



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

FLAVIA COLEN MENICONI

**O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS INICIANTE NO
APRENDIZADO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO CURSO
DE LETRAS**

Maceió – AL

2015

FLAVIA COLEN MENICONI

O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS INICIANTES NO
APRENDIZADO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO CURSO
DE LETRAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística- da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso
Silveira

Maceió – AL

2015

Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Catálogo na fonte
Bibliotecário Responsável: Roselito de Oliveira Santos

M545e Meniconi, Flávia Colen.

O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de língua espanhola: uma pesquisa-ação no curso de letras / Flávia Colen Meniconi. – Maceió, 2015.
261 f.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

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

Bibliografia: f. 204-215.

Apêndices: f. 216-242.

Anexos: f. 243-261.

1. Ensino da Língua Espanhola. 2. Escrita-processo.
3. Produção de textos-Espanhol. 4. Gêneros opinativos. I. Título.

CDU: 811.134.2

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

TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA COLEN MENICONI

Título do trabalho: "O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS INICIANTES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO CURSO DE LETRAS"

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

Orientador:

Maria Inez Matoso Silveira

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

Examinadores:

Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

 Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons (USP)

Elzimar Costa

 Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

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

Sérgio Iffa

 Prof. Dr. Sérgio Iffa (PPGLL/UFAL)

Maceió, 06 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de vir ao mundo e caminhar em direção à busca da evolução espiritual ao lado de pessoas tão iluminadas como meus pais, meu irmão e minha filha. Agradeço ainda a saúde, força e disposição concedida para a realização deste trabalho.

À minha filha Sophia, peço perdão pelo tempo que lhe roubei e, ao mesmo tempo, agradeço sua compreensão e apoio constantes, durante estes quatro anos de pesquisa. Sophia, querida, desculpe-me também por insistir que você leia e escreva tanto. Isso tudo é porque quero que também se apaixone pelo texto, aprenda, compartilhe conhecimentos e se torne uma pessoa melhor.

Ao Leandro, pelo olhar profundo, escuta cuidadosa e sábias palavras. Alma iluminada que Deus colocou em meu caminho para ajudar-me a alcançar o equilíbrio emocional necessário requerido por esta pesquisa. Aquele que me desestruturou para reestruturar, entrou devagarzinho em meu universo particular e, de repente, transformou-se em meu grande amor.

À minha querida professora e orientadora Maria Inez Matoso, quem despertou em mim a paixão pela lingüística textual e me ensinou a conceber o texto como fonte de sentidos, significados, interações e ações sociais. Pessoa iluminada, competente, sábia, sensata e paciente. Nunca me esquecerei das horas e horas de dedicação à leitura conjunta do nosso trabalho. Não há palavras para expressar o quanto é especial para mim.

Ao Prof. Dr. Sérgio Ifa, membro integrante da minha banca de qualificação e meu amigo. Professor quem admiro e tenho como exemplo. Pessoa iluminada e espiritualmente evoluída. Seus questionamentos e provocações constantes contribuíram não só para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também para o meu crescimento profissional e pessoal. Amigo, estou sempre aprendendo muito com você. Obrigada por tudo!

À Profa. Dra. Rita Souto Maior Siqueira Lima, membro integrante da minha banca de qualificação, agradeço a leitura carinhosa e minuciosa da minha tese e o apoio constante durante a realização do trabalho. Poço de cultura e conhecimento imensuráveis. Aquela que me ajudou a compreender as teorias bakhtinianas e o

sujeito em suas mais profundas dimensões. Obrigada pelo “discurso envolvente” que tanto contribuiu para a análise de dados da pesquisa.

Às Professoras Elzimar Goettner Costa e Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghtons pela participação da banca de defesa desta pesquisa. Sinto-me honrada em poder compartilhar conhecimentos com pessoas tão competentes e evoluídas como vocês. Antecipadamente, agradeço a leitura deste trabalho, as intervenções e contribuições. Estou certa de que tenho muito a aprender com vocês.

À Profa. Dra. Eliane Barbosa da Silva e Faculdade de Letras da FALE/UFAL pelo apoio e espaço concedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

À PPGLL pelas disciplinas ofertadas, seminários e colóquios que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa. As trocas e interações com os colegas e professores do programa de pós-graduação foram de fundamental importância para a reestruturação e desenvolvimento do trabalho.

Ao CNPQ pela concessão da bolsa de estudos durante o período de realização do doutorado.

Aos graduandos do curso de Letras/ Espanhol que participaram da minha pesquisa e que tanto contribuíram para o meu processo de formação. Obrigada pela dedicação, esforço, interesse e compromisso requerido pela realização deste estudo. Sem vocês, esta pesquisa não teria o menor sentido.

A escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la. Tampouco existiria sem uma história de invenção e manutenção de sistemas de escrita, tecnologias de inscrição, gêneros e uso e disseminação socialmente organizados- cada qual envolvendo inúmeras ações cuidadosas da parte de muitas pessoas.

BAZERMAN, Charles

RESUMO

Esta tese apresenta o relato e os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida a partir de uma sequência didática de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em Língua Espanhola, nas fases iniciais da aprendizagem desse idioma, no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, Campus-Maceió. A metodologia é de base qualitativa e o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de caráter interventivo. Quanto aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários, discussões com o grupo focal (filmadas e gravadas) e diários de campo elaborados durante a sequência didática. As produções escritas realizadas pelos alunos, assim como suas opiniões acerca das aulas/oficinas serviram de base para a análise do processo da escrita e da percepção do aluno acerca deste processo. Os relatos registrados nos diários de campo e as atividades de correção e refacção das produções escritas também se constituíram como importantes elementos de análise. O aporte teórico que sustenta o trabalho teve como referência os estudos sobre a escrita como processo (BOOKES; GRUNDY, 1988; MADRIGAL ABARCA, 2008; FLOWER; HAYES, 1981; FAYOL, 1991), as teorias argumentativas de cunho retórico (PERELMAN; OIBRECHTS-TYTECA, 2005; PLANTIN, 2008; REBOUL, 1998; MEYER, 2007), as teorias sobre gêneros textuais nas concepções sociointeracional (MARCUSCHI, 2008) e sociorretórica (BITZER, 1968; BAZERMAN, 2007). Os resultados parciais revelaram que os alunos são capazes de produzir textos argumentativos em Língua Espanhola ainda nas fases iniciais de sua aprendizagem. Deslizes relacionados à progressão de ideias, ao uso de conectores e marcadores linguístico-textuais e às estratégias argumentativas foram minimizados ao longo da sequência didática desenvolvida, principalmente na fase do ensino explícito. Tal fator evidencia a importância da sistematização do ensino da escrita como processo, a partir de sequências didáticas voltadas para o trabalho com gêneros textuais, desde o início da aprendizagem do idioma. A análise das coletas de opiniões dos alunos colaboradores evidenciou que a visão presa aos aspectos linguísticos e lexicais do idioma embora seja importante, é insuficiente para a percepção relacionada à sequenciação das ideias no texto. Ao passo que, a consciência sobre a importância da organização das ideias no texto e do planejamento prévio dos argumentos influencia na escrita coesa e coerente.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola. A escrita como processo. Produção de textos argumentativos em espanhol. Gêneros opinativos.

ABSTRACT

This thesis presents the report, results and findings of an action-research carried out by means of a didactic sequence for the teaching and learning process of argumentative writing in the Spanish language. It took place in the beginner levels of the teaching of this language, in a Language Undergraduate Course at the Language College of the Federal University of Alagoas, in the campus of Maceió. The methodology is qualitative and the study is characterized as action-research, with interventions by the researcher. The author used questionnaires, collection of opinions (filmed and recorded) and field diaries elaborated during the didactic sequence. The written productions of the students, as well as their opinions about the classes/workshops, were the bases for the analysis of the writing process and of the perception of students on such process. The reports in the field diaries and the activities of corrections and rewritings were also important elements of analysis. The author used, as theoretical support, studies on writing as process (BOOKES; GRUNDY, 1988; MADRIGAL ABARCA, 2008; FLOWER; HAYES, 1981; FAYOL, 1991), argumentative theories of rhetorical nature (PERELMAN; OIBRECHTS-TYTECA, 2005; PLANTIN, 2008; REBOUL, 1999; MEYER, 2007), theories on textual genres according to the socio-interactional perspective (MARCUSCHI, 2008) and social-rhetoric studies (BITZER, 1968; BAZERMAN, 2007). The partial findings revealed that the students were capable of producing argumentative texts in the Spanish language, still in the early phases of learning the language. Mistakes related to the progression of ideas, to the use of connectors and linguistic-textual markers, and to the argumentative strategies, were minimized throughout the didactic sequence developed, especially in the phase of explicit teaching. Such factor shows the importance of systematizing the teaching of writing as a process, with didactic sequences directed to textual genres, starting in the very beginning levels of learning the language. The analyses of the collections of the participants' opinions showed that a vision which is limited to linguistic and lexical aspects of the language, however important, is not enough for the perception related to the sequencing of ideas in the text. Meanwhile, awareness of the importance of organizing ideas in the text, and of the previous planning of arguments, influences the cohesive and coherent writing.

Keywords: Teaching of Spanish language. Writing as process. Production of argumentative texts in Spanish. Opinion textual genres.

RESUMEN

Esta tesis presenta el relato y los resultados de una secuencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de la escritura argumentativa en Lengua Española, en las asignaturas introductorias del Curso de Licenciatura en Letras, con habilitación en español, de la Universidad Federal de Alagoas (Maceió). La metodología es cualitativa y el trabajo se caracteriza como una investigación-acción, de carácter interventivo. Con relación a los instrumentos de investigación, fueron utilizados cuestionarios, recolección de opiniones (filmadas y grabadas) y diarios de registros elaborados durante la secuencia didáctica. Las producciones escritas realizadas por los alumnos, así como sus opiniones sobre las tutorías sirvieron de bases para el análisis del proceso de la escritura y de la percepción del alumno con respecto a este proceso. Los relatos registrados durante las tutorías y las actividades de corrección y reescritura de las producciones textuales también se constituyeron como importantes elementos del análisis. El aporte teórico se sostiene en los estudios sobre la escritura como proceso (BOOKES; GRUNDY, 1988; MADRIGAL ABARCA, 2008; FLOWER; HAYES, 1981; FAYOL, 1991), las teorías argumentativas de bases retórica (PERELMAN; OIBRECHTS-TYTECA, 2005; PLANTIN, 2008; REBOUL, 1998; MEYER, 2007), las teorías sobre géneros textuales en las concepciones sociointeraccionales (MARCUSCHI, 2008) y sociorretóricas (BITZER, 1968; BAZERMAN, 2007). Los resultados parciales revelaron que los alumnos son capaces de producir textos argumentativos en Lengua Española aún en las fases iniciales de su aprendizaje. Inadecuaciones relacionadas con la progresión de las ideas, con el uso de conectores y marcadores lingüístico-textuales y las estrategias argumentativas fueron minimizadas a lo largo de la secuencia didáctica desarrollada, principalmente en la fase de la enseñanza explícita. Tal hecho evidencia la importancia de la sistematización de la enseñanza de la escritura como proceso, a partir de secuencias didácticas de trabajo con géneros textuales, desde el inicio del aprendizaje del idioma. El análisis de las opiniones de los alumnos evidenció que la visión basada en los aspectos lingüísticos y léxicos del idioma puede, de alguna manera, contribuir para los fallos observados en relación a la secuenciación de las ideas. Al paso que la conciencia sobre la importancia de la organización de las ideas en el texto y el planificación previa de los argumentos influye en la escritura cohesionada y coherente.

Palabras clave: Enseñanza de lengua española. Escritura como proceso. producción de textos argumentativos en español. géneros de opinión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carta formal do aluno LF.....	121
Figura 2 – Correção da carta formal escrita pelo aluno LF.....	125
Figura 3 – Carta formal do aluno AS.....	129
Figura 4 – Carta formal de VL.....	136
Figura 5 – Artigo de opinião realizado pelo aluno PN.....	142
Figura 6 – Correção e reescrita do texto argumentativo produzido pelo aluno PN.....	150
Figura 7 – Artigo de opinião realizado pelo aluno AS.....	153
Figura 8 – Correção e reescrita do texto argumentativo produzido pelo aluno AS.....	158
Figura 9 – Artigo de opinião realizado pelo aluno VL.....	162
Figura 10 – Correção e reescrita do texto argumentativo produzido pelo aluno VL.....	167
Figura 11 – Artigo de opinião produzido pelo aluno PN.....	172
Figura 12 – Artigo de opinião produzido pelo aluno AS.....	181
Figura 13 – Artigo de opinião produzido pelo aluno VL.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da Pesquisa.....	104
Quadro 2 – Atividades de lazer dos participantes da pesquisa.....	107
Quadro 3 – Frequência de produção escrita de gêneros textuais diversificados....	108
Quadro 4 – Dificuldades em relação à habilidade escrita.....	109
Quadro 5 – Planejamento e releitura do texto.....	110
Quadro 6 – Características de um texto bem escrito de acordo com a opinião dos alunos.....	111
Quadro 7 – Habilidades que mais gostam.....	111
Quadro 8 – Atividades com as quais passam mais tempo diariamente.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
FALE/ UFAL	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas
PPP	Letras/Espanhol- FALE/UFAL- Projeto Político Pedagógico do curso de Letras com habilitação em Espanhol da Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA	21
1.1 A evolução do ensino da escrita em língua espanhola	21
1.1.1 Produção escrita com enfoque na gramática.....	22
1.1.2 O enfoque baseado nas funções.....	25
1.1.3 O enfoque baseado no processo.....	27
1.2 As dimensões psicológicas, sociais e cognitivas da escrita	30
1.3 Os elementos, processos e sub- processos da escrita	33
1.4 As práticas de letramento e a perspectiva social da escrita	37
1.5 As dificuldades e obstáculos da escrita	43
1.6 A coerência e a coesão como importantes fatores da textualidade	45
1.7 A progressão textual e seus dispositivos	48
1.8 A progressão temática em produções escritas	51
1.9 O ensino da produção escrita mediante a instrução implícita e Explícita	53
1.10 O conhecimento implícito e explícito no processo de ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras	54
1.11 A aprendizagem implícita e explícita no processo de construção e uso do conhecimento armazenado	55
2 OS GÊNEROS OPINATIVOS E O ARTIGO DE OPINIÃO	59
2.1 Os gêneros textuais e suas contribuições para o ensino da escrita	59
2.2 A argumentação como eixo norteador dos gêneros opinativos	65
2.3 A retórica e suas contribuições para o ensino da produção escrita como processo	69
2.3.1 Definições e conceitos.....	69
2.3.2 A situação retórica e sua importância para o ensino-aprendizagem da escrita como processo.....	70
2.4 A base retórica da argumentação	72
2.4.1 A argumentação lógica.....	72
2.4.2 A argumentação retórica.....	75

2.4.3	A argumentação dialética.....	77
2.5	As categorias e componentes da retórica.....	77
2.6	Os três tipos de argumentos: <i>ethos, pathos e logos</i>.....	78
2.7	O sistema retórico.....	80
2.8	As premissas da retórica.....	82
2.8.1	Elementos de acordo prévio.....	82
2.8.2	Argumentos quase lógicos.....	83
2.8.3	Argumentos fundados na estrutura do real.....	83
2.8.4	Argumentos que fundamentam a estrutura do real.....	84
2.8.5	Argumentos por dissociação das noções.....	85
2.9	O artigo de opinião.....	86
2.9.1	A estrutura do artigo de opinião.....	88
2.9.2	As contribuições do ensino da leitura e escrita do artigo de opinião.....	89
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	93
3.1	A metodologia da pesquisa- ação de intervenção pedagógica.....	94
3.2	O curso de Letras/Espanhol da Faculdade Federal de Alagoas e o Papel da produção textual no Projeto Político Pedagógico da Universidade.....	99
3.3	O contexto da pesquisa.....	102
3.4	As fases da pesquisa.....	103
3.5	A atitude dos alunos em relação à habilidade escrita.....	107
3.6	Os instrumentos da pesquisa (questionários e discussões com o grupo focal) e a sequência didática (oficinas de ensino implícito e explícito).....	113
3.6.1	O questionário sobre a experiência de escrita dos alunos participantes da pesquisa.....	114
3.6.2	As discussões realizadas com os alunos participantes da pesquisa.....	114
3.6.3	O plano da sequência didática.....	116
3.6.4	Relatório das oficinas de produção textual.....	117
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS E DOS DIÁLOGOS ESTABELECIDOS COM O GRUPO FOCAL.....	118
4.1	1ª fase da pesquisa: ensino-aprendizagem da produção escrita em Língua espanhola em diferentes gêneros.....	120

4.2	2ª fase da pesquisa: ensino implícito da produção de textos argumentativos em língua espanhola.....	141
4.3	3ª fase da pesquisa: ensino explícito do processo da escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião.....	170
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICES.....	216
	ANEXOS.....	243

INTRODUÇÃO

Como professora de espanhol, venho, há alguns anos, percebendo a grande dificuldade que muitos alunos possuem em relação à produção escrita em língua espanhola. Desde quando comecei a lecionar espanhol, em cursos livres de idiomas e em instituições de Ensino Fundamental e Médio, observo que o ato de produzir textos representa um dos maiores obstáculos para os alunos de espanhol como língua estrangeira. A experiência no ensino superior também não é diferente. Ao analisar as produções escritas dos alunos de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas, onde leciono atualmente, noto problemas muito semelhantes às de alunos de outros níveis e de outras instituições de ensino (MENICONI, 2010). Estes problemas variam desde o domínio de vocabulário, conjugação verbal e colocação pronominal, até as dificuldades em relação ao uso de elementos coesivos e de estruturas de articulação das orações, períodos e parágrafos dos textos produzidos.

