence is a good education, jobs, and good investment in safety

05/11/2009

Texto 11

Bullying the moment subject.

Antonieta Silveira Sales

Nowadays the media reported with the bullying that is very time more present among children and teenagers. This is type the violence happened very day in the schools.

The statistic show that the children are practicing bullying more early with their colleague.

Between the teenagers the situation is more complicated besides fun there is two the question nickname, physical violence, prejudice. But if the school is a place where there is education why this is happened between the students. One point that can be detached is the question of violence lived in the street. One other point is a missing education problems that such away help the social conscience this students. and my opinion is the miss the of the love between people, that before the modern society finished stay old-fashioned.

Therefore more have that are done for improve conscience this children and teenagers for that not go to be the new bandits that own society helped education.

05/11/09

Texto 12

Rio de Janeiro in Brazil is in panic: dealer x dealer and police

Milena Monteiro Góes

Violence has acquired truly alarming proportions, making fear a general mood in contemporary society.

Every day the media reported about something about violence. The city of Rio de Janeiro is one of the most violent in Brazil.

Bandits negotiate weapons illegal models. And where are the authorities?

The answer is simple and obvious is missing more effective planning, is lacking a more organized and better quality intelligence.

The night was panic in the vicinity of Point São João in Engenho Novo, in the suburb, where rumors spread that the community would be invaded. Residents left their homes of October 21, 2009 with fear. Staying in the crossfire is the main fear of those living today in the main fear of those living today in the communities of Rio de Janeiro.

Such violence is directly linked to a territorial dispute between gangs that are losing territorial space. The police try try to intervene, but several police and bandits have been killed and the situation seems far from an end.

I believe that repression alone is not effective in controlling the violence, but should work closely with the preventive methods and unconditional support of the state in ensuring a better quality of education, housing and decent employment for the population, investment security and more police men try to combat these criminal gangs, because police daily at points of traffic will undoubtedly assist in fighting

05 de novembro de 2009

Texto 13
Violence on media
Isaura Pinheiro Melo

Nowadays people are talking about violence like a chaos, specially because of media, which tell us about it in a exaggerate way. What media shows it is more than the facts, it really use violence to get a public attention. Of course, it's important show the violence reality, but they explore people too much.

It is clear that when we turn on tv, we are bombed by violence cases that are showed. For instance, the person who shows ^{some} (the) news programmes talks with a upper voice than normal, saying that the case it's really terrible and so on, the truth he/she is not worried about it, it is just to get audience. As well as this, some Sunday's programme use violence or poorness to get audience, often there is someone who suffered a violence or who are passing necessities on tv, they are being used. What is more terrible, the programmes tv don't respect these people on their feelings. On the other hand, the government is the real responsible to help these people. As a result, human are being used by human like one of them are better than another one.

In conclusion, the media over passes of its function of show the fact, media uses violence to get audience, to get money.

5th November, 2009

Texto 14

Zuleica Moraes Nunes

Nowadays when we arrive at night in our homes, we must thank God for arriving safe and sound, as the increasing violence is getting closer and closer from ourselves. We have seen every night on the news, what more you only have to watch the regional news and see that.

Today I was shocked when I was watching the news before coming to my university classes for the reason that I heard about the murder of a taxi driver in our capital city while he was peacefully walking by downtown when he was reached by a bullet, and the police did not even find any clue of whom has done such a barbarousness to a workman. Because of facts like ~~that~~ these that our country had gone to this situation, it is high time for the government take an attitude to bandits in our society.

Illustrating another situation like that, less than one month ago an uncle has killed his nieces and more he raped the poor little girls. So which point has our society reached? It is such a monstrous crime and the authorities still doing nothing to stop these stuff to happen. They can not see the point, either because they are protected by the force that should protect ordinary people or because they really do not care about us.

To sum up there is nothing ordinary people can do to protect themselves but pray for not be the next victim of this increasing violence.

05/10/2009

Texto 15
the slums and violence
Inácio Costa Silva

what is the reason the slums are the focus of so much violence? why would the traffic gain strength every day in society cariosa?

these are questions, how be answered with the recent incidents concerning the fight between police and military and trafficking, which occurred in Rio de Janeiro that became more popular in major media in Brazil and many countries of the so-called first world. As you know, Brazil is not at war internally or externally. Around here, there is no apparent reason, in the current context, shows direct action, simply recorded and reproduced by the media. Because of a helicopter manned by soldiers from the PM who was shot in midair with two deaths and two injured. the tragedy was not higher because it was possible hard landing of the aircraft in flames in the open.