Até há pouco tempo, acreditava que a falta de conhecimento prévio sobre um determinado tema representasse o maior obstáculo para os alunos na hora de escrever, já que esses careciam de informações e argumentos para desenvolver as ideias do texto. Entretanto, um olhar mais cuidadoso em direção às produções escritas em língua espanhola, levou-me a perceber que a dificuldade não está só na falta de conhecimento prévio do tema, mas também no desconhecimento e uso inadequado de elementos coesivos e estratégias de articulação das informações. Assim, mesmo propondo como tema de produção de texto assuntos de domínio dos alunos, tais como: a vida acadêmica; a vida no interior e na cidade; a mulher contemporânea etc., problemas relacionados às dificuldades de desenvolvimento de argumentos e de estabelecimento de vínculos adequados entre os enunciados no texto são frequentes.

Vale ressaltar ainda que os alunos de língua estrangeira, de um modo geral, só começam a produzir textos quando já possuem conhecimentos intermediários do idioma. Podemos comprovar este problema em exames, provas e até mesmo em materiais didáticos de nível básico. De um modo geral, as questões discursivas de provas e exames de língua espanhola, dos níveis iniciais, cobram apenas a

produção de pequenas sentenças, períodos ou orações. Os materiais didáticos em língua espanhola também só apresentam propostas de produção de textos para alunos que já alcançaram o nível intermediário, no idioma.

Além disso, raros são os professores que desafiam seus alunos a produzirem textos, no início da aprendizagem da língua. Isso acontece devido ao fato de que existe uma crença de que é preciso que se alcance um determinado nível de conhecimento das estruturas básicas da língua, para que seja possível produzir textos. Não compartilho desta opinião, pois acredito que se os alunos forem desafiados a escrever desde o começo da aprendizagem da língua estrangeira, poderão ser capazes de construir textos e não somente pequenas sentenças e fragmentos descontextualizados. Sobre esse aspecto, Raimes (1983) esclarece que a escrita contribui para o processo de aprendizagem, pois o esforço da atividade composicional leva os alunos a conhecerem novas estruturas gramaticais, léxicas, expressões idiomáticas e maneiras de desenvolver as ideias.

Em um projeto piloto¹ que desenvolvi no curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas, observei que alunos de espanhol apresentaram dificuldades relacionadas ao desconhecimento e uso inadequado de elementos coesivos, no estabelecimento da articulação das ideias do texto. Das dez produções escritas analisadas, somente três fragmentos de duas delas estavam adequados às regras da progressão temática.² As outras produções escritas apresentaram problemas relacionados aos saltos temáticos, à falta de pontuação adequada, à ausência ou uso inadequado de elementos coesivos e à ruptura da progressão temática linear.

Acredito que a carência de conhecimento sobre as estratégias de progressão textual e do uso dos elementos de coesão contribuíram para a falta de coerência dos

¹ O projeto piloto foi desenvolvido ao final do primeiro semestre de 2010 e teve como participantes a professora/pesquisadora e alunos da disciplina eletiva de leitura e produção de textos em Língua Espanhola. Nesta disciplina, trabalhei com a leitura e produção textual de diferentes gêneros e com o ensino explícito de regras de progressão textual para a produção de textos informativos e argumentativos. Durante o desenvolvimento do projeto, observei que as produções textuais realizadas pelos alunos ficaram mais coesas e coerentes a partir do momento em que estabeleceram a relação adequada entre os temas e remas dos fragmentos elaborados. O artigo sobre a pesquisa desenvolvida encontra-se disponível no seguinte link: <http://www.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/vl_v2_v2/8-13-A_progressao_tematica_em_producoes_escritas_espanhol_LE-FLAVIA_C_MENICONI.pdf>.

² A progressão textual, também conhecida como progressão temática ou sequenciação, é definida por Koch (2002) como o movimento responsável pelo desenvolvimento das ideias no texto. Através da progressão textual, informações novas são acrescentadas às informações antigas para fazer com que o texto avance ou recue. O tema será tratado com mais detalhes na discussão teórica.

textos analisados, pois, após a experiência de ensino explícito ³ do uso dos elementos coesivos em língua espanhola e das regras da progressão temática, os alunos conseguiram produzir textos mais coerentes.

Assim sendo, os argumentos e as experiências relatadas comprovam que a observação e a análise global de textos produzidos pelos alunos de Letras/Espanhol poderão nos trazer muitas informações sobre os conhecimentos que ainda precisam construir para produzir textos mais coerentes. Para isso, precisamos também adotar a visão do texto “como unidade básica de investigação” (FLORES; KARNOP; GEDRAT, 2006, p. 19), ou seja, como “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSHI, 2008, p. 72), e não só como um conjunto de palavras ou frases isoladas. Em relação a este aspecto, é importante salientar que o entendimento do texto como uma unidade básica de investigação ou de sentido é o que o direciona a uma perspectiva discursiva. Compreendo o texto como um conjunto de operações e regras linguísticas, mas também como um processo marcado por “relações interlocutivas” de construção e produção de sentidos (MARCUSCHI, 2008). Esta será a base conceitual que sustentará o trabalho com produção e análise de textos nesta pesquisa.

Portanto, é de fundamental importância que a análise e correção das produções escritas não se reduzam aos aspectos linguísticos. Segundo Alonso Belmonte (1997), “os professores de L2 avaliavam as composições escritas de seus alunos corrigindo quase que unicamente os erros gramaticais que encontravam nelas.” Entretanto, o que se nota é que além dos problemas gramaticais, há falta de coesão interna no texto como um todo. Isso quer dizer que a correção não deve centrar-se unicamente nos aspectos gramaticais. Precisamos, portanto, dar uma atenção especial à forma como os alunos estão desenvolvendo os argumentos e ensiná-los a usar os elementos coesivos e marcadores que contribuam para a organização global do texto. ⁴

³ O ensino explícito está vinculado a uma prática guiada de tornar explícito um pensamento voltado para a resolução de problemas. O objetivo do ensino explícito é contribuir para o desenvolvimento de estratégias para que os alunos trabalhem de maneira autônoma, por exemplo, na produção de textos em Língua Espanhola. O assunto será aprofundado no 1º capítulo desta pesquisa.

⁴ Essa fixação nos elementos gramaticais pode ser devido ao fato de que muitos professores ainda hoje não têm embasamento teórico para ver outros elementos textuais. Tal problema pode estar relacionado ao fato de a linguística textual ser um campo de estudos relativamente recente, aos quais muitos professores ainda não tiveram acesso.

Tendo em vista os problemas apontados referentes às produções escritas dos alunos de espanhol, esta pesquisa tem como objetivo verificar se, a partir de uma pesquisa-ação, norteadas por vários fatores, tais como: o desenvolvimento de uma sequência didática de exposição a textos argumentativos, o ensino explícito de aspectos teóricos da argumentação, as regras de uso dos marcadores coesivos e as estratégias de progressão temática, os alunos de duas disciplinas introdutórias de Língua Espanhola, do Curso de Letras da FALE/UFAL, são capazes de produzir textos argumentativos bem articulados nesse idioma. Tenho em vista este objetivo, a pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte questionamento: em que medida uma experiência didática com ênfase na abordagem de gênero textual e na escrita como processo pode contribuir para a produção de textos nos estágios iniciais da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, no curso de Letras?

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- Identificar as estratégias utilizadas pelos alunos para desenvolverem a progressão textual e a argumentatividade em seus textos, durante as fases implícita e explícita de ensino da escrita em língua espanhola.
- Analisar o processo da escrita dos participantes da pesquisa na perspectiva do planejamento, da redação e da revisão, considerando-se também os subprocessos do ato composicional: subgeração, organização de ideias e objetivos da escrita.
- Refletir sobre os fatores de ordem cognitiva, psicológica e social implicados no processo da escrita.
- Compreender e analisar os fatores relacionados às crenças, ideologias, posicionamentos e valores apresentados pelos alunos em seus argumentos sobre os diferentes temas propostos para leitura, discussão e produção textual, durante a sequência didática desenvolvida.
- Refletir sobre as percepções dos alunos em relação à experiência de produzir textos em língua espanhola e a forma como estavam vivenciando este processo, durante a sequência didática desenvolvida, a partir de dados provenientes de gravações e filmagens.
- Analisar se a sequência didática de ensino da escrita em língua espanhola contribuiu para a produção de textos argumentativos mais coesos e coerentes, nas fases iniciais de sua aprendizagem.

A importância desta pesquisa reside, portanto, nas contribuições que poderá trazer à formação de futuros professores de línguas (materna e espanhola) e à área de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, especificamente no que diz respeito ao ensino- aprendizagem da escrita. Assim sendo, os dados desse estudo nos possibilitarão repensar o ensino de produção de texto em língua espanhola e direcioná-lo a uma perspectiva mais discursiva, desde as fases iniciais do sua aprendizagem.

A presente tese foi dividida em quatro seções. Na primeira seção, abordo a evolução do ensino da escrita em língua espanhola, na perspectiva do enfoque na gramática, nas funções e no processo. Aprofundo também o aspecto teórico referente ao ensino da escrita como processo, no que diz respeito às dimensões sociais, psicológicas e os subprocesso que envolvem a habilidade de produzir textos. Discuto, ainda, sobre as propostas das práticas de letramento ⁵ para o ensino-aprendizagem da escrita, bem como sobre as dificuldades e obstáculos inerentes a este processo. Posteriormente, apresento as teorias referentes à coerência, coesão e progressão temática, enquanto importantes elementos para estabelecimento da textualidade. Por fim, exponho os aspectos teóricos que fundamentam o ensino da produção escrita mediante a instrução explícita e implícita que, por sua vez, serviram de base para o desenvolvimento da sequência didática desta pesquisa.

Na segunda seção, apresento as teorias referentes aos gêneros opinativos e o artigo de opinião. Discuto ainda sobre as contribuições dos gêneros textuais ⁶ para o ensino da escrita e a argumentação como eixo norteador dos gêneros opinativos. Aprofundo também os aspectos relacionados à base retórica da argumentação, suas categorias e componentes, as figuras retóricas e a estrutura do artigo de opinião, enquanto gênero textual proposto para o trabalho com o ensino da escrita.

Na terceira seção, exponho a metodologia na qual se baseou a pesquisa, e a proposta da pesquisa-ação de intervenção pedagógica. Discuto também sobre o curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, o programa de formação em

⁵ Street (1995) aborda as “práticas de letramento” em contraposição ao conceito de letramento como um evento único e neutro. Para o autor, as práticas de letramento estão vinculadas a diferentes contextos sociais e linguísticos reais. O tema será abordado mais detalhadamente 1º capítulo desta pesquisa.

⁶ Sabe-se que na teoria de gêneros as terminologias variam entre gêneros textuais e gêneros discursivos, inclusive com algumas diferenças nas formas de abordagem. Entretanto, neste trabalho não entrarei no mérito dessa questão e decidi assumir o termo gênero textual porque, mesmo considerando as dimensões discursivas, meu foco se centra mais na perspectiva do texto.

língua espanhola e o lugar da produção escrita neste programa. Ainda neste capítulo, apresento o perfil dos alunos participantes da pesquisa e suas atitudes em relação à habilidade de escrita. Por fim, exponho a unidade didática, o modelo de plano de aula e o relatório das oficinas desenvolvidas, durante a sequência didática.

Na quarta seção, apresento a análise de dados e a discussão dos resultados parciais das produções escritas e das entrevistas orais realizadas com os alunos colaboradores. A análise de dados foi subdividida nas três fases da pesquisa: 1- fase do ensino da produção escrita de textos em língua espanhola sobre diferentes gêneros; 2- fase do ensino implícito de leitura e produção de textos argumentativos; 3- fase do ensino explícito do processo da escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião.

Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa. Nestas considerações, ressalto os aspectos positivos da sequência didática desenvolvida, assim como os impasses e dificuldades observadas ao longo do processo. Discuto também sobre o desenvolvimento dos alunos colaboradores durante a realização da pesquisa. Concluo essas considerações enfatizando a importância do ensino da escrita em língua espanhola, desde as etapas iniciais da sua aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da escrita dos alunos que participaram da pesquisa.

1 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Esta seção apresenta um panorama histórico sobre o ensino da escrita em língua espanhola e as principais correntes metodológicas que fundamentam o trabalho com a produção escrita no ensino de línguas. Discorre, ainda, sobre o ensino da escrita como processo, as práticas de letramento e a perspectiva social do ato composicional. Posteriormente, discute sobre as dificuldades e obstáculos da escrita e a importância do conhecimento e uso das regras de progressão textual para o estabelecimento da coerência e coesão textuais. A seção é encerrado com a apresentação de estudos relativos ao ensino da escrita mediante a instrução implícita e explícita.

1.1 A evolução do ensino da escrita em Língua Espanhola

A produção escrita em línguas estrangeiras assumiu diferentes papéis na história do ensino de línguas. As transformações nos métodos e enfoques de ensino e aprendizagem de idiomas influenciaram o espaço destinado às atividades de produção escrita nos programas curriculares e nas aulas. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 9),

As transformações nos métodos e ensino de idiomas no decorrer da história evidenciaram modificações em relação ao tipo de competência linguística que os alunos necessitavam, com maior ênfase, por exemplo, na competência oral, ao invés da compreensão escrita, como objetivo fundamental.⁷

Além da questão dos diferentes lugares ocupados pela escrita nos programas curriculares, ao longo da história, é importante salientar que a didática das composições também sofreu modificações nos diferentes métodos e enfoques pensados para o ensino do idioma. Por exemplo, no século XIX, o objetivo do estudo das línguas estrangeiras estava voltado para as atividades de leitura, tradução e escrita. Pouca ou quase nenhuma importância era atribuída à fala ou a compreensão oral (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.11). Já em meados do século XIX, ganha enfoque o ensino da língua estrangeira falada. Segundo Melero Abadía

⁷ Texto original em espanhol: “Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en vez de en la comprensión escrita, como ejemplo, como objetivo fundamental.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 9).

(2000), essa época é marcada por questionamentos em relação à supremacia da escrita e da gramática nas aulas de línguas estrangeiras e a pouca importância atribuída ao domínio ativo da produção oral.

Com o grande movimento de imigração na Europa, nos anos 70, a aprendizagem de línguas estrangeiras para fins comunicativos começa a ganhar espaço. De acordo com Silveira (1999), nessa época

ocorre uma busca de métodos mais eficazes que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas, etc. (SILVEIRA, 1999, p. 74).

Como se pode observar, as diferentes concepções em relação ao papel da escrita em língua estrangeira estão fortemente vinculadas à história dos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de idiomas. Nesse sentido, para melhor compreender o espaço destinado à produção escrita em diferentes momentos, faz-se necessário contextualizá-la historicamente, a partir do estudo dos diferentes métodos e enfoques voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, serão expostas as concepções teóricas que norteiam as didáticas de ensino de línguas e o lugar destinado às atividades de produção escrita, em diferentes enfoques: o enfoque na gramática, enfoque no escritor, enfoque no conteúdo, enfoque na realidade externa e enfoque no leitor.

1.1.1 Produção escrita com enfoque na gramática

O ensino da composição em língua estrangeira esteve, até a década de 60 do século XX, centrado no texto (RAIMES, 1991), isto é, no “produto do escritor” (PALAPADINI, 2012, p. 2). Cassany (1990) caracteriza esse enfoque de composição como modelo centrado na gramática, termo adotado nesta pesquisa.

Segundo Cassany (1991), o modelo de produção escrita centrado na gramática reconhece que a aprendizagem da escrita está vinculada ao domínio da gramática da língua e das regras que a constitui, tais como: sintaxe, léxico, morfologia, ortografia, dentre outras. O autor define, ainda, dois enfoques para a composição centrada na gramática: o enfoque tradicional, baseado nos estudos da

gramática oracional, ou o modelo textual ou discursivo, fundamentada na linguística de texto (CASSANY, 1991, p. 65).

No modelo oracional, o ensino se volta para a oração, isto é, para a aprendizagem das categorias ou partes da oração, tais como: a concordância, a sintaxe e a ortografia. Já no modelo textual, ensina-se a construir e a estruturar parágrafos e textos. Em ambos os modelos, a língua se apresenta de forma prescritiva e homogênea, pois não levam em conta elementos tais como o valor dialetal e sociolinguístico de ideias, palavras ou expressões. Ao aluno é apresentado um modelo formal e neutro da língua e a ele cabe criar ou reproduzir estruturas corretas no idioma. A língua coloquial e vulgar não tem lugar nesse modelo.

No enfoque oracional, o currículo e os programas de ensino têm como foco o ensino da ortografia, morfologia, sintática e elementos léxicos. Cada unidade didática aborda um conjunto desses elementos de modo que, ao final do curso, os alunos consigam utilizá-los de forma correta na produção de sentenças, parágrafos e textos de temas variados. Em relação à correção de exercícios e composições, a preocupação do professor se volta para a sinalização de elementos gramaticais equivocados. Segundo Cassany (1990), dentro desse enfoque, o texto deve ser escrito de acordo com a norma estabelecida sem, contudo, levar em conta “parâmetros tais como originalidade, clareza de ideias, estrutura, sucesso na comunicação, grau de desenvolvimento do texto etc.” (CASSANY, 1991, p. 66).⁸

Silvia (1990) denomina o modelo de produção escrita centrado na gramática de “composição controlada” ou “composição guiada”. Neste modelo, a escrita é considerada como atividade de formação de hábitos e, ao estudante, cabe utilizar as estruturas linguísticas aprendidas na produção de fragmentos formalmente corretos. Segundo Ortega Ruiz e Torres González (1994), as atividades e exercícios do modelo de composição controlada se centram na cópia de frases, parágrafos curso e composições de acordo com um determinado modelo.

No que diz respeito ao ensino da língua espanhola especificamente, o método fundamentado na gramática tradicional predominou nas escolas secundárias e universidade no século XIX, quando as línguas modernas passaram a ser incluídas nos programas dos cursos (SANCHEZ, 1992). Nessa época, surgiram algumas

⁸ Texto original em espanhol: “parámetros tales como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto etc.” (CASSANY, 1990, p. 66).

gramáticas e métodos voltados para o ensino da língua espanhola, tais como o método “Ollendorff” (SANCHEZ, 1992, p.196). Segundo Sanchez (1992), o método ollendorfiano consistia em passar as regras da língua, acompanhada de exemplos e temas selecionados e adaptados para exercitar as regras de maneira prática.

Nesse mesmo cenário, aparece também um método para aprender o idioma inglês, adaptado ao ensino de espanhol. Trata-se do método de Ahn. Segundo Sanchez (1992), o material criado pelo autor estava efetivamente constituído de textos curtos, sobre diferentes temas, elaborados para fins didáticos. Entretanto, Ahn não chegou a ter tanto sucesso com o seu novo método tal como Ollendorff. O autor ainda salienta que, embora o ensino da língua espanhola se respaldasse no ensino das regras linguísticas, tanto Ahn quanto Ollendorff apresentam “uma importante reação diante do ensino tradicional considerado gramatical” (SANCHEZ, 1992, p. 213), já que ambos os autores propunham práticas do idioma, mediante perguntas e respostas orais, ainda que o conteúdo gramatical fosse o princípio organizador de cada lição do material.

A gramática de Sauer, intitulada “*Nueva gramática de la lengua española*”, caracteriza melhor o ensino da gramática nas escolas, já que não apresentava propostas de práticas orais, como os métodos anteriores. Cada lição era iniciada com explicações gramaticais e exemplos de palavras ou frases. Era também oferecida uma lista de vocabulário bilíngue e leituras de textos em espanhol, composto por frases que ilustravam o tema gramatical trabalhado nas unidades (SANCHEZ, 1992, p. 219). Não havia propostas de produção textual. Orações e textos eram oferecidos aos alunos para o conhecimento das regras gramaticais e prática da tradução.

Posteriormente, surgem dentro da metodologia de base estrutural, dois materiais didáticos para o ensino da língua espanhola: “*Español en directo*”, em 1974 e *Vida y “diálogos de España”*, também na mesma época (SANCHEZ, 1992, p. 395-396). Estes materiais trabalhavam com diálogos representativos de diferentes situações cotidianas, quadros esquemáticos de elementos gramaticais e estruturais condizentes com o objetivo de cada unidade, exercícios repetitivos de estruturas linguísticas e lexicais. Nessas metodologias, as propostas de produção escrita se restringiam à reprodução de frases de diálogos ou textos apresentados em diferentes situações. Segundo García Parejo (1998), as atividades de composição

de alguns materiais que trabalhavam a escrita nessa época seguiam o padrão dos textos apresentados nos manuais didáticos.

As primeiras críticas relacionadas à metodologia baseada na gramática começam a surgir na década de sessenta do século passado, quando se percebeu que a elaboração de um texto escrito exigia mais do que o conhecimento das regras gramaticais. A partir daí, a didática das línguas começa a incorporar conceitos relativos ao contexto e a negociação, dando origem aos enfoques funcionais (ORTEGA RUIZ; TORRES GONZÁLES, 1994).

1.1.2 O enfoque baseado nas funções

Este enfoque nasceu de aportes teóricos provenientes da filosofia da linguagem, da sociolinguística e dos primeiros trabalhos relacionados à linguística de texto, no campo da didática (CASSANY, 2001, p. 67). Dentro desse enfoque, a língua não é concebida como um conjunto de elementos gramaticais que deve ser memorizado pelo aluno, mas sim “uma ferramenta comunicativa útil para realizar ações: pedir um café em um bar, ler o jornal, expressar os sentimentos, pedir informações, mostrar amabilidade etc.”⁹ (CASSANY, 1991, p. 67). Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa refere-se

- tanto ao conhecimento como à habilidade para utilizar este conhecimento quando se participa de uma comunicação real, incluindo quatro áreas de conhecimento interligadas: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.
- “Competência gramatical”. Esta competência está relacionada ao domínio do código linguístico (verbal ou não verbal), incluindo características e regras da língua, estando diretamente centrada no conhecimento e na habilidade requeridos para compreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões.
- Competência sociolinguística. Este componente inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso. A competência sociolinguística procura entender como expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores socioculturais tais como: a situação dos participantes, os propósitos da interação e das normas e convenções de interação.

⁹ Texto original em espanhol: “Una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc.” (CASSANY, 119, p. 67)

- Competência discursiva. Este tipo de competência está relacionado ao modo em que formas gramaticais e significados são combinados para criar um texto falado ou escrito em diferentes gêneros.
- Competência estratégica. Esta competência refere-se ao domínio de estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser utilizadas para compensar tanto falhas na comunicação quanto, favorecer a sua efetividade.¹⁰ (CANALE, 1995, p. 75, tradução nossa)

Na abordagem funcional, não se trabalha a gramática abstrata e descontextualizada. Os conteúdos estudados estão vinculados às diferentes situações comunicativas e a língua é utilizada para alcançar objetivos na comunicação. Na sala de aula, apresenta-se com materiais concretos, com a finalidade de levar os alunos a reproduzirem mostras reais da língua, em situações contextualizadas. Na concepção de Widdowson (1995)

a competência comunicativa não é uma questão de conhecer as regras para a composição de frases e ser capaz de empregar tais regras para formar expressões a partir do zero como e quando a ocasião solicite. É muito mais uma questão de ter disponível certa quantidade de padrões parcialmente pré-fixados, fórmulas e um conjunto de regras, para se comunicar de alguma maneira, e ser capaz de aplicar as regras para fazer qualquer ajuste que seja necessário conforme as demandas do contexto. (WIDDOWSON, 1995, p. 90, tradução nossa).¹¹

No que diz respeito à produção escrita, o enfoque funcional trabalha no âmbito da tipologia textual, desenvolvida pela linguística de texto (CASSANY, 1991, p. 69). As atividades são voltadas para a produção de diários, mensagens, agendas, cartas, propagandas, contos, receitas, isto é, gêneros orais e escritos que circulam

¹⁰ Texto original em espanhol: "Competencia gramatical. Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Esta competencia se centra directamente en le conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. [...] Competencia sociolingüística. este componente incluye reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. La competencia sociolingüística se ocupa de en que medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. [...] Competencia discursiva. Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. [...] Competencia estratégica. Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación y (b) favorecer la efectividad de la comunicación." (CANALE, 1995, p. 75).

¹¹ Texto original em espanhol: "la competencia comunicativa no es una cuestión de conocer las reglas para la composición de frases y ser capaz de emplear tales reglas para formar expresiones a partir de cero como y cuando la ocasión lo requiera. Es mucho más una cuestión de tener disponible cierta cantidad de patrones parcialmente prefijados, marcos formulaicos y un conjunto de reglas, para decirlo de alguna manera, y ser capaces de aplicar las reglas para hacer cualquier ajuste que sea necesario conforme a las demandas del contexto." (WIDDOWSON, 1995, p. 90).

no contexto real. Cassany (1991) explica a diferença entre atividades de produção escrita artificiais e reais a partir do exemplo de redações que são propostas em sala de aula. Nas palavras do autor,

Como a redação é um tipo de texto que só existe na escola, o exercício nunca pode ser comunicativo. Ao contrário, ao propor um motivo, um propósito e um receptor real ao texto, o exercício se transforma em uma situação de comunicação possível. O aluno tem que procurar o registro adequado, tem que estruturar o texto de acordo com as regras estabelecidas e tem que decidir o que é mais importante escrever e como (CASSANY, 1991, p. 71, tradução nossa).¹²

A partir dessas novas concepções em relação à escrita, as propostas de composição passam a se centrar no uso da língua em situações concretas. Nesse sentido, qualquer texto oral o escrito deveria relacionar a relação social dos participantes em um ato comunicativo concreto (HALLIDAY, 1985; HYMES, 1995).

Nesse novo cenário, destacam-se alguns materiais didáticos de língua espanhola de base funcional: *Entre nosotros* (SÁNCHEZ; RIOS; MATILLA, 1982) e *Antena* (SÁNCHEZ, FERNANDEZ, DÍAS, 1987). Nesses materiais havia, por exemplo, propostas de produções escritas de diálogos para a prática de estruturas comunicativas trabalhadas nas unidades e de redações de textos argumentativos, descritivos e narrativos (GARCÍA PAREJO, 1998, p. 28).

Como é possível notar, a abordagem começa a se aproximar de atividades preocupadas com o processo da escrita, mas ainda não trazia respostas sobre as estratégias e habilidades cognitivas que os alunos utilizavam para escrever, isto é, o processo da escrita. E, foi a partir dessa preocupação, que surgiu a abordagem da escrita como processo.

1.1.3 O Enfoque baseado no processo

A partir da década de 70 do século XX, começaram a surgir, nos Estados Unidos, várias pesquisas sobre o processo da escrita. Entretanto, professores e estudiosos da área ainda continuavam insatisfeitos com os resultados desses

¹² Texto original em espanhol: “Al ser la redacción un tipo de texto que sólo existe en el aula, el ejercicio nunc a puede ser comunicativo. En cambio, al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles al mismo tiempo, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo” (CASSANY, 1991, p. 71).

estudos, já que não traziam explicações sobre as estratégias ou processos cognitivos empregados no ato de escrever. Não era possível compreender, por exemplo, quais eram as estratégias que bons escritores utilizavam no momento de produzir um texto (CASSANY, 1991, p. 71).

Essas preocupações sinalizavam que não bastava conhecer a gramática da língua e utilizá-la adequadamente para escrever. Era necessário dominar o processo da escrita e utilizar estratégias, tais como: produção de ideias, esquemas, revisão, correção, reformulação do texto, etc. (CASSANY, 1991, p. 71). Esse enfoque recebe influência da psicologia cognitiva e volta a sua preocupação para o leitor e as habilidades cognitivas utilizadas na produção de um texto.

Nos anos oitenta do século passado, autores como Zamel (1983) e Raimes (1983) começam a argumentar sobre a importância de reconhecer a escrita como um processo de exploração, criação, pensamento e expressão de ideias. E, a partir daí, o interesse dos estudos desenvolvidos em torno da produção escrita passam a voltar-se para a compreensão do comportamento dos escritores no momento da escrita e das estratégias que utilizam (GARCÍA PAREJO, 1998, p. 33).

O enfoque já não se preocupa com o produto, isto é, o texto escrito, mas com a compreensão dos mecanismos utilizados no ato de escrever. Segundo Cassany (1991), diferente dos enfoques que se centram apenas no produto final, o enfoque baseado no escritor e no processo

pretende ensinar o aluno a pensar, a fazer esquemas, ordenar as ideias, polir a estrutura da frase, revisar o que foi escrito, etc. O importante é que ao final do curso o aluno seja capaz de fazer isso, e não tanto que os textos que escrevem contenham erros. (CASSANY, 1991, p. 73).

No ponto de vista de Palapanide (2012), o professor, no enfoque no processo, tem como finalidade contribuir para que os alunos entendam a complexidade que envolve o ato de escrever e propiciar o desenvolvimento de estratégias para a produção de textos. Nas palavras da autora, “o objetivo desta orientação metodológica não é a criação de bons textos, mas sim de bons escritores, capazes de utilizar os meios adequados para expressarem as suas ideias”. (PALAPANIDE, 2012, p. 7).

Nesse contexto, é importante salientar que o enfoque não segue um modelo único de escrita e nem as mesmas estratégias para todos os alunos. Incentiva-se

que os alunos desenvolvam as suas próprias técnicas e estilo que produções escritas e superem bloqueios ou dificuldades implicadas no processo composicional. Assim, o enfoque baseado no processo considera importante que os alunos conheçam as estratégias de produção escrita e descubram quais se adaptam melhor ao seu estilo de escrever, vencendo os obstáculos que possam surgir na realização das atividades de escrita. Trata-se, assim, de um trabalho voltado para aquele que escreve, mais do que com o texto escrito por si só. Segundo Cassany (1991), o papel do professor consiste em orientar e assessorar o trabalho do aluno, isto é, orientá-lo em relação à realização do trabalho proposto, as técnicas que podem ser utilizadas, ler seus rascunhos e sinalizar os erros e os pontos fracos (CASSANY, 1991, p. 74).

A correção das produções escritas também é diferenciada dos enfoques anteriormente apresentados, pois a preocupação se volta para o processo e não para o produto. As falhas gramaticais presentes nos textos produzidos já não se constituem o foco de atenção dos professores. Nas palavras de Cassany (1991), “já não se fala de correção, mas sim de assessoramento”¹³ (CASSANY, 1991, p. 75, tradução nossa).

A abordagem da escrita como processo é um tipo de proposta que amplia os conhecimentos do professor em relação ao caminho percorrido pelo aluno na realização das atividades de composição propostas e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um tipo de enfoque preocupado com as estratégias e processos cognitivos implicados na atividade de escrita. Notadamente, traz muitas respostas que a análise do produto da escrita, por si só, não fornece. Principalmente, no que diz respeito à preocupação com cada aluno e com a forma como organiza e produz suas ideias, durante o processo da escrita. Entretanto, muitas pesquisas comprovam que apesar de o enfoque no processo apresentar resultados positivos nas atividades de produção textual, muitos professores ainda estão presos à correção do produto da escrita e pouca ou quase nenhuma atenção é dada ao processo através do qual esse produto foi elaborado (RAIMES, 1991; ZAMEL, 1982).

Pesquisas sobre a expressão escrita reconhecem a importância da análise de um texto pronto e acabado, mas enfatizam que a compreensão do processo

¹³ Texto original em espanhol: “Ya no se habla de corrección sino de asesoramiento” (CASSANY, 1991, p. 75).

mediante o qual se chega a esse produto é de fundamental importância (BROOKES; GRUNDY, 1988; MADRIGAL ABARCA, 2008; FLOWER; HAYES, 1981; FAYOL, 1991).

Segundo Madrigal Abarca (2008), quando o texto é visto não somente como um produto, mas também como um processo, torna-se possível compreender e trabalhar com elementos advindos do seu exterior, tais como as circunstâncias que motivam ou induzem a escrita, assim como os elementos específicos que estão presentes na mente do escritor. Entretanto, ainda há um predomínio de práticas metodológicas voltadas, exclusivamente, para o trabalho com o produto da atividade escrita.

Brookes e Grundy (1998) argumentam que alguns professores solicitam que seus alunos criem uma série de produtos e esperam que a prática da repetição acarrete na produção escrita aceitável, mas não se dão conta de que o processo pode ser mais interessante e efetivo. Nas palavras dos autores, “o conhecimento do processo em relação ao que passa pela mente dos estudantes pode trazer informações úteis para o ensino” ¹⁴ (BROOKES; GRUNDY, 1998, p. 8, tradução nossa).

Como já foi dito anteriormente, o ato de escrever vai muito além do conhecimento relativo aos aspectos formais da língua, tais como: pontuação, sintaxe e ortografia. Há aspectos processuais de ordem cognitiva, psicológica e social que devem ser levados em conta quando se deseja compreender o desenvolvimento da expressão escrita e as dificuldades oriundas desse processo.

1.2 A dimensões psicológicas, sociais e cognitivas da escrita

No ato de escrever, entra em cena não só a articulação de aspectos gramaticais do idioma, mas também as dimensões psicológicas e sociais. Ao escrever, o indivíduo pensa, reage e sente. Nesse contexto, torna-se difícil pensar no texto como algo dissociado das emoções, afetos e valores individuais. Em relação a esse aspecto, Dolz, Gagnon e Decândio (2011) afirmam que

Além do sistema cognitivo, o processo da escrita mobiliza o sistema afetivo. Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo

¹⁴ Texto original em inglês: “[...] Knowing about the processes that go on in a writer’s mind provides a useful foundation for teaching.” (BROOKES; GRUNDY, 1998, p. 8).

número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escritura. (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 21)

Nesse sentido, por meio da escrita, o aluno não só articula elementos linguísticos na criação de frases, fragmentos e parágrafos, como também apresenta sua forma de ver e entender o mundo, colocando-se na exposição de suas concepções, ideias e argumentos. Segundo Barbeiro (2012), há sentimentos e emoções vivenciadas no ato de escrever que devem ser levados em conta para a superação de barreiras e obstáculos na escrita. No caso de sentimentos negativos, tais como o nervosismo, a ansiedade, o bloqueio e a insatisfação, é importante que o professor leve os alunos a entenderem que esses sentimentos são comuns a muitos escritores e os ajude a desenvolver uma relação mais positiva com a escrita, por meio da superação de obstáculos.