I think one of the problems of trafficking and violence in the slums, is related to social and urban living in Rio de Janeiro, there are thousands and thousands of young slum dwellers without jobs, decent schools, home food, sanitation, medical treatment necessary. those who find work earn badly and often do not have their rights respected, that is used by society as a form of exclusion.

these problems are enough to drive a couple to the world of trafficking, because they receive very well for his services in the street dealers, but ultimately also very expensive and payment is usually with his life.

Texto 15

This is a complex situation that needs to be analyzed and measures are taken to have effective power to eliminate the social ills of the current phase of modernity. An employment policy, division of income, real education, and learning for all, respect for human rights and especially the example of public honesty of power could make a difference. Exclusion now violence and chaos, leading to a dead reality.

Anexo T

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 7º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I DA UNEAL, DURANTE A ÚLTIMA AULA/OFICINA DIA 12/11/2009 (REESCRITA DOS TEXTOS PRODUZIDOS NO DIA 05/11/2009)

Texto 1

"Real Truth" x "Virtual Truth"

By Júlio Caesar Brandão

Without realizing we are consuming and encouraging the use of violence in our homes every day. Almost all programs show a lot of violent scenes. When a violent fact happens and becomes public is repetitive to watch. But violence is not something current, it follows the exclusion of man from ancient times (The Inquisition is a clear example of what we are discussing). What does cause the violence now? The exclusion and social unrest are factors that greatly contribute to the implementation of the act.

For children, the case becomes a little more serious. We know the important role that the parents have in forming their nature. If the child does not have this support, they will seek other means and they will be based on much of the information transmitted by television. Who has not seen any child repeating a scene that they saw last night on TV? This is due to the fact that the child sucks the information and uses this for the construction of their social structure.

Adolescents seek in the media answers to what parents are unable to answer. This generates a divergence of information, because the answers they get are not correct and end up having a "blind truth" to the true values. For them, television offers solutions to their problems and when "visual truths" is faced by "real truths" entails a psychological conflict that takes the child or adolescent to a misconduct.

Texto 1

Finally, we must look at all sides of the weapon we have in our houses. The TV has a good side, but appeals to the daily violence that had led us disappointed when we sit in front of the TV. The appeal isn't only to violence but also to consumerism (a fact that fuels the violence and quest for power).

12/11/09

Texto 2

The Society and the Violence

André Souza Cavalcante

I would like to start saying that most of society's violence is related to drugs, but, it wouldn't exist if there wasn't the prohibition.

Nowadays the discussion around this theme has changed a lot, because now, many important society's figures have showed their opinion in order to point that it would be an old fashioned idea going on with the prohibition, because, as we know, people always have used drugs and they will always use them. The only thing the society have got with the prohibition was the creation of a parallel world in which the drugdealers have settled up a parallel power unto the society.

As people say the prohibited things are more desirable, therefore, a great amount of addicted people start the addiction because they want to taste something which will make them feel as if they were fighting against the boring and paralyzing society's rules.

The prohibition creates the traffic which enriches the drugdealers. The drugdealers with their money organize a parallel power and in order to guarantee the high profits they kill people and they fight against the government. It is like a snow ball and I believe that it will certainly get bigger and bigger. We have to do something now to overcome this dilemma.

Texto 2

The former president, Fernando Henrique Cardoso and some other important figures have showed up their opinions in order to legalize the so called light drugs and, as we can see on the internet, even the hard drugs would be prescribed by doctors to the ones who would have to be registered in the health system. The production would be controlled and everyone would have to pay taxes to the government. This way the drugdealer's figure would lose importance and things would certainly change.

Brasília, November 12th, 2009.

Texto 3

Is Rio really prepared to host the 2016 Olympic Games?

It is well-known as the "wonderful city" for its beaches and live nature. However, during the last years it has been being stage of big savagery. Rio de Janeiro has been hit by deadly gang violence.