Além da dimensão psicológica, inerente ao processo da escrita, é também importante considerá-la como um fenômeno social. Escritores precisam conhecer as normas, convenções e as modalidades de funcionamento do discurso, para que possam produzir um texto adequado a diferentes situações comunicativas. Para tanto, é de fundamental importância levar em consideração o lugar social em que um texto é produzido, para que se torne possível compreender as normas e valores vinculados ao texto e às diversas comunidades discursivas as quais pertencem (BRONCKART, 2003).

Ainda no que diz respeito à função social da produção escrita, Dolz, Gagnon e Decândio (2011) afirmam que há parâmetros de situações de interação que contribuem para a análise da produção textual. São eles:

- O enunciador (Qual é o papel social a adotar para escrever?);
- O objetivo comunicativo a atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve o texto que produz? Quais são as expectativas?);
- O destinatário (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?);
- O lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 22)

Tais questionamentos contribuem para a adequação do texto aos diferentes lugares e situações comunicativas, já que leva o aluno a refletir sobre o papel social da escrita, seus objetivos, as características do leitor e do lugar onde o texto

circulará. Muitas vezes, a falta de consideração desses parâmetros pode ocasionar problemas relacionados à incoerência e inadequação do texto aos seus propósitos comunicativos.

Outro aspecto que deve ser considerado em relação à expressão escrita refere-se ao processo cognitivo envolvido no processo composicional. A dimensão processual da escrita foi impulsionada pelos estudos desenvolvidos por Hayes e Flower (1981). Os autores analisaram as operações cognitivas que os alunos utilizavam em diferentes momentos da produção escrita e encontraram as seguintes evidências:

- 1- O processo da escrita é mais bem entendido como um conjunto de processos de pensamentos distintos que os escritores orquestram e organizam durante o ato de compor.
- 2- Esse processo tem uma organização hierárquica, mas qualquer processo pode ser incorporado dentro de qualquer outro.¹⁵
- 3- O ato de compor em si tem um objetivo direcionado ao processo do pensamento, guiados pelos objetivos do escritor.
- 4- Escritores direcionam seus objetivos para dois caminhos: 1- desenvolve sub-objetivos baseados em um propósito e, com o tempo; 2- desenvolve novos objetivos de acordo com o que tem que ser lido no ato da escrita.”¹⁶ (FLOWER; HAYES, 1981, p. 366, tradução nossa)

Em relação ao primeiro ponto evidenciado, os autores afirmam que a pré-escrita é defendida por muitos pesquisadores como um estágio anterior à escrita e que esta última refere-se à elaboração do produto. Já a reescrita é entendida como um “retrabalho” com o produto. Entretanto, para Flower e Hayes (1981), estes estágios não estão claramente delimitados e hierarquizados. Na opinião dos autores, os escritores estão todo o tempo planejando, revisando e compondo a escrita e, por isso, o melhor caminho para modelar o processo da escrita seria a partir de um

¹⁵ Segundo as autoras, primeiramente os escritores planejam o seu texto, a partir da geração de ideias e levantamento de objetivos para o seu texto. Para tanto, recorre a memória a longo prazo, a fim de reunir conhecimentos contruídos acerca do tema sobre o qual discorrerá. Esses conhecimentos são traduzidos em palavras, sentenças, orações e parágrafos. Esse momento refere-se “ao processo de colocar as ideias em uma linguagem visível”. Posteriormente, da-se início ao processo de revisão. Entretanto, as pesquisadoras defendem que este processo não segue uma ordem hierárquica fixa. Neste sentido, o escritor pode, por exemplo, gerar ideias e avaliá-las, para depois traduzi-las no papel. E a avaliação, por sua vez, pode forçar o escritor a pensar em novas ideias e a rever seus objetivos. (FLOWER; HAYES, 1981, p.376)

¹⁶ Texto no original em inglês: 1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing. 2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other. 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals. 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing (FLOWER; HAYES, 1981, p. 366).

estudo do escritor em ação, isto é, no ato da produção do seu texto. Esse trabalho poderia ser realizado através de protocolos em voz alta¹⁷ para captar os registros detalhados sobre o que está passando na mente do escritor no momento da produção escrita.

1.3 Os elementos, processos e sub-processos da escrita

O processo da escrita envolve três elementos: “o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo da escrita” (Flower; Hayes, 1981, p. 369). O contexto da tarefa leva em consideração o conteúdo ou o problema retórico. A memória a longo prazo abrange os conhecimentos armazenados que se relacionam com o tema da escrita, o leitor e outros planos composicionais. O processo da escrita, em si, inclui o planejamento, a redação e a revisão que, por sua vez, dão origem a outros subprocessos tais como a geração de ideias, a formulação de objetivos e a avaliação das produções.

Segundo Flower e Hayes (1981), o elemento mais importante do início da composição é o problema retórico. Resolver esse problema implica em compreender a situação em que o texto deverá ser produzido, o leitor, os objetivos da escrita e do escritor. Os autores salientam que um bom escritor é aquele que consegue resolver todas essas questões durante o processo da produção escrita.

Em relação ao texto escrito, os autores chamam a atenção para o fato de que no momento da produção escrita novos elementos vão surgindo e, na medida em que aparecem, precisam ser unidos às palavras, frases, fragmentos e parágrafos. De acordo com Flower e Hayes (1981), falhas na produção escrita podem estar relacionadas com o problema de articulação de novas ideias com as ideias anteriormente apresentadas. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo conhecer a forma como os escritores desenvolvem seus argumentos e integram os conhecimentos armazenados em suas memórias à produção de novas sentenças, durante o processo da escrita.

¹⁷ Os protocolos em voz alta têm como objetivo estudar a escrita em ação e capturar informações detalhadas sobre o que está passando na mente do escritor durante o ato composicional. Para a coleta do protocolo, os escritores são convidados a verbalizar tudo que passa por suas mentes durante o ato composicional. Seus depoimentos são gravados e depois analisados (FLOWER; HAYES, 1981, p.368).

Como já foi citado anteriormente, Flower e Hayes (1981) identificam também três processos básicos para o desenvolvimento da escrita: o planejamento, a redação e a revisão. No planejamento, os escritores formam uma representação interna do conhecimento que será utilizado no texto escrito. Essa representação não precisa, necessariamente, ser feita na língua. Modelos visuais de imagens podem ser utilizados para capturar palavras (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372).

O planejamento envolve subprocessos tais como: geração, organização de ideias e objetivos da escrita. Na geração de ideias, o escritor recupera informações relevantes da memória a longo prazo que possam ser utilizadas em seu texto. Nesse momento, as ideias podem aparecer de forma desconectada, contraditórias e fragmentada (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372). O sub- processo de organização de ideias surge, então, para ajudar o escritor a estruturar significativamente o seu texto. Na concepção de Flower e Hayes (1981), “o processo de organização parece desempenhar um importante papel em relação ao pensamento criativo e à descoberta, uma vez que é capaz de agrupar ideias e criar novos conceitos.”¹⁸ (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372).

É no processo de organização de ideias que as decisões retóricas e planos para atingirem o leitor entrarão em ação, já que a forma de organização dos argumentos e das ideias influencia na significação e interpretação que o leitor construirá em relação ao conteúdo do texto. Por isso, a criação de objetivos por parte do escritor é de fundamental importância. Em relação a esse aspecto, Flower e Hayes (1981) afirmam que muitos pesquisadores reconhecem que alguns escritores começam a escrever sem definições de metas e objetivos em relação ao que vão discutir em seus textos. Tal problema ocasiona a escrita caótica e desorganizada. Os autores defendem o argumento de que escritores mais maduros e conscientes em relação ao processo da escrita criam metas e objetivos para orientar processo de produção textual. Esses objetivos não são resultantes apenas da pré-escrita. Durante a composição também podem fazer-se presentes.

Nesta perspectiva, a pesquisa também propõe o ensino explícito de estratégias de planejamento da escrita, a partir da definição de metas e objetivos

¹⁸ Texto original em inglês: “The process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts.” (FLOWER ; HAYES, 1981, p. 372)

argumentativos para atingir o leitor. Acredito que, ao planejar o texto, o escritor levará em conta o leitor e articulará melhor o seu pensamento, a partir da clareza de seus propósitos composicionais.

A revisão, por sua vez, é entendida como o momento em que o escritor precisa afastar-se do seu próprio texto e analisá-lo como leitor. Nesse momento, é importante que se considere tanto os aspectos formais do texto, tais como palavras, frases, pontuação, como também a forma de articulação das ideias e produção do discurso.

Segundo Carlino (2004), vários estudos desenvolvidos com universitários evidenciam que os alunos realizam apenas a revisão superficial de suas composições e se esquecem de que a revisão pode também ser um instrumento para voltar a pensar no tema discorrido, acrescentar novas informações e construir conhecimentos. Entretanto, para Myhill e Jones (2007 apud MYHILL et al., 2008), a revisão não resulta, necessariamente, em melhoria da escrita. Uma razão para isso é que, muitas vezes, o trabalho é realizado ao final da tarefa. De acordo com os autores, alguns estudos evidenciam que os escritores, quando se afastam por um tempo de seus textos, conseguem realizar revisões mais profundas das produções escritas. Nas palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2011),

A fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p.27)

Em minha concepção, acredito que a revisão, muitas vezes, pode não resultar na produção escrita mais coesa e coerente porque, quando os alunos desconhecem as regras de progressão temática, não conseguem perceber que estão produzindo saltos temáticos e que este problema pode comprometer a clareza do texto produzido. O fato de se afastarem por um tempo do texto produzido pode contribuir para que falhas na organização das ideias sejam percebidas, pois, quando o texto fica adormecido, é possível que o escritor consiga observá-lo com os olhos de um leitor, já que se esqueceu, pelo menos, por um tempo, de como organizou o conteúdo composicional. Entretanto, ainda assim, acredito que a escrita bem articulada depende do conhecimento e uso das regras de progressão textual. Nessa

perspectiva, a análise dos textos escritos e reescritos pelos alunos antes e após o ensino explícito das regras de progressão temática foi também um dos fatores investigados nesta pesquisa.

Escrever bem, portanto, implica conhecer e fazer uso de uma série de estratégias que vão além do domínio e emprego correto do código linguístico. O contexto, a situação comunicativa, o propósito do texto, o destinatário e o gênero do discurso são problemas retóricos que devem ser levados em consideração no momento da produção textual (CASSANY, 1999). O escritor precisa imaginar o texto na perspectiva do leitor, formular objetivos em relação ao que pretende atingir com o seu discurso, estabelecer planos procedimentais para o seu texto, gerar, organizar ideias e revisá-lo.

Nesse sentido, a didática de ensino da escrita deve levar em conta não só a adequação das regras gramaticais, mas também os problemas retóricos. Para tanto, é preciso ir além da análise do produto textual, isto é, o texto pronto, e passar a compreender e a trabalhar com a escrita dentro de uma perspectiva processual. Esse trabalho poderá levar à compreensão das dificuldades que os alunos possuem em relação à organização das ideias e adequação de seus objetivos retóricos. O conhecimento destas dificuldades é de fundamental importância para a criação de estratégias didáticas que visem superá-las.

Vale ressaltar que a atividade de escrita requer, ainda, um olhar que vai além da preocupação centrada em habilidades individuais e domínio de estratégias cognitivas voltadas para a produção de textos coesos e coerentes. Não podemos negar que, ao produzir textos, o escritor deixa registrada a marca de seu *ethos*, isto é, seu conjunto de crenças, valores, atitudes e experiências. Desse modo, a forma como este escritor enxerga o mundo e se posiciona diante dos fatos influencia diretamente na produção dos argumentos e ideias defendidas nos textos elaborados. Assim, portanto, no processo da escrita é preciso considerar também as dimensões sociais, culturais, políticas e ideológicas presentes nas linhas e entrelinhas dos textos produzidos por nossos alunos.

Além da importância do estabelecimento de conexões cognitivas para a escrita adequada e pertinente aos diferentes gêneros textuais, não podemos deixar de levar em consideração que o ato de escrever envolve usos e práticas sociais da linguagem (ROJO, 2009). Dentro desse contexto, a escrita deve ser compreendida não apenas como um conjunto de práticas individuais de construção de parágrafos

ou sentenças, mas sim como uma prática discursiva, “com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Portanto, professores engajados em práticas de letramento deverão preocupar-se não só com o processo de produção de textos coesos e coerentes, mas também e, principalmente, com o conteúdo advindo das opiniões, crenças e valores defendidos pelos estudantes em seus atos composicionais. Esta seria uma maneira de ajudar aos alunos a produzirem textos bem articulados e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua formação crítica, reflexiva e autônoma. O tema referente às práticas de letramento e a perspectiva social da escrita serão abordados com mais profundidade no tópico que se segue.

1.4 As práticas de letramento e a perspectiva social da escrita

Segundo Duboc (2012), os novos estudos sobre letramento surgiram entre o final da década de oitenta e início dos anos noventa, com o objetivo de ampliar os conceitos de letramento tradicional que vigoravam até o momento. O letramento em uma abordagem tradicional era entendido como o domínio de um conjunto de estratégias e técnicas individuais de leitura e escrita. Duboc (2012) acrescenta que, convencionalmente, o letramento referia-se à compreensão da leitura e escrita enquanto habilidades homogêneas e universais que, por sua vez, eram ativadas a partir de um processo individual e cognitivo, durante as atividades de leitura e interpretação.

Preocupado com o processo de aprendizagem de língua reduzido ao domínio de habilidades cognitivas e estratégias de leitura e escrita, Street (1995) funda um modelo ideológico de letramento com o intuito de contemplar os fatores sócio-históricos e socioculturais que influenciam diretamente a produção de sentido dos textos. Neste modelo, entende-se que o letramento deve ser observado a partir do contexto em que foi adquirido e utilizado, pois, em cada situação, leitores e escritores podem apresentar diferentes tipos de conhecimentos e práticas letradas. Por exemplo, pessoas que não conhecem a estrutura do gênero “carta oficial” podem apresentar dificuldades no momento em que são requisitadas para a produção escrita de tal documento. Como salietam Silva e Araújo (2012), as práticas de letramento são diferenciadas conforme os contextos em que se fazem presentes

porque cada evento de letramento exige práticas letradas que podem coincidir ou não com práticas letradas já vivenciadas pelos diferentes leitores e escritores.

As práticas de letramento estão vinculadas às concepções de leitura e escrita como atividades sociais de produção de efeito de sentido, influenciadas por diferentes contextos, propósito comunicativo, histórias de vidas, bagagens culturais, entre outros fatores (ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2010; KLEIMAN, 2007).

As teorias relacionadas ao letramento reconhecem as diferentes práticas de escrita, nas suas mais variadas formas. Segundo Marcuschi (2010), o indivíduo, mesmo analfabeto, é letrado na escrita na medida em que identifica

o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Conceber, portanto, a atividades de escrita como prática de letramento implica em “adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 1). Para tanto, faz-se necessário distinguir os conceitos de alfabetismo de letramento. Na concepção de Rojo (2009),

o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.”), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Nesse sentido, a escrita, na perspectiva do letramento, deve ser vista não somente como o domínio e emprego de técnicas, habilidades e estruturas formais e individuais para a produção de sentenças e orações, mas também como uma atividade ligada às estruturas culturais e de poder da sociedade (STREET, 1993 apud ROJO, 2009, p. 99). Ao produzir um texto, deixamos registradas nossas

crenças, posicionamentos diante do mundo, nossa história, em fim, a forma como lemos e interpretamos a realidade.

Segundo Bazerman (2007), o texto emerge de um processo interativo complexo e afirma “uma presença social num campo letrado da ação social” (BAZERMAN, 2007, p. 53). O autor ainda acrescenta que o que escrevemos traz consequências sociais, a partir das relações futuras que estabelecemos com uma determinada audiência. Portanto, não há como desconsiderar a dimensão social e discursiva da escrita e as experiências de letramento vivenciadas pelos indivíduos. Para o autor (2007),

enquanto escreve, o escritor se apoia nos recursos linguísticos obtidos ao longo de uma vida de interações com os outros. O escritor usa palavras, perspectivas, ideias, humores, formas e padrões organizacionais de interações anteriores, de forma que o texto atual incorpora muitas vozes com as quais anteriormente cruzou e às quais respondeu. (BAZERMAN, 2007, p. 60)

Compreender o texto como um processo de encontro de vários discursos, representações históricas, culturais e contextuais implica em considerar que a leitura e escrita não significa somente codificar, decodificar ou empregar um conjunto de ferramentas, técnicas, habilidades individuais ou tecnologias (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Para empreender e construir sentidos em textos escritos faz-se necessário entender a escrita como um processo de socialização de pensamentos, ideias, argumentos, intenções e participação social.

O letramento permeia vários campos sociais e as habilidades de letramento das pessoas influencia sua participação social (BAZERMAN, 2007). Nas palavras de Bazerman (2007), “o sucesso e a identificação satisfatória com diversos campos sociais exigem não só um letramento geral, mas um letramento adequado a cada tipo de esforço e uma posição social efetiva e desejável dentro deles” (BAZERMAN, 2007, p. 80).

O nível de confiança e a atitude do leitor em relação às diferentes situações comunicativas letradas são influenciados pelas histórias de experiências de escrita de um indivíduo (BAZERMAN, 2007). Assim sendo, histórias repetidas de sucesso na produção textual acarretam à atitude de segurança, coragem e otimismo do escritor, enquanto que situações de insucessos constantes, dificuldades, rejeições e humilhações no campo do letramento, podem ocasionar sentimentos negativos, ansiedade e aversão diante da tarefa do ato de escrever.