The wave of violence across Rio is not new, since the early years the city turned out to be one of the most dangerous cities in the world. There's no need to say that it is going to be a hard task to solve the problem.

The last episode of violence that has happened to Rio was the gang attack on buses and police stations, which left 30 people dead. The gangs were trying to put pressure on the authorities ahead of the swearing-in of the new governor in January. An hour-long firefight between rival gangs in one of the city's slums killed at least 12 people, injured 6 and saw a police helicopter shot down and 8 buses set on fire.

In my opinion, much of Rio's violence is a result of the traffickers' war who control shanty towns, or favelas, which are frequently the scene of shoot-outs between officers and gang members. All this triggered a heavy backlash, which is sometimes responsible for many of the deaths. What can we expect for the future in a scenario like this? Brazil will host the World Cup in 2014, and Rio de Janeiro will receive the Olympic Games in 2016. What kind of "magic" will the governors have to make to protect people from such violence? They have to invest money to reduce the crime, more officers on the streets should be required, and they also have to be very careful with the threats of riots, or something like this.

Texto 3

The international Olympic Committee is conscious about the real situation of Rio. Of course it was a great victory to beat cities like Chicago, Madrid, and Tokyo, on the other hand we have to get on mind that hosting world-wide events like the Olympic Games, or even the World Cup, implies a big responsibility.

To finish, it's necessary to say that people have to be stimulated to reduce violence and try to live as much as possible in peace, and enjoy, without violence, all the excitement that sports activities can offer. So, the governors should develop campaigns to incentivate people to live peacefully again and again.

Marcos José Palmeira

Texto 4

The alcoholic drink and the violence

Caio Felipe Moura

Although a lot of drugs forbidden in Brazil, there is a drug that causes irremediable damages to the society, which are "the alcoholic drinks."

A lot of laws treat of this subject, but the inspection not is efficient, consequently a lot of teenagers ~~by~~ these drinks ^{without} ~~is~~ difficulty in Pubs, restaurants, including in the supermarkets.

When we talk about alcoholic drinks, we talk too about traffic's accident. In Brazil, the rate of deads caused for traffic's accident is very high, the driver ~~that~~ ^{How} drink don't have capacity of to drive, and therefore happen this accidents.

A good solution for this problems would be an intense inspection in places where a lot of youngs frequent. Another solution would be the creation of rigid laws. However, at the moment we can educate our friends and families have care not to cause violence involving alcoholic drinks.

12-11-2009

Texto 5
Inconfortable Truth

Jackeline Cristina Caetano

I consider that the facts that happened last month, in "Rio de Janeiro", showing the such and the complicated challenge that will be to host the Olympic games in 2016. The such this problem is enormous.

Most of shanty town are in possession of the dealers, beyond a difficult of approach at streets and mountainous regions as high population density. The violence to be at lying around.

Finally, the world are asking one thing: will be that "Rio de Janeiro" to get host the Olympic Games? The answer is yes. it's possible, but this only will be possible if everyone mobilizing for to solve this public security problem.

11/11/09

Texto 6

Rio de Janeiro

A beautiful landscape marked by violence

Patrícia Nogueira

Situated in middle in a stunning scenery of nature, between the sea and the mountains, the city of Rio de Janeiro is one of the most beautiful city in the world earning the title of the Marvellous city. So, now we know there are so many titles and privileged location. It also has its flip side: the crime that pervades unworthy and inhuman society.

Some time ago, drug trafficking became part of the scenery of the hills of Rio, and the domain of the city areas by bandits began to spread.

Since 1995, the city of Rio de Janeiro has invested almost two billions dollars in projects of urbanization, sanitation and recreation in slums, but in the last ten years there was an increase in the number of deaths of the young people.

In my opinion, the city of Rio de Janeiro lives the result of portuguese colony, the slums, that was build come back the junction of poverty, violence and crime. Today, the city don't get improve, because the wrongs and faults of the public administration. The elite will continue and it's very difficult to control the traffic, the crime. If the poverty cause the social differences, consequently they will continue to exist and propagate violence as attempts to radicalize and improvement through projects of urbanization, sanitation and recreation these did not prevent the growth of violence.

All things considered the government of the city of Rio de Janeiro needs to change the strategies of investment public's politics and imitate projects and plans of others countries that can be right in the Brasil, for example United States where the crime is more controlled.