Faz-se necessário, então, compreender a complexidade do processo da escrita, os sentimentos que influenciam o ato composicional e entendê-lo como um processo interativo social de representação de histórias, crenças, discursos e experiências.

A escrita, dentro de uma perspectiva social e interativa, deve ser trabalhada de forma a propiciar experiências próximas da vida real dos estudantes, porque “letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever para a escola, mas capacitar o aluno a agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade” (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 540).

As teorias que fundamentam as práticas de letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como atividades discursivas, “com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Essas atividades discursivas exigem o conhecimento e uso de diferentes mecanismos retóricos e discursivos por partes de escritores para a produção de textos adequados aos mais diversos tipos de gêneros textuais. Para tanto, “o aluno precisa se familiarizar com os textos dos diferentes agrupamentos de gêneros, o que implica oferecer eventos de letramento destinados a promover essa familiaridade” (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 540).

Há diferentes orientações de letramentos em função das inúmeras práticas de escrita da vida social. No contexto familiar, podemos escrever bilhetes, mensagens via celular, recados. Na universidade, produzimos resenhas críticas, resumos, monografias, artigos. Para os amigos, escrevemos comentários no *facebook* ou enviamos mensagens pelo *whatsapp*. Em função disso, há diferentes orientações de letramento (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 541).

Como o intuito de ampliar a visão da leitura e escrita enquanto atividades reduzidas às habilidades cognitivas e mentais individualizadas, estudiosos da área inauguraram uma nova corrente de estudos dos letramentos, denominada: Novos Letramentos. Segundo Gee (2009), esta corrente passou a compreender as práticas de letramento como um fenômeno social, uma vez que a leitura e escrita referem-se a formas de participação social e cultural, e não somente como uma conquista mental. Nesta perspectiva, o autor salienta que “o letramento deve ser entendido e

estudado em toda sua gama de contextos, e não apenas cognitivo – mas social, cultural, histórico e institucional”¹⁹ (GEE, 2009, p. 2).

Os pressupostos teóricos que fundamentam o letramento crítico defendem a ideia de que a atividade de leitura e escrita não é individual e isolada, mas ao contrário disso, as pessoas “lêem e escrevem tipos específicos de textos de diferentes maneiras e estas formas distintas são determinadas pelos valores e práticas de diferentes grupos sociais e culturais”²⁰ (GEE, 2009, p. 5, tradução nossa).

Ao trabalhar as diferentes orientações de letramento nas atividades de produção escrita, o aluno se sentirá inserido em práticas de escrita socialmente relevantes. Os espaços de produção escrita a partir de situações linguisticamente significativas despertam maior motivação para a realização das atividades propostas.

Como a intenção de desenvolver práticas de escrita socialmente relevantes para os alunos do curso de Letras/Espanhol, participantes dessa pesquisa, a argumentação foi escolhida como tipo textual norteador do processo de ensino-aprendizagem da escrita nesse idioma, já que a atividade de argumentar se faz presente em diferentes instâncias da vida social e acadêmica.

É também importante enfatizar que este trabalho investigativo procurou articular o processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola a partir da perspectiva linguística, retórica e social da escrita. As propostas teóricas que fundamentam as práticas de letramento contribuíram para que o trabalho com processo da escrita dos participantes da pesquisa não ficasse reduzido ao ensino, aplicabilidade e análise dos elementos linguísticos e das estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos em produções textuais. Interessou-me também compreender e analisar os fatores relacionados às crenças, ideologias, posicionamentos e valores apresentados pelos alunos em seus argumentos sobre os diferentes temas propostos para leitura, discussão e produção textual.

¹⁹ Texto original em inglês: “literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts—not just cognitive—but social, cultural, historical, and institutional, as well.” (GEE, 2009, p.2).

²⁰ Texto original no inglês: “ read and write specific sorts of “texts” in specific ways and these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups (GEEM, 2009, p. 5).

Diante do exposto, por um lado, reconheço que a análise referente aos aspectos linguísticos do idioma, aos mecanismos de estabelecimento da coerência e da coesão textuais e às regras de progressão textual, por si só, não traz informações significativas sobre as já mencionadas experiências, valores, ideologias, história e crenças que fundamentam as ideias e posicionamentos defendidos pelos alunos em seus textos. Por outro lado, defendo também o argumento de que estas experiências, valores, ideologias, histórias e crenças só podem ser apresentadas de forma mais clara, coesa, organizada e bem articulada se os alunos conhecerem também a estrutura do idioma, os mecanismos de estabelecimento da coerência e da coesão textuais, assim como as estratégias retóricas para defender seus argumentos.

Não pretendo com este argumento desconsiderar o caráter social, político e ideológico envolvido na produção textual, já que ao escrever o aluno compartilha ideias e posicionamentos a partir de experiências construídas ao longo da vida e de novos conhecimentos advindos de leituras e interações sociais. Entretanto, não podemos também deixar de reconhecer as dificuldades e obstáculos que os alunos enfrentam durante o ato composicional. Isto porque, como já foi anteriormente salientado, a escrita é uma habilidade complexa que exige a articulação de elementos de ordem cognitiva, psicológica, linguística, retórica e discursiva. Assim sendo, para que os argumentos, valores, crenças e posicionamentos defendidos pelos alunos possam ser compartilhados e compreendidos pelos leitores é de fundamental importância que o conteúdo do texto esteja claro, coerente, organizado e bem articulado. Enfim, considero tanto o domínio discursivo quanto o sistêmico essenciais para a produção textual.

Aspectos relacionados às dificuldades da escrita e a importância do conhecimento e trabalho voltado para o ensino-aprendizagem das regras de progressão textual e do uso de elementos coesivos para o estabelecimento da coerência textual serão tratados nas seções subsequentes.

1.5 As dificuldades e obstáculos da escrita ²¹

Escrever requer o domínio de conhecimentos linguísticos e estratégias discursivas para a elaboração de ideias claras, coesas e coerentes e, por isso, é uma tarefa complexa. Na concepção de Comas (2004), a expressão escrita é a habilidade mais complexa. Segundo o autor, em números percentuais e, comparada a outras habilidades, a escrita é a destreza aprendida por menos pessoas no mundo e a que menos se utiliza ao longo do dia e da vida.

Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2010) argumenta que a elaboração de um texto requer mais do que o emprego de regras de boa formação de orações e períodos. Para a autora, escrever bem demanda a ativação de conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, conhecimentos referentes aos gêneros textuais e conhecimentos sócio-interacionais. A combinação desse conjunto de conhecimentos é o que, talvez, torne a composição escrita uma das atividades mais complexas.

Segundo Blancafort e Valls (2007), o processo da escrita exige do escritor uma grande sobrecarga cognitiva para organizar as ideias, controlar a adequação dos elementos linguísticos e inserir, no texto, elementos do contexto pessoal, cognitivo e intencional. Nas palavras das autoras, “cada situação nova de produção ou de interpretação supõem um esforço de adequação que requer leitura, reflexão, provas, revisões” ²² (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 68, tradução nossa).

O fato de o leitor não estar presente no momento em que um texto está sendo produzido obriga o escritor a elaborar informações de forma distinta da comunicação oral, já que “o texto concentra em si mesmo as referências contextuais para ser interpretado adequadamente” ²³ (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 69, tradução nossa). As autoras argumentam que a ausência do contexto espontâneo durante o ato da composição faz com que a comunicação escrita seja mais complexa que a

²¹ As reflexões sobre os temas referentes aos obstáculos da escrita, à coerência e coesão e à progressão textual presentes nesta tese já foram desenvolvidas em uma pesquisa publicada sobre a progressão temática em produções escritas de alunos de espanhol como língua estrangeira <http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/vl_v2_v2/8-13-A_progressao_tematica_em_producoes_escritas_espanhol_LE-FLAVIA_C_MENICONI.pdf>.

²² Texto original em espanhol: “Cada situación nueva de producción o de interpretación supone un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas, revisiones” (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 68).

²³ Texto original em espanhol: “el texto concentra en si mismo el haz de referencias contextuales necesarias para ser interpretado adecuadamente” (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 69).

comunicação oral e, por isso, exige a ativação de operações mentais também distintas.

Acredito que a dificuldade que muitos alunos possuem em relação à organização das ideias em seus textos esteja relacionada à falta de percepção das diferenças existentes entre a comunicação oral e a escrita. Esta falta de consciência pode fazer com que o escritor não perceba que a escrita exige uma organização das informações de forma distinta da oralidade. Os conhecimentos relacionados às regras de progressão textual e uso de conectivos textuais para o estabelecimento dos vínculos coesivos podem ser o caminho para que o aluno perceba o ato composicional de forma distinta da comunicação oral, já que o levará a pensar na organização de suas ideias de forma consciente e planejada. Despertar esta consciência e possibilitar que o aluno conheça e use as regras de progressão temática em produções escritas em língua espanhola é um dos objetivos desta pesquisa.

Segundo Marcurchi (2008), a escrita pressupõe um complexo processo de produção de sentido a partir de atividades inferenciais. Assim sendo, deslizos no processo de textualização significa ausência de informações necessárias, de contextualização de dados e falhas no processo de linearização ou relações lógicas informativas.

Na concepção de Koch (2002), é de fundamental importância que o escritor elabore um “*projeto de dizer*” para o seu texto. O “produtor – planejador”, como a autora refere-se ao escritor, precisa propiciar a construção dos possíveis sentidos para a sua composição, levando em consideração uma série de estratégias de organização e sinalizações textuais, tais como os indícios, marcas e pistas textuais. Essas estratégias representam as escolhas que os escritores fazem para orientar a leitura, em direção ao sentido que pretendem dar ao texto (KOCK, 2002, p. 19).

Nesse processo de textualização, a coerência e a coesão entram como importantes fatores da construção do sentido do texto, pois para que um texto possa ser compreendido, é importante que suas mensagens estejam bem vinculadas e organizadas.

1.6 A coerência e coesão como importantes elementos da textualidade

A textualidade, compreendida como o processo de produção e construção do sentido dos textos, é alcançada a partir da construção e organização de palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos no texto. A coerência e coesão textual são os elementos que, de certa forma, garantem a estruturação adequada do texto.

Para Flores, Karnopp e Dóris (2006) é possível encontrar o (s) sentido (s) do texto por meio da compreensão da cadeia de elementos coesivos. Segundo Fávero (1991), a coesão é estabelecida a partir da relação entre elementos linguísticos e enunciados de um texto, enquanto a coerência

refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos. (FÁVERO, 1991, p. 10)

Blancafort e Valls (2007) argumentam que a coerência deve ser entendida de forma mais ampla do que a coesão, já que faz referência ao significado do texto em sua totalidade. Já a coerência engloba “tanto as relações das palavras com o contexto, quanto às relações entre as palavras no interior do mesmo texto”. A coesão, por sua vez, cuida das “relações particulares e locais que se dão entre os elementos linguísticos do texto” ²⁴ (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 212, tradução nossa).

Segundo Fávero (1991) há três tipos de classificação de coesão: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*. “A coesão referencial pode ser obtida por *substituição* e por *reiteração*” (FÁVERO, 1991, p. 19). A substituição ocorre quando um elemento é retomado ou precedido por uma *proforma*. Para a autora, as “proformas podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais” (FÁVERO, 1991, p. 19), como pode ser visto no exemplo de proforma pronominal retirado do fragmento de um conto produzido pelo aluno KM, participante desta pesquisa: “*Pedro y Carmelita son un casal hace muchos años, pero **ellos** viven peleando con*

²⁴ Texto original no espanhol: “tanto las relaciones de las palabras con el contexto, como a las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto [...]” / “[...] relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos del texto.” (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 212).

frecuencia.”²⁵ A reiteração, por sua vez, refere-se ao processo de repetição de expressões no texto, já referidas. Por exemplo: “*Era un día normal em la casa de Juan y **María**. Él estaba viendo la tele, mientras **María** estaba lavando los platos y cantaba muy alto una alegre canción*” (exemplo de reiteração retirado do fragmento de um conto produzido pelo aluno VL, participante desta pesquisa). Essas repetições podem ser do mesmo item lexical (como o exemplo anterior), de sinônimos: “*Llegué hoy en Italia, fue una viaje muy cansada, pero es un **lugar** muy bello.*” (exemplo de reiteração retirado do fragmento de um e-mail produzido pelo aluno KM, participante desta pesquisa), ou de hiperônimos (Adoro carne. *Picanha* é a minha preferida) e hipônimos (Ana comprou a *moto*. O *veículo* estava impecável).

A coesão recorrencial tem como objetivo fazer discurso progredir (FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006). Para Brown e Yule (1983), a coesão recorrencial pode se constituir como “um meio de articular a informação nova (aquela que o escritor/locutor acredita não ser conhecida) à velha (aquela que acredita ser conhecida ou porque está fisicamente no contexto ou porque já foi mencionada no discurso)” (BROWN; YULE, 1983, p.154). Além disso, a coesão recorrencial pode ocorrer por meio do paralelismo, paráfrase e recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais. O paralelismo acontece quando elementos do texto são reutilizados, mas com conteúdos distintos. Exemplo:

“¿**Quieres** pelos lisos y lindos?
¿**Quieres** ser tan guapa que eres?
¿**Quieres** ser más atraente?
Utiliza champú Dove. Que tiene la mejor fórmula para sus cabellos y para dejar todos los hombres en sus pies.” (Fragmento de propaganda produzida pelo aluno AD, participante desta pesquisa)

Na paráfrase, o todo ou parte de um texto é reformulada com a finalidade de restaurar um texto fonte (FÁVERO, 1991). Exemplo: Manuel é pai de Ana. Ana é filha de Manuel. Na paráfrase um mesmo conteúdo pode ser dito em outras palavras, como no exemplo: “*Con amor y cuando los dos realmiente quieren pasar por los problemas és bien mas fácil. **O sea, para hacer funcionar la relación, hay apenas que querer mucho, intentar ser mejor siempre y amar.***” (fragmento de texto argumentativo produzido pelo aluno BN).

²⁵ Os deslizes cometidos pelos alunos participantes da pesquisa serão mantidos como forma de assegurar a originalidade de suas produções.

Por fim, a coesão sequencial *strictu sensu*, assim como a função recorrencial, tem como objetivo fazer o texto progredir (FÁVERO, 1991). O que a diferencia da recorrência, é que não retoma itens, sentenças ou estruturas. Essa coesão pode ser temporal ou por conexão. A sequenciação temporal pode ocorrer por meio da ordenação de elementos, ordenação ou continuação das sequências temporais, partículas temporais e correlação de tempos verbais. Podemos citar como exemplo da sequenciação temporal por ordenação de elementos um fragmento de um conto produzido por um dos participantes desta pesquisa.

“Un día, él estaba viendo um programa de magica y tuvo una idea: ¿Qué tal desaparecer con su mujer? Todos sus problemas podrían acabar. Entonces, enquanto Carmelita hacía sus tareas de casa, Pedro pone su plano en práctica, pero en vez de desaparecer con su mujer, El asusta Carmelita que deja caer los platos. Después de eso, Carmelita bate en el roto de Pedro que desaparece ¡Carmelita es mágica!” (ALUNO KM).

Na sequenciação temporal por ordenação ou continuação das sequências temporais, podemos também citar como exemplo a seguinte frase: *Primeiro* vi o rio, *depois* vi o mar. Já as partículas temporais estão presentes na frase: Vou ao cinema hoje *à noite*. A correlação dos tempos verbais, por sua vez, pode ser ilustrada por meio do seguinte exemplo: *Pedi* que *fizessem* o exercício.

A compreensão das relações conectivas, frasais e sequenciais mencionada é de extrema importância para a construção do sentido do texto, entretanto Flores, Karnopp e Dóris (2006) nos chamam a atenção para a questão de que há outros fatores que também ajudam a estabelecer a coerência textual. Nas palavras das autoras,

para que se efetive a construção de significados entre pessoas, é necessário que se utilizem três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico (da organização linguística), o conhecimento de mundo (construído ao longo de experiência de vidas) e o conhecimento da organização textual (convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos). (FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 28)

Assim sendo, não basta relacionar elementos coesivos de um texto para construir o seu sentido. A atividade de compreensão do que está escrito requer conhecimentos que vão além da mera decodificação de palavras. Koch (2002) adota uma concepção interacional (dialógica) da língua e defende que a

compreensão textual é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2002, p. 17). Nessa concepção, leitor e escritor são considerados atores e construtores sociais, enquanto o texto é visto como um lugar de interação. A atividade de construção de sentidos é realizada, portanto, a partir da ativação de conhecimentos da língua, da forma de organização do texto e também da associação de conhecimentos acumulados durante a existência.

O conhecimento da forma como o texto está organizado, do uso e função dos elementos coesivos, associado ao conhecimento de mundo é o que contribuirá para a construção e compreensão da tessitura textual. Essa é desenvolvida por meio dos movimentos que autores utilizam para fazer com que o seu texto avance ou recue. Esse movimento recebe o nome de progressão textual (KOCH, 2002, p. 121) e será tratado, com mais profundidade, no próximo tópico.

1.7 A progressão textual e seus dispositivos

Koch (2002) compara a progressão textual com a atividade de tricotar, definindo-a como dois grandes movimentos: um de retroação e outro de prospecção. Esses dois movimentos são responsáveis pela criação da progressão textual, também conhecida como sequenciação.

Segundo Blancafort e Valls (2007), a progressão temática permite que a informação avance, de acordo com o seguinte modelo linear:

- 1- Parte-se de uma informação proposta e compartilhada que é ativada. Por mais nova que a informação introduzida pareça, o ponto de partida é algo conhecido a partir do qual se constrói uma linha de avanço.
- 2- Novos elementos que empurram adiante o conteúdo textual são incorporados, sem interrupções, nem demoras que ocasionem a perda do avanço discursivo.
- 3- Chega-se a um termo, a uma conclusão da linha informativa, necessária para que o texto se configure como tal ²⁶ (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230, tradução nossa).

²⁶ Texto original no espanhol: 1- Se parte de una información presupuesta y compartida que se activa. Por nueva que parezca la información que se introduce, el punto de partida es algo conocido a partir de lo cual se construye una línea de avance. 2- Se van incorporando elementos nuevos que empujan hacia delante el contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance discursivo. 3- Se llega a un término, a una conclusión de la línea informativa, necesaria para que el texto se configure como tal.

Na tentativa de compreender a dinâmica da informação e a forma como avança ao longo do texto, linguistas do Círculo de Praga como Danes, Mathesius e Firbas propuseram uma forma de entender como a informação é articulada, a partir de duas categorias: o *tema* e o *rema*. (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230). O *tema* e o *rema* também são conhecidos como: o *dado* e o *posto*, o *conhecido* e o *novo*, o *velho* e o *novo*, o *dependente* e o *independente*. Combettes (1988 *apud* BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230) inspirou-se nos linguistas do Círculo de Praga e apresentou os principais tipos de progressão temática, identificando o *tema* como a informação conhecida e o *rema* como a informação nova.

Entre os principais tipos de progressão temática, são citados por Koch (2002): a progressão linear, a progressão por tema constante, por subdivisão, por subdivisão do rema e com salto temático.

1. Progressão linear: a informação introduzida é o tema e as informações novas que lhe são agregadas denominam-se remas. O rema e as novas informações que lhe são atribuídas convertem-se em um tema novo.

Exemplo:

“Pedro y Carmelita son un casal hace muchos años, pero ellos vienen peleando con frecuencia (Tema). Carmelita (tema) és una mujer muy cantante y feliz, hace todo con mucha voluntad (Rema), pero a Pedro solamente le encanta la tele (Tema).

Un día, él estaba viendo un programa de mágica y tuvo una idea. ¿Qué tal hacer desaparecer con su mujer?” (rema). (Fragmento de conto produzido pelo aluno KM, participante desta pesquisa).

2. Progressão de tema constante: de um mesmo tema surgem remas diferentes. Exemplo: “*En nuestro país la adopción de niños por parejas homosexuales es una cuestión muy polémica.* (tema) *Muchas son las opiniones.* (Rema) *Hay personas que están en contra, otras no, y otras no quieren expresar su opinión.* (rema)”. (Fragmento de texto argumentativo produzido pelo aluno VL, participante desta pesquisa).
3. Progressão de temas derivados: parte-se de um tema geral ou *hipertema*. Novos temas ou subtemas vão surgindo com os seus respectivos remas. (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230). Exemplo: “O Brasil é o maior país da América do Sul (hipertema). A região norte (tema) é ocupada pela Bacia Amazônica e pelo Planalto das Guianas (rema). A região nordestina

(tema) possui, em parte, o clima semiárido (rema). A região sudeste é altamente industrializada (tema). A região sul recebeu grande número de imigrantes europeus (rema)”.

4. Progressão por subdivisão do rema: a informação nova é subdividida e dela surgem novos temas e remas. Exemplo:

“Son implicadas muchas cuestiones y la resolución es polémica (tema). Primeiro tiene la cuestión religiosa (tema 1), que causa muchas divergencias de opiniones (rema 1). Otra situación es el prejuicio (tema 2) que provoca aún mas los que son homosexuales (rema 2). Otra causa a si pensar es en lo psicológico de los niños (tema 3), en como ellos van a lidiar con eso en sus vidas sociales. (rema 3).” (Fragmento de texto argumentativo produzido pelo aluno CB, participante desta pesquisa).

5. Progressão com salto temático: um tema é apresentado com o seu respectivo rema. As informações novas que surgem são desenvolvidas com saltos temáticos. Exemplo:

“Fue en Rio de Janeiro, en la fiesta de carnaval que aconteció la fatalidad que asustó toda la ciudad (tema 1) dos jóvenes quebraron los vidros de todos los coches que ha encontrado en la calle (rema 1). Algunas personas que presenciaron la cena han dicho que fue algo como película de horror y que muchas personas han corrido para sus casas o tiendas (tema 2).
Un día después del ocurrido la calle estaba cercada de policías y existen historias de que la policía ha descubierto los culpados (tema 3). Son dos chicos de 14 y 18 años, clase media alta y que practaron la maldade después de un show en una discoteca, jóvenes fuertes y sin miendo de nada, con la ajuda de madera (salto temático). (Fragmento da notícia produzida pelo aluno KM, participante desta pesquisa).

A compreensão da progressão textual e a utilização adequada dos elementos responsáveis para fazer a informação avançar é de extrema importância para produção e construção do sentido do texto. Entretanto, Koch (2004) ressalta que é difícil encontrar um único tipo de articulação tema-remas, em um texto, embora determinados tipos textuais tendam a seguir um tipo de progressão temática. Nas palavras da autora,

A progressão com tema constante adapta-se com perfeição às sequências descritivas; a progressão com subdivisão do tema ou do rema é bastante apropriada às sequências expositivas ou argumentativas (*stricto sensu*). Já a progressão linear (inclusive a

com salto temático) é comum a todos os tipos de textos, exercendo importante papel na estruturação textual. (KOCH, 2004, p. 93).

Para que um texto possa ser considerado coerente é preciso que as ideias apresentadas como informações novas sejam desenvolvidas. As grandes rupturas ou interrupções das informações causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto. Pesquisas e estudos (CEREZO; FERRERO, 1994; ALONSO BELMONTE, 1997; ESTEBAN, 2006; MARTORELLI, 2004) comprovam que a falta de coerência presente em textos de alunos tem uma relação direta com a dificuldade de estabelecer a conexão entre frases e desenvolver as ideias. Essa discussão será apresentada com mais profundidade no próximo tópico.

1.8 A progressão temática em produções escritas

Segundo Alonso Belmonte (1997), a falta de coerência e conexão interna em produções escritas de alunos é um problema corrente. Na concepção da autora, “muitas vezes nos deparamos com redações que, embora estejam corretas do ponto de vista gramatical, globalmente não soam bem, já que não parece haver conexão entre as suas frases” (ALONSO BELMONTE, 1997, p. 105, tradução nossa).²⁷

Em pesquisa realizada sobre a progressão temática nas composições escritas de alunos de espanhol como língua estrangeira, a autora detectou os seguintes problemas de coerência textual nas produções analisadas: abuso da progressão de informação constante; abuso de temas que contêm informações muito gerais; abuso de orações existenciais, orações impessoais e orações subordinadas substantivas; ruptura da progressão temática linear; uso incorreto de remas vazios de informação real.

No abuso da informação constante, Alonso Belmonte (1997) verificou que as produções escritas analisadas ficaram reduzidas a um mero listado de ideias sem desenvolver. No abuso de temas com informação muito geral, por sua vez, foi detectado o excesso de uso de pronomes pessoais e demonstrativos. Já no abuso de orações existenciais, impessoais e substantivas, os alunos apresentaram a informação nova para o leitor no *rema*, deixando vazio o conteúdo do *tema* da oração. Os textos analisados apresentaram-se como um conjunto de informações e

²⁷ Texto original em espanhol: “muchas veces nos tropezamos con redacciones que, aunque estén correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no suenan bien, ya que no parece haber conexión entre sus frases.” (ALONSO BELMONTE, 1997, p. 105)

opiniões pessoais sem desenvolvimento. Na ruptura da progressão temática linear, os alunos introduziram um argumento no rema, não o desenvolveram e apresentaram, em seguida, outras informações diferentes. E, por fim, no uso equivocado de remas vazios de informação real, as produções apresentavam desconexão temática e rompimento coesivo.

Na opinião de Alonso Belmonte (1997), é importante detectar os problemas de organização textual das produções escritas dos alunos e tratá-los dentro de uma perspectiva discursiva. A autora enfatiza a importância de dar um tratamento didático específico às falhas da progressão textual, na sala de aula.

Cerezo e Ferrero (1994) também detectaram problemas similares aos da pesquisa de Alonso Belmonte, na investigação que realizaram sobre a progressão temática no discurso acadêmico. Nos textos analisados, as autoras observaram muitos casos em que o aluno apresentava o *hipertema*, sem o desenvolvimento das informações posteriormente apresentadas. As informações eram expostas numa estrutura de lista, sem introdução e desenvolvimento. Em outros momentos, Cerezo e Ferrero perceberam claramente a falta de preparação do texto produzido. Ideias eram expostas de forma desorganizada, com inconsistência de relações coesivas e anafóricas. Em outras produções analisadas, as autoras verificaram que os alunos estavam escrevendo a partir do conhecimento que tinham, sem considerar o possível leitor e partindo do pressuposto de que o professor adivinharia a sua intenção comunicativa.

As autoras defendem o argumento de que é preciso “sistematizar uma didática de ensino do discurso escrito” (CEREZO; FERRERO, 1994, p. 8, tradução nossa)²⁸. Para tanto, é de fundamental importância ensinar aos alunos a utilizarem as estratégias de progressão textual e articularem os elementos coesivos em seus textos. Acredito que a elaboração de sequências didáticas de ensino-aprendizagem da escrita de diferentes gêneros textuais e o ensino explícito das regras de progressão temática e uso dos conectivos textuais poderia ser um caminho para auxiliar os alunos na produção escrita mais coesa e coerente. Nesta perspectiva, acrescento que,

²⁸ Texto original em espanhol: “Sistematizar una didáctica de discurso escrito”. (CEREZO; FERRERO, 1994, p. 8)

O ensino da leitura crítica, consciente e direcionada à percepção das estratégias que os autores utilizam para estabelecerem a progressão temática em seus textos e os mecanismos discursivos que apresentam para introduzir, desenvolver, concluir e defender os seus argumentos pode ser o caminho mais adequado em direção à produção escrita mais coerente. (MENICONI, 2010, p. 433)

Por este motivo, esta pesquisa teve como objetivo trabalhar o processo da escrita em língua espanhola a partir da leitura e discussão sobre temas de diferentes gêneros textuais. Acredito que o ensino voltado para a percepção das estratégias linguísticas e discursivas que os autores utilizam para desenvolverem suas ideias pode contribuir para a escrita mais coesa e coerente. Defendo ainda o posicionamento de que este ensino pode ser desenvolvido mediante a instrução implícita de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais e a instrução explícita de regras de progressão textual, de aplicabilidade de elementos coesivos e estratégias retóricas. Este assunto será discutido com mais profundidade nas próximas seções.

1.9 O ensino da produção escrita mediante a instrução implícita e explícita

Nesse tópico, serão apresentadas as duas diferentes etapas de ensino da produção escrita em Língua Espanhola, desenvolvidas nessa pesquisa: a etapa do ensino implícito e a etapa do ensino explícito. O ensino implícito teve como objetivo promover a imersão do aluno ao gênero artigo de opinião, a partir do desenvolvimento de atividades de leitura, discussão e produção escrita sobre diferentes temas. Já a etapa do ensino explícito teve como finalidade possibilitar o ensino explícito de elementos linguísticos, textuais e retóricos que caracterizam o artigo de opinião.

Para uma melhor compreensão das duas etapas mencionadas, serão apresentadas as teorias referentes ao processo de aquisição de uma língua estrangeira e ao conexionismo. Tais teorias abordam o processo de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua e a influência dos mecanismos cognitivos na interiorização dos processos fonológicos, semânticos e sintáticos do idioma.

A compreensão do processo de aquisição e aprendizagem de uma nova língua, assim como dos aspectos cognitivos envolvidos nesse processo é de fundamental importância para que possamos compreender, de forma mais aprofundada, o papel da instrução implícita e explícita no processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola.

1.10 O conhecimento implícito e explícito no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Krashen (1982,1985) foi um dos primeiros autores a refletir sobre o conhecimento implícito e explícito, ao propor uma diferenciação entre o conhecimento adquirido de modo consciente e inconsciente, a partir da distinção estabelecida entre aquisição e aprendizagem. Para Krashen, a aquisição é um processo subconsciente de internalização da linguagem, tal como acontece com as crianças quando aprendem a falar uma língua. A aprendizagem, por sua vez, é definida pelo autor como “um processo consciente característico da internalização formal da linguagem que implica a retroalimentação, a correção de erros e a explicação das regras” (KRASHEN, 1987, p. 143, tradução nossa).²⁹

Esses dois tipos de conhecimento: o adquirido e o aprendido foram, mais tarde, denominados pelos pesquisadores da área como conhecimentos implícito e explícito (FINGER; PREUSS, 2009).

Segundo Ellis (1994), o conhecimento implícito possui características intuitivas e encontra-se no nível da não consciência, isto é, o aprendiz não percebe de forma consciente o seu processo de aprendizagem. Loose (2006) exemplifica o saber implícito como um tipo de conhecimento que o aprendiz utiliza em contextos comunicativos, sem uma reflexão e uso consciente das estruturas linguísticas empregadas.

O conhecimento explícito, por sua vez, acontece de forma consciente e o aprendiz é capaz de verbalizá-lo. Por esse motivo, esse tipo de conhecimento é denominado por Hulstijn (2005) como conhecimento declarativo. O autor salienta que o conhecimento explícito também pode ser episódico, isto é, o aprendiz pode se lembrar do momento e do lugar onde aprendeu algum tipo de conteúdo. Por isso, o conhecimento, tanto explícito quanto implícito, está muito vinculado à questão da memória. Segundo Haberlandt (1994 apud ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006), o conhecimento explícito aparece retido em um tipo de memória, denominado pelo autor, como declarativa, isto é, “acessível à consciência e verbalizável” (HABERLANDT, 1994 apud ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006).

²⁹ Texto original em espanhol: “ un proceso consciente característico de la internalización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicación de reglas.” (KRASHEN, 1987, p. 143)

O conhecimento implícito aparece armazenado na memória procedural. Segundo Zimmer, Alves e Silveira (2006) esse conhecimento consiste de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais, como andar de bicicleta, nadar, etc., que são difíceis de verbalizar, mas podem ser processados de forma automática (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006, p. 6).

Em relação ao conhecimento explícito, Loose (2006) chama a atenção para o fato de que conhecer explicitamente algo não significa fazer uso desse conhecimento de forma adequada, em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, a autora afirma que o explícito pode ser internalizado, mas isso não quer dizer que será utilizado.

No caso da produção escrita, pode-se dizer que o conhecimento explícito das regras gramaticais do idioma não garante a elaboração de textos coesos e coerentes. Há fatores de ordem cognitiva, motivacional, didática, entre outros, que interferem de forma significativa no processo de construção e uso do conhecimento. A aprendizagem implícita e explícita exerce importante influencias na formação de redes neuronais responsáveis pelo armazenamento e uso do conhecimento.

1.11 A aprendizagem implícita e explícita no processo de construção e uso do conhecimento armazenado

Para compreender os efeitos da aprendizagem no processo de interiorização e uso de conteúdos armazenados, é de fundamental importância entender como acontece, internamente, essa aprendizagem. Foi com essa finalidade que os estudos da psicologia cognitiva, aliados às pesquisas em ciências da computação, criaram programas computacionais, a fim de mapear o funcionamento do cérebro, relacionado à área da linguagem.

A partir dessas pesquisas surgem, nos anos 30, com Bartlett (1932 apud LEFFA, 1996), os conceitos de esquema e, com Rummerhart e Todd (1993), os conceitos referentes aos “blocos de construção da cognição”. As pesquisas e novos conhecimentos construídos na área passaram a defender e difundir a ideia de que os conhecimentos são estruturados e organizados na mente, a partir de modelos cognitivos de conhecimento.

A forma de construção desses modelos cognitivos de conhecimento pode ser explicada a partir do paradigma conexionista de aquisição da linguagem. Rossa e Rossa (2009) definem o conexionismo como

uma teoria do conhecimento que se preocupa com todo o processo de aquisição e, por isso, tem uma proposta para esclarecer a aprendizagem e explicar a memória. O paradigma conexionista também apresenta a estreita relação entre aprendizagem e memória, uma vez que não pode haver aprendizagem se não houver memória. (ROSSA, A.; ROSSA, C., 2009, p. 56)

Segundo Zimmer e Alves (2006), o conexionismo vê a aprendizagem implícita e explícita como complementares, já que na estrutura neurológica do cérebro há espaços para a construção do conhecimento implícito, explícito e para a interação desses conhecimentos. Segundo McClelland, Macnaughton e O'Reilly (1995 apud ZIMMER, ALVES, 2006), dois sistemas localizados no cérebro- o neo- córtex e o hipocampo - são responsáveis pela construção da memória e da aprendizagem. Esses sistemas são complementares. No neo- córtex, a integração do conhecimento ocorre de forma lenta e gradual. O aprendiz utiliza o conhecimento armazenado nesse sistema de forma natural, sem a necessidade de monitoramento. Por isso, a aprendizagem por meio do neo-córtex acontece de forma implícita, sem a necessidade de monitoramento por parte do aprendiz.

No sistema hipocampal, a construção de novas memórias é mais rápida, já que advém de "formas- alvo" que, por sua vez, são percebidas e processadas pelos aprendizes, em situações de monitoramento. Por isso, a aprendizagem localizada no hipocampo pode ser caracterizada como um tipo de conhecimento construído de caráter explícito. (McCLELLAND; McNAUGHTON; O'REILLY 1995 apud ZIMMER, ALVES, 2006).