12.11.2009

Texto 7

The teacher is hostage of violence in the classroom

Márcia Santana

Nowadays, the teachers aren't respect in their profession mainly about the students. I think is consequence of way the parents look after their children, the way of their life.

Sometimes parents think the education depends only the school, the teacher. But they forget which education start at home.

We know that several cases about violence in the classroom around the world, then the teacher aren't respect and don't have security in their job. The students are more and more violent and ill-mannered. For example, here in Brazil the index of good teachers in the market of work is down. I believe that it's happens don't have a good salary an encouragement. But it's semes changed in the last years, the government made some propogandas to encouragement the people become teachers. It's is very good, because the people knows, it is necessary appreciate that beautiful profession.

Personally I think it's change a world for a better and it can finish off so violence in school, mainly the teachers.

November, 12th, 2009

Texto 8

Urban War

Pedro Soares Lima

We don't need to be a specialist in public security to perceive that crime in Brazil reach unbearable levels and the insecurity in all regions is scary.

Tragic deaves of innocent people are only examples that repeat all day. And in my opinion the main responsible by increase of violence in Brazil is the drug traffic, that reach all layer of society.

Besides the government has its portion of fault, because it don't carry its part in the maintenance of order and control of crime, so the drug traffic increase each time more its field.

Therefore we can't stay motionless, locking the violence to steal our possession more precious, our peace.

12/11/2009

Texto 9

Violence at schools

Suzana Pacheco Melo

Scenes of violence at schools in the news has become very common nowadays. Violence of students against teachers or violence of teachers against students rises scarcely.

The cases of violence in schools are more common in schools of big cities, but the small cities aren't free of this problem. The classroom should be a safe place. A place where the people learn new things (and) and get knowledge.

Unhappily, schools have become a place for fights, violence that came of teachers or students. A knowing case was a teacher who closed the door on the finger's student and she had some fingers cut. Other situation was a student that murdered his teachers because a word that he had said for the student that he didn't like. A tragic case happened in USA, where a student murdered about thirty people - all that he could kill.

Violence at schools are warning and taking us to reflect about this situation. Who would be the guilty? Professionals in this theme speak that the guilt is of family. The family values are confuse. But we don't need to be a specialist in the subject to discover that. Parents haven't had time to educate their children or simply talk with their children, give them attention. It's the motive for that children are behaving this way, bringing their problems for school.

In relation to teacher's violence the motives are similar to the student's motive. They act this way because their familiar relationship and the education that they had when younger.

I think that this problem only will be resolutionated when people perceive that the family are the most important thing. All need to be bring up in a place where they can be loved, feel security and they can have limits. Only this way the situation will start to be better.

21/1/09

Texto 10

The Violence in Brazil

Marcelo Firmino Neto

The violence in Brazil is a true silent war. It's war because it kills millions of Brazilians every day. Unfortunately, to put an end to this war is difficult, but we can decrease this war. The violence in our country is more concentrated in big cities like São Paulo city and Rio de Janeiro. The city of Rio de Janeiro is more violent of the country. Often death a lot of people for there, because the traffic of drugs and traffic of guns is constant. How we can decrease this war? Firstly, choose responsible politicians that they worked by peace and that the politicians construct a good system of security. Secondly, the government too think on quality of education, because can be a solution. If the government invest in jobs for population, maybe, be other possibility. In conclusion, I believe that the solution to violence is a good education, jobs, and a good investment in safety.

November, 12th of 2009

Texto 11
*Bullying: "Consequence or
Immaturity"*

Antonieta Silveira Sales

Howadays the media is speaking about the violence in schools. Bullying that is very time more present among children and teenagers.

This is a type the violence that is each time more frequently. the statistic to develop that children are practicing with our colleague each more early.

Among the teenagers are situation is more complicated. There are two questions of nicknames, physical violence, prejudice. But if the school is a place where there is education why this is happened between the students. One point that can be detached is the question of violence lived in the street. One other point is a missing education problems that such away help the social convivence this students. And my opinion is the miss the of the love between people, that before the modern society finished stay old - fashioned.

Texto 11

Therefore more have that are done
for improve concivenc this children and
teenagers for that not to be the new
bandits that own society helped education .