Segundo Zimmer e Alves (2006), há uma integração do neo-córtex com o hipocampal. Por isso, esses dois sistemas não podem ser tratados como mecanismos de aprendizagem isolados. Na verdade, há uma complementariedade desses sistemas que permite que o novo conhecimento seja incorporado ao conhecimento prévio, a partir da integração do conhecimento inicialmente gerada no hipocampo ao sistema do neo-córtex.

Nesse sentido, compreende-se que embora os conhecimentos explícitos e implícitos sejam dissociáveis, não deixam de ser cooperativos. Segundo Ellis (2006)

embora na aquisição de língua materna aprendizagem implícita seja primária, o desenvolvimento da autoconsciência permite o exame reflexivo, a análise e a re-organização dos produtos da aprendizagem implícita, resultando em re-descrição a um nível mais elevado e a formação de novas representações independentes e explícitas. (ELLIS, 2006, p. 4, tradução nossa).³⁰

Assim, o autor define a aprendizagem explícita como uma operação cognitiva mais consciente em que o indivíduo atende aos aspectos particulares de diferentes estímulos e testa hipóteses em busca de uma estrutura. Já a aprendizagem implícita é entendida como a aquisição de conhecimento, mediante um processo que ocorre naturalmente, de forma simples e sem operações conscientes (ELLIS, 2006).

Hulstijn (2005), na mesma linha teórica, argumenta que a aprendizagem explícita deriva da informação recebida pelo cérebro, de maneira consciente, a partir do input que possa conter regularidades. Já a aprendizagem implícita refere-se à informação recebida pelo cérebro e armazenada de forma inconsciente, sem a intenção de descobrir as regras.

Em uma perspectiva mais didática, poderíamos entender a aprendizagem implícita como o momento em que os alunos são expostos à leitura de um conjunto de textos argumentativos, com o objetivo de produzirem textos dessa mesma tipologia, sem a consciência explícita das regras e estratégias argumentativas características dos textos argumentativos. A aprendizagem explícita aconteceria, então, no momento em que o professor trabalhasse as características dos textos opinativos, seus elementos retóricos e as estratégias discursivas requeridas para a produção da argumentação. Nesse momento, os alunos receberiam a informação de forma consciente e, possivelmente, utilizariam-na em produções de gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Segundo Borba (2011), adquirir conhecimentos significa estabelecer novas conexões neuronais. “Nessa perspectiva, o sujeito, para desenvolver sua produção textual, precisa reestabelecer conexões neuronais relativas às características do gênero textual em estudo” (BORBA, 2011, p.3). Assim sendo, é de fundamental importância levar a cabo uma prática pedagógica do ensino da escrita de diferentes gêneros textuais para que o aluno possa construir as conexões neuronais

³⁰ Texto original em inglês: although in native language acquisition implicit learning is primary, the development of self-awareness allows reflective examination, analysis and re-organization of the products of implicit learning, resulting in redescription at a higher level and the formation of new independent and explicit representations. (ELLIS, 2006, p. 4)

necessárias à escrita coesa e coerente, adequada às mais diversas situações comunicativas.

Na seção a seguir, apresentarei as concepções de gênero, de argumentação como eixo norteador dos gêneros opinativos, a base retórica da argumentação e as teorias referentes ao artigo de opinião, gênero no qual se baseou a sequência didática de leitura, discussão, produção escrita e reescrita, desenvolvido nessa pesquisa.

2 OS GÊNEROS OPINATIVOS E O ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, apresentarei, como ponto inicial, as características dos gêneros textuais e suas contribuições para o ensino, a partir das abordagens Bakhtinianas sobre gêneros do discurso e enunciação. Esclarecerei também as diferenças entre tipo textual, gêneros e domínio discursivo. Em um segundo momento, discutirei sobre o tipo textual argumentativo, enquanto eixo norteador dos gêneros opinativos e sua base retórica. Posteriormente, abordarei as especificidades da retórica e as características do artigo de opinião.

2.1 Os gêneros textuais e suas contribuições para o ensino da escrita

Bakhtin (2003) começa o capítulo “gêneros do discurso” problematizando sobre a questão da formação do enunciado. Segundo o teórico, o uso da língua se dá através de enunciados orais e escritos. Estes são proferidos em diferentes contextos e caracterizados por seu conteúdo temático, pelo estilo de linguagem e pela construção composicional. Bakhtin defende o argumento de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Assim, podemos, então, entender os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, que apresentam estruturas que, de alguma forma, se repetem ou assumem características similares, em determinadas situações.

Segundo Bakhtin (2003), há uma grande riqueza e diversidade dos gêneros do discurso. Além disso, os gêneros aparecem em diferentes campos da atividade humanas, crescendo e diferenciando-se de acordo com as transformações desses campos. Nas palavras do autor, “a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Arruda-Fernandes (2007) define o gênero como um conjunto de textos que são produzidos por uma determinada esfera social. Esse fator, na opinião da autora, é o que faz com que os gêneros apresentem características sócio-comunicativas relativamente estáveis. Nesse sentido, entende-se que os gêneros devem pensados dentro dos contextos de produção de onde foram originados. Como exemplos de gêneros do discurso, a autora aponta

carta pessoal, carta comercial, bilhetes, atas, cardápios de restaurantes, propagandas, conversas telefônicas, histórias em quadrinhos, notícias jornalísticas, entrevistas, contos de fada, diários, conferências, instruções de uso etc. (ARRUDA-FERNANDES, 2007, p. 67).

Em relação ao argumento defendido por Bakhtin sobre os tipos relativamente estáveis que caracterizam o gênero do discurso, podemos exemplificar as fábulas e parábolas como gêneros que apresentam a estrutura narrativa e um ensinamento ao final. No texto técnico, por sua vez, podemos observar características de dissertação, objetividade na linguagem e a estrutura expositiva / argumentativa (MESQUISTA, 2007, p. 139).

Marcuschi (2008) estabelece uma diferença entre tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, argumentando que enquanto o tipo refere-se às sequências linguísticas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, os gêneros textuais caracterizam-se por “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”,

telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete etc. Já o domínio discursivo, diz respeito à “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano, indicando instâncias discursivas: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Ainda no que se refere ao conceito de gênero, segundo Marcuschi (2008), os gêneros são entidades comunicativas e apresentam funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que os gêneros não são meras estruturas enunciativas, mas são entidades que se fazem presentes em determinadas situações comunicativas concretas.

Bakhtin estabelece uma diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Segundo o autor, os primeiros são formados em condições de comunicação discursiva imediata, podendo também perder o vínculo imediato com a realidade de onde emergiu. Já o gênero discursivo secundário surge nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”: romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Segundo Bakhtin, é de suma importância diferenciar os gêneros primários e secundários pela própria questão da natureza do enunciado. É através dessa diferença que será possível determinar e descobrir os enunciados. De acordo com o

autor, o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Não há como investigar enunciados ou produções orais e escritas, sem antes observar com enunciados concretos são criados e recriados na língua. São os enunciados que dão vida a língua e a torna um fenômeno dinâmico e complexo. Além disso, qualquer enunciado reflete a individualidade de quem o produz, tanto na forma oral como na escrita. Cada um tem um estilo de fala e escrita. Bakhtin denomina esse fato de “reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Entretanto, o autor argumenta esse reflexo da individualidade não se faz presente em todos os gêneros. Em gêneros mais padronizados, como é o caso dos documentos oficiais, as condições são menos propícias para o aparecimento da individualidade de quem o produziu.

Além da questão da individualidade na produção dos enunciados discursivos, é importante levar em consideração também à história da sociedade e a história da linguagem com o objetivo de compreender como os gêneros foram formados e o motivo pelo qual assume algumas características. Em cada momento histórico se produziram determinados gêneros da linguagem. As estruturas enunciativas desses gêneros também se diferenciaram de acordo com o momento contextual.

Os gêneros também devem ser vistos como sistemas de controle social ou exercício de poder, como nos lembra Bakhtin (2003). No caso do gênero acadêmico, poucas são as pessoas que dominam a produção de um artigo, ensaio, tese, conferências etc. Somente aquelas que vivenciaram experiências acadêmicas aprenderam a produzir esses tipos de gêneros.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais caracterizam-se como um dos instrumentos mais poderosos do discurso. Nesse sentido, podemos concordar com o fato de que “a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). O domínio dos gêneros pressupõe condições de controle e poder social. O autor ainda argumenta que desde que nos constituímos como seres sociais, achamos-nos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E, um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais. Assim sendo, seu domínio e manipulação

são de fundamental importância para a nossa inserção e participação social. Enfim: quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, uma certidão de casamento, um porte de arma, escrever uma reportagem jornalística, uma tese de doutorado, dar uma conferência, uma aula expositiva, um inquérito judicial e assim por diante? (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Diante dos argumentos apresentados, não há como negar o fato de que o domínio dos gêneros textuais não se restringe apenas ao âmbito informativo. Existem questões sociais e políticas por trás de quem está autorizado a produzir ou permitir a produção de determinados gêneros.

Bakhtin (2003) argumenta que a inabilidade no domínio de gêneros de determinadas situações não está relacionada, necessariamente, a uma pobreza de vocabulário ou estilo conversacional. Assim sendo, pode ser que uma pessoa com um excelente domínio da língua se veja impotente em determinados campos da comunicação. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 285),

frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana.

Segundo o autor, não se trata, nessa situação, de uma pobreza de vocabulário, mas sim da falta de domínio de um repertório dos gêneros da conversa mundana. Nessa perspectiva, “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Na concepção do autor, essa escolha estará condicionada ao contexto, ao tema semântico, a situação discursiva, aos participantes etc. No caso da comunicação oral cotidiana, Bakhtin afirma que os gêneros são originados de gêneros mais “multiformes da comunicação cotidiana.” Nesse sentido, “os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). No caso de uma conversa informal, por exemplo, os participantes da comunicação sabem como iniciar, manter ou encerrar a conversa. Possuem habilidades para ouvir, interagir, opinar, discordar, apresentar o seu ponto de vista sobre determinados temas. O que Bakhtin defende é que mesmo em um simples bate-pato, as pessoas moldam o seu discurso por determinadas formas de gênero.

Desde que nascemos, aprendemos a construir o nosso discurso sob a forma gêneros. Não falamos através de palavras soltas, mas sim por meio de enunciados. Nesse sentido, pode-se dizer que os enunciados de gêneros de diferentes tipos de discurso organizam o nosso universo comunicativo. Ao ouvir um discurso qualquer, conseguimos inferir o seu gênero. O tom de voz, as formas enunciativas, os diálogos, o posicionamento dos participantes da comunicação e outras informações extralinguísticas nos indicam o gênero do discurso proferido.

É importante chamar a atenção também para o fato de que, como bem defende Bakhtin (2003), as formas de gênero são “flexíveis, plásticas e livres” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Além disso, há uma grande diversidade de gêneros do discurso. Estes se diferem de acordo com a função da situação, da posição social e do tipo de relação entre os participantes da comunicação. Assim sendo, uma saudação pode ser diferente em cada situação discursiva. Pessoas que se conhecem e são íntimas se cumprimentarão de forma diferente de pessoas que não tem uma relação de amizade ou intimidade. O mesmo acontecerá com a emissão de outros enunciados, tais como: a despedida, as felicitações, os votos etc.

Os gêneros também se diferenciam pela entonação em que são proferidos. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros oficiais, por exemplo, possuem um alto grau de estabilidade e coação. A vontade e a individualidade do falante são o que, muitas vezes, determinam a escolha da tonalidade de um determinado gênero do discurso. A entonação expressiva faz com que em uma determinada situação se escolha um gênero carregado por um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, alegre ou triste, etc. Tal escolha reflete a individualidade do falante, ou seja, sua “ideia discursivo-emocional” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Segundo Bakhtin, grande parte dos linguistas considera os enunciados apenas uma combinação de formas léxicas e gramaticais da língua, fato este que os faz confundi-los com orações. Esta é uma visão equivocada, pois, ao escolhermos um tema sobre o qual discorrer, não optamos por uma simples oração, mas sim por um enunciado que exprima a nossa “imaginação discursiva” e “nossa escolha”. Não falamos por meio de uma oração e sim através de um “enunciado inteiro”. Existe uma construção composicional e uma dimensão especial para a estrutura de um enunciado, o que, muitas vezes, o torna difícil de ser formalmente estudado. Este fato leva muitos linguistas, principalmente os pesquisadores da sintaxe, a optarem

pelo estudo da frase ou estruturas que sejam intermediárias da oração e do enunciado (Bakhtin, 286, p. 286).

Entretanto, como defende Bakhtin, a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração adquire essa capacidade. Qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos muito substanciais de índole não gramatical, que lhe modificam a natureza pela raiz (BAKHTIN, 2003, p. 286).

O que acontece é que muitas vezes a oração não representa toda intenção comunicativa do falante. Para que a análise de uma oração, enquanto enunciado, seja válida é importante que ela expresse tudo o que o falante quis dizer e apresente a alternância dos sujeitos do discurso, refletindo também a realidade extra-verbal (BAKHTIN, 2003, p. 286).

De acordo com os argumentos apresentados, acredito que a reflexão de Bakhtin sobre a questão dos gêneros do discurso é de extrema importância para os estudos e pesquisas sobre a língua, linguagem e ensino. Bakhtin apresenta críticas em relação à visão da língua enquanto mero aglomerado de estruturas léxicas e gramáticas. Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso nos dão uma visão mais completa da comunicação, uma vez que trazem o intercâmbio comunicativo, a intenção dos participantes da comunicação e informações contextuais.

Como professora de língua estrangeira, defendo o argumento de que os estudos de gênero são fundamentais para uma mudança de postura pedagógica e inovação no ensino de línguas. O trabalho com leitura e produção de textos, a partir da proposta de gêneros discursivos, convida-nos a sair do ensino da estrutura gramatical e frasal descontextualizado, e adentrarmos no universo do trabalho com o texto enquanto um conjunto de enunciados organizados para expressar intenções comunicativas, negociações, interações sociais, pontos de vista, ideias e emoções. Assim sendo, propostas de trabalhos com textos de diferentes gêneros: contos, fábulas, romances, piadas, anedotas, cartas ao leitor, artigos de opinião, notícias, propagandas etc., seria uma maneira de tentar aproximar o ensino de línguas a uma abordagem mais comunicativa e contextualizada.

No texto argumentativo, por exemplo, há a intenção de convencer, persuadir ou dissuadir o receptor, influenciando-o de alguma forma (ARRUDA-FERNANDES,

2007, p. 68). Para tanto, o produtor de texto deverá escolher elementos linguísticos e enunciados, ou seja, organizar o seu discurso com a finalidade de convencer o receptor. No caso, essa seria a sua ideia discursivo- emocional.

Para expressar nossa intenção comunicativa ou representar da melhor maneira possível nossa ideia discursivo- emocional, faz-se necessário dominar os gêneros do discurso. Para isso, não basta conhecer as regras gramaticais da língua. É de fundamental importância saber produzir enunciados adequados a diferentes situações comunicativas. Dentro desse enfoque, Bakhtin argumenta que quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil sobre a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Comunicar o que desejamos em diferentes contextos depende da nossa capacidade de produzir enunciados coerentes com a situação. O domínio da “composição vocabular” e a “estrutura gramatical”, como denomina Bakhtin (2003), não nos dará elementos suficientes para adequar o nosso discurso as diferentes situações comunicativas. Para isso, é importante que dominemos as formas de enunciados, chamados por Bakhtin de “gêneros do discurso”. Segundo o autor, “estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

2.2 A argumentação como eixo norteador dos gêneros opinativos

Segundo Perelman e Olbrechts- Tyteca (2005), toda argumentação tem como objetivo “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.50). Os autores definem uma argumentação eficiente como àquela que

consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvinte a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento).

Para Abreu (2004), a argumentação está vinculada à arte de convencer e persuadir. Segundo o autor, “CONVENCER é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provocando”, e “PERSUADIR” é saber gerenciar

relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, 2004, p. 25). Assim, o autor conclui que argumentar é

em última análise, a arte de, gerenciando informações, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça. (ABREU, 2004, p. 26)

A argumentação escrita tem norteado o desenvolvimento de importantes pesquisas nas escolas francesas e genebriana (BRONCKART, 1970, 1985; BRONCKART; BRUN; ROULET, 1991; DOLZ, 2004). Já no contexto espanhol, destacam-se os trabalho de Camps (1995, 1997), Camps e Dolz (1995) e Álvarez (2001).

Segundo Bronckart (2004), há uma relação de “interdependência entre a produção da linguagem e o contexto acional e social” (BRONCKART, 2004, p.14). Assim, o autor define a linguagem como “uma característica da atividade humana, cuja função maior é de ordem comunicativa e pragmática” (BRONCKART, 2004, p.34). Essas atividades se organizam em discursos ou em textos, diversificando-se em gêneros.

Nessa perspectiva, os textos passam a ser entendidos como qualquer tipo de produção de linguagem situada (oral e escrita): “um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc.” (BRONCKART, 2004, p.71). A língua é, assim, utilizada em diferentes ações sociais para convencer, opinar, aconselhar, declarar, etc.

No enfoque interacionista sociodiscursivo, a argumentação seria, então, um tipo de ação por meio da linguagem utilizada para promover o intercambio de concepções, crenças socialmente construídas e de interação por meio da linguagem, influenciados por condições históricas e sociais de sujeitos reais.