12/11/09

Texto 12

Rio de Janeiro in Brazil is in panic: dealer X dealer and police

Milena Monteiro Góes

Violence has acquired truly alarming proportions, causing panic in contemporary society.

Every day the media reports show something about violence. The city of Rio de Janeiro is one of the most violent city in Brazil.

Bandits negotiate weapons. Where are the authorities?

The answer is simple and obvious. It is missing more effective planning, it is lacking a more organized and better quality intelligence.

The night of October 21, 2009 residents left their homes with fear, in Engenho Novo, in the suburb in the city Rio de Janeiro, where rumors spread the community would be invaded.

Staying in the crossfire is the main fear of those living today in the main fear of those living today in the communities of Rio de Janeiro.

Such violence is directly linked to a territorial dispute between gangs that are losing territorial space. The police try to intervene, but several police and bandits have been killed and the situation seems far from an end.

I believe that repression alone is not effective in controlling the violence, but would better with the others methods like: in ensuring a better quality of education, housing and decent employment for the population, investment security and more policemen to try to combat these criminal gangs.

12 de novembro de 2009

Texto 13
Violence on media

Isaura Pinheiro Melo

Nowadays people just see bad news on TV and on all areas of media, which tell us about violence in a exaggerate way. What media shows, it is more than the facts, it really uses violence to get public attention. Of course, it is important to show what really happen, but they should not explore the victims of violence.

It is clear that when we turn on the TV, we are bombed by violence case that are showed. Furthermore, the person who shows some news programmes change the voice when he talks about a violence case; saying that the case is really terrible, the truth is that he is not worried about it, it is just to get audience, besides, we get impressed when we watch a programme like this.

On the one hand, media have to give information and there are programmes in which really do it, these programmes are respecting the victims of violence. On the other hand, most of programmes on TV use violence cases to get public attention, exaggerating when talk about. As a result, human are being used by human like of them are better than another one.

In conclusion, media needs respect the feelings of victims who suffered a violence, without over passes of function to show the facts, programmes on TV must not think to get audience because there are feelings involved on it.

12th November, 2009

Texto 14

Violence is getting closer
and closer

Zuleica Moraes Nunes

Nowadays when we arrive at night in our homes, we must thank God for have arrived safe and sound, as the increasing violence is getting closer and closer while we are watching the regional news.

Today I was shocked when I was watching the news for the reason that I heard about the murder of a taxi driver in our capital city while he was walking downtown and the police did not even find any clue of whom has done such a barbarousness to the workman. In my opinion such police attitudes that make bandits are more powerful to do whatever they want with us.

Illustrating another situation like that less than one month ago an uncle had killed his nieces and moreover he raped the poor little girls. So which point has our society reached? The authorities cannot see the point, maybe because they are protected by the force that should protect ordinary people or because they really do not care about us.

To sum up there is nothing we can do to protect ourselves but pray for not being the next victim of this violence.

12/11/2009

Texto 15

the slums and a violence

Inácio Costa Silva

What is the reason for the slums is the cause of so much violence? For this reason the traffic gains strength every day in carismatic society?

These are questions how be answered with the recent incidents concerning the fight between the police-military and the trafficking, occur in Rio de Janeiro want become more popular in major media in Brazil and many countries of the so-called first world.

As you know, Brazil is not at war internally or externally. Around here there is no apparent reason, in the current context, shows direct action, amply recorded and reproduced by the media. Because of a helicopter manned by soldiers from the p.m. who was shot in midair with two deaths and two injured and the tragedy was not higher because it was possible forced landing of the aircraft in flames open field.

I think one of the problems of trafficking and violence in the slums, is related to social and urban living in Rio de Janeiro, there are thousands and thousands of young slum dwellers without jobs, decent schools, home, food, sanitation, medical treatment necessary. These people who work earn badly and often do not have their rights respected, that represents forms of exclusion.

Texto 15

these problems are enough to drive a couple to the world of trafficking, because they receive very well for her services on the street dealers, but it is cost a lot and the payment is usually with your life.

this is a complex situation that needs to be analyzed and should be taking to dismate the social borders of the current phase of modernity it is the an employment policy division of income, real education, and respect for human rights and especially the example of public honesty could make a difference exclusion, poverty, violence and chaos, leading to a dead reality.

12-12-09