Para Schneuwly e Dolz (2004), no ensino da leitura e da escrita, os gêneros funcionam como meio de articulação entre práticas sociais e objetivos escolares. Nessa perspectiva, os autores defendem que as escolas devem adotar os gêneros textuais como instrumentos didáticos. Nas palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 44)

O gênero é um instrumento para agir em situações lingüísticas; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador

nas interações indivíduos- objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

No agrupamento de gêneros proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), para elaboração de sequências didáticas de ensino da expressão oral e escrita, a argumentação é entendida como o domínio social de comunicação que tem como objetivo a discussão de problemas sociais controversos, a partir de estratégias de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

No ensino, a argumentação deve ser trabalhada a fim de levar os “alunos a desenvolver a capacidade de dar seu ponto de vista sobre situações não corriqueiras, formular argumentos, hierarquizá-los”, a partir de sequências didáticas de planificação textual, textualização e consideração das dimensões textuais da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 85).

Na planificação textual, os alunos deverão representar a situação de comunicação: tese, argumentos que sustentam a tese, exemplos, contra-argumentos, posicionamentos, crenças, etc. Na textualização, é preciso estar atento quanto ao uso adequado de organizadores lógicos- argumentativos, expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar a opinião. As dimensões transversais relacionam-se com o conhecimento e uso de elementos formais da língua, no texto escrito (regras ortográficas, pontuação, reunião de frases em parágrafos, domínio da separação de palavras, entre outros (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011).

Camps (1995) observou, em suas pesquisas, que a maior dificuldade que os alunos apresentam é a de considerar as opiniões contrárias à tese que se defende nos textos argumentativos. Segundo a autora,

no jogo da argumentação e contra- argumentação além de considerar os possíveis destinatários dos textos para adequar os próprios argumentos, faz-se necessário incorporar argumentos contrários à ideia defendida para valorizá-los e tirar sua força argumentativa.³¹ (CAMPS, 1995, p. 51, tradução nossa).

A contra- argumentação é um importante elemento da escrita argumentativa que deve ser incorporada nas produções textuais. Camps (1995) define como

³¹ Texto original em espanhol: “En un juego de argumentación y contraargumentación, que, además de tener en cuenta los posibles destinatarios de los textos para adecuar los propios argumentos, requiere incorporar argumentos contrarios para valorarlos y quitarles fuerza argumentativa”.

estruturas contra-argumentativas a concessão e a refutação. A concessão é entendida como a aceitação de uma proposição que parece contrária à tese defendida. Já a refutação consiste em referir-se aos argumentos contrários para contradizê-los no mesmo texto (CAMPS, 1995, p. 53).

Segundo Barroso (2011), o discurso argumentativo se faz presente em um número variado de gêneros textuais, tais como: o artigo de opinião, o editorial, a carta de reclamação, a propaganda, a carta de solicitação, a resenha crítica, o debate, entre outros. A autora argumenta que “esses gêneros possuem características linguísticas e discursivas comuns, que nos permitem reconhecê-los como sendo da mesma família, ou seja, como gêneros do tipo argumentativo” (BARROSO, 2011, p. 142).

Barroso (2011) define um plano composicional básico de organização composicional para o discurso argumentativo composto de tese e sustentação. Na tese, o aluno expõe suas ideias em relação a algum ponto polêmico. Na sustentação, são utilizados argumentos e justificativas com o objetivo de sustentar a posição assumida pelo autor. Segundo Barroso, o discurso argumentativo

pode, também, apresentar uma organização composicional mais complexa e ampliada, que revela a intenção do sujeito de não só defender uma posição, mas, também, de negociá-la com seu interlocutor. Nesse caso, além de conter os componentes básicos – tese/posição e justificativa –, a argumentação passa a contar com a contraposição, e a justificativa é ampliada por contra-argumentos. Essas duas sequências textuais – contraposição e contra argumentação –, quando presentes na produção do aluno, revelam sua capacidade de: (1) angular a questão polêmica sobre mais de uma perspectiva; e (2) antecipar-se a possíveis posicionamentos de seu interlocutor. (BARROSO, 2011, p. 143)

Nesse sentido, pode-se dizer que a presença da contraposição e contra-argumentação nas produções de textos opinativos indica não só a capacidade de defender posições, mas também sustentá-las e negociá-las com o leitor. Acredito que tais habilidades devem ser trabalhadas no ensino da leitura e da produção escrita, já que, como já foi mencionado anteriormente, pesquisas desenvolvidas na área revelam a ausência ou dificuldade de uso de estratégias contra-argumentativas em textos escritos.

Neste estudo, busquei desenvolver procedimentos didáticos de ensino da escrita argumentativa, a partir de atividades de identificação de argumentos e contra-argumentos em leituras de textos opinativos e uso de estratégias de defesas

de posições e sustentação da argumentação, levando em consideração a visão contrária à que se defende, isto é, a contra-argumentação.

2.3 A retórica e suas contribuições para o ensino da produção escrita como processo

Neste tópico, abordarei as diferentes definições e conceitos construídos sobre a retórica, assim como sua importância para o processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa. Abordarei o conteúdo referente à situação retórica enquanto uma possibilidade didática de ensino-aprendizagem da escrita de textos opinativos.

2.3.1 Definições e conceitos

Originária do grego, *rhetoriké*, a retórica é definida como “a arte de persuadir pelo discurso” e está presente em qualquer texto, oral ou escrito, que tem por finalidade persuadir (REBOUL, 1998, p. xviii).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), qualquer argumentação tem por objetivo levar os espíritos à adesão das teses defendidas. Por isso, na opinião dos autores, os efeitos práticos da argumentação intervêm no futuro, na medida em que provoca uma ação ou prepara para ela, através de mecanismos discursivos sobre os “espíritos ouvintes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 25). Nesse sentido, de alguma forma, o argumento deve “provocar uma escolha e desencadear uma ação, ou pelo menos uma forte disposição para a ação” (ARRUDA-FERNANDEZ, 2008, p. 66). Segundo Geraldi (1981), a argumentação está presente em discursos em que o locutor busca intervir sobre opiniões e preferências do seu interlocutor.

Hoje, a retórica é definida como uma teoria dos signos, dos fatos e da evidência. Deve trazer as provas dos fatos, através da intervenção planejada (PLANTIN, 2008, p. 10). No planejamento da intervenção retórica, tanto em textos orais como em texto escritos, é importante levar em consideração a situação retórica, isto é, o conteúdo do texto, a audiência para o qual se dirige e a intenção ou propósito comunicativo. Este conteúdo será abordado na próxima seção.

2.3.2 A situação retórica e sua importância para o ensino-aprendizagem da escrita como processo

Segundo Bitzer (1968), a situação retórica relaciona-se com a natureza do contexto em que falantes ou escritores criam o discurso retórico. Representa “um contexto natural de pessoas, eventos, objetos, relações, e uma exigência que convida fortemente à enunciação”³² (BITZER, 1968, p. 5, tradução nossa). O autor esclarece que, na situação retórica, os enunciados ganham significado, caráter retórico e são capazes de modificar uma realidade, uma vez que a retórica, para Bitzer, é essencialmente pragmática. Assim, um discurso é retórico na medida em que funciona como uma resposta a uma situação da qual foi convidado a participar (BITZER, 1968, p. 6).

Bitzer (1968) argumenta ainda que a situação retórica dá origem a um discurso retórico e convida a uma resposta adequada a uma determinada situação. Entretanto, para o autor, esta resposta pode ou não ser criada de forma adequada para as diferentes situações retóricas. O grau de compreensão em relação à exigência desta resposta e de sua elaboração adequada às diferentes situações retóricas dependerá da capacidade de percepção, interesse e familiaridade com os diferentes tipos de discursos.

Assim sendo, a situação retórica exerce grande influência na produção de textos adequados aos diferentes contextos comunicativos e aos objetivos da escrita. Para que textos sejam elaborados de forma adequada, é importante que os escritores tenham consciência da situação retórica, isto é, da natureza dos contextos em que os discursos devem ser criados.

Benitez Figari (2004) define a situação retórica como um aspecto abstrato da escrita que, por sua vez, pode ser observado na qualidade do texto produzido. A situação retórica compreende três elementos básicos: “o tópico sobre o qual se escreve, a audiência para a qual se dirige o texto escrito, a intenção ou o propósito do texto”³³ (BENITEZ FIGARI, 2004, p. 2, tradução nossa). Segundo o autor, a situação retórica é,

³² Texto original no inglês: “a natural context of persons, events, objects, relations, and an exigence which strongly invites utterance” (BITZER, 1968, p.5).

³³ Texto original no espanhol: “el tópico acerca del cual se escribe, la audiencia a la que se dirige el texto escrito y la intención o el propósito del mismo”. (BENITEZ FIGARI, 2004, p. 2).

talvez, o aspecto mais importante da produção escrita, já que não existiria comunicação efetiva sem ela e a comunicação desejada se perderia, com as lamentáveis consequências que isto poderia acarretar. Devido a sua importância, os escritores (sem considerar os romancistas, poetas e literários em geral) devem estar conscientes dela no momento de escrever, se desejam que seu texto contenha uma mensagem plena e íntegra. A situação retórica é, definitivamente, tão importante que os estudantes podem sentir o inevitável fracasso de suas produções quanto às tarefas que devem desenvolver não a incluem (BENITEZ FIGARI, 2000, p. 3, tradução nossa).³⁴

Neste sentido, podemos afirmar que, possivelmente, os problemas relacionados às incoerências, à falta de clareza e à desorganização das ideias observadas nos textos produzidos por nossos alunos podem ter sido influenciados pela falta de planejamento do discurso, levando-se em consideração a situação retórica, isto é, a natureza dos contextos em que os textos deveriam ser criados. Por isso, esta pesquisa defende o ensino explícito de estratégias de planejamento das ideias do texto escrito, a partir do levantamento dos objetivos do discurso, de sua adequação às diferentes situações comunicativas, considerando-se as características do leitor.

Coe (1981 apud BENITEZ FIGARI, 2000) argumenta que o contexto retórico deve ser definido de acordo com os propósitos do escritor e as características específicas dos leitores. Para tanto, é importante que o escritor leve em consideração as seguintes perguntas: 1- O que quero alcançar com essa produção escrita?; 2- Com quem?; 3- Em que situação?. As respostas a estas perguntas poderiam contribuir para a produção escrita mais coerente a situação retórica.

Em suma, de acordo com Benitez Figari (2000), as decisões que os escritores tomam em relação à forma como devem expressar as suas ideias precisam estar vinculadas ao propósito, audiência e situação da produção escrita. Assim sendo, desde uma perspectiva metacognitiva, é importante que o escritor esteja consciente da situação ou contexto retórico no momento de produzir o seu texto. Nas palavras do autor, a consciência da situação ou contexto retórico “contribui para que se tenha

³⁴ Texto original no espanhol: “La situación retórica (SR, de aquí en adelante) es, tal vez, el aspecto más importante de la producción escrita, puesto que no existiría comunicación efectiva sin ella y la comunicación deseada se perdería, con las lamentables consecuencias que esto puede acarrear. Debido a su importancia, los escritores (sin considerar a novelistas, poetas y literatos en general) deben estar conscientes de ella al momento de escribir, si desean que su texto contenga un mensaje pleno e íntegro. La SR es, en definitiva, tan importante que los estudiantes pueden sentir el inevitable fracaso de sus escritos cuando las tareas que deben desarrollar no la incluyen.” (BENITEZ FIGARI, 2004, p. 3).

uma base explícita e objetiva para decidir o que deve ser enfatizado, o que deve ter menos importância e o que deve ser deixado de lado no ato de escrever”³⁵ (BENITEZ FIGARI, 2000, p. 5, tradução nossa).

A consciência dos propósitos da escrita, da audiência e da situação retórica poderia, então, contribuir para que escritores produzissem textos mais convincentes, do ponto de vista da escrita argumentativa. Mas, para tanto, é também de suma importância o conhecimento e o uso de técnicas e estratégias retóricas para a elaboração dos argumentos. A argumentação e suas técnicas serão abordadas na próxima seção.

2.4 A base retórica da argumentação

A argumentação vincula-se à lógica, “a arte do pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar” e à dialética, “a arte de bem dialogar”. Essa organização lógica forma a base do sistema argumentativo, pensada por Aristóteles, ao fim do século XIX (PLANTIN, 2008, p.9). A seguir, discorrerei sobre os três tipos de argumentação: a argumentação lógica, retórica e dialética.

2.4.1 A argumentação lógica

Do ponto de vista lógico, a argumentação é compreendida como uma cadeia de premissas e conclusões implicadas na elaboração dos argumentos e das relações que estabelecem entre si (ALVES, 2003). O autor esclarece que “o objetivo de uma teoria lógica é descobrir e empregar padrões para o juízo racional” (ALVES, 2003, p. 7).

Plantin (2008) discorre sobre a argumentação lógica a partir de três operações do espírito: “a apreensão, o juízo e o raciocínio” (PLANTIN, 2008, p. 11) e explica que

- Pela apreensão, o espírito apreende um conceito, depois o delimita (“homem, “alguns homens”...); _ pelo juízo, ele afirma ou nega algo desse conceito, para chegar a uma proposição (“o homem é mortal”);
- pelo raciocínio, ele encadeia essas proposições, de modo a avançar do conhecido para o desconhecido.

³⁵ Texto original no espanhol: contribuye a tener una base explícita y objetiva para decidir qué enfatizar, qué debe tener menos importancia y qué debe dejarse de lado en el acto de escribir (FIGARI, 2000, p. 5).

No plano da linguagem, essas operações cognitivas correspondem respectivamente: - à fixação linguística do conceito por meio de um termo e à questão da referência; - à construção do enunciado por imposição de um predicado a esse termo e à questão do verdadeiro e do falso; - ao encadeamento das proposições ou argumentações, pelas quais produzimos proposições novas já conhecidas e à questão da transmissão da verdade. (PLANTIN, 2008, p.12)

O que se defende, na verdade, é que a argumentação é norteadada por operações cognitivas de escolhas linguísticas, voltadas para a construção dos enunciados e proposições argumentativas. A partir dessas operações mentais, são articuladas as ideias já conhecidas e novas que, na linguística de textos, recebe o nome de progressão textual ou progressão temática, tema já discutido anteriormente.

Em relação ao sistema lógico da argumentação, Ducrot (1968) afirma que toda língua possui uma organização e, desde que se tornou objeto de descrição, os gramáticos a desmontaram com o intuito de entenderem a sua estrutura. O autor defende a ideia de que uma organização similar a da língua se encontra no enunciado. Nas palavras de Ducrot, “em vez de os elementos da frase simplesmente se justaporem, juntam-se em grupos de palavras, as quais se reúnem em proposições, que se combinam, por fim, para compor a frase” (DUCROT, 1968, p. 24).

Ao discorrer sobre o ensino da análise lógica da língua, Ducrot (1986) afirma que existe certa regularidade nos enunciados construídos que ensinamos às crianças. Na opinião do autor, “na variedade infinita das frases, descobre-se um número bastante pequeno de esquemas que se repetem, idênticos, de enunciado a enunciado” (DUCROT, 1968, p. 25).

No que diz respeito à articulação do pensamento e da construção de frases, Ducrot argumenta que as diferentes ideias provenientes do nosso pensamento dão origem a variados tipos de palavras nas proposições enunciativas. Segundo o autor, as proposições refletem relações necessárias de ideias e “mesmo a ordem linear das palavras na frase é considerada como imitadora da sucessão natural das ideias no espírito” (DUCROT, 1968, p. 28). Argumentar, por exemplo, é evidente que Camila está enganada, não significa o mesmo que afirmar é possível que Camila esteja enganada. Dentro do sistema linguístico, os elementos possuem valores diferentes e, é em comparação com os grupos associativos que conhecemos que estabelecemos nossa escolha.

A ideia de relação e organização também aparece nas palavras de Koch (1984), ao argumentar sobre a estrutura do discurso e do texto. Segundo a autora, todo texto caracteriza-se pela rede de relações de intenções, ideias e unidades linguísticas que o compõem. Em relação à estrutura linguística do texto, Koch explica que podem ser observadas as mais variadas e complexas relações, podendo ser classificadas como

relações morfo-sintáticas intra e inter-enunciados, como é o caso da concordância verbal e nominal; relações fonológicas ou supra-segmentais, como entonação, estritamente relaciona com os níveis sintático-semântico e pragmático; relações sintático-semânticas entre proposições, que exprimem causa/consequência, meio/fim, condicionalidade ou hipótese, oposição e contraste, etc. (KOCH, 1984, p. 33)

No que diz respeito à estrutura do texto argumentativo, outros tipos de relações são estabelecidos de acordo com a intencionalidade do autor. Essas são definidas por KOCH (1984) como “relações argumentativas”. Nelas se fazem presentes “apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos atos de enunciações anteriores” (KOCH, 1984, p. 33). Segundo a autora, é o encadeamento de enunciados feitos por meio de organização de frases ou enunciados, que originará o que se denomina “texto”.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) também defendem a ideia de que intenção argumentativa está vinculada à escolha acertada de termos da língua para expressar o pensamento. De acordo com os autores

A escolha dos termos, para expressar o pensamento, raramente deixa de ter alcance argumentativo. Apenas depois da supressão deliberada ou inconsciente da intenção argumentativa é que se pode admitir a existência de sinônimos, de termos que seriam suscetíveis de ser utilizados indiferentemente um pelo outro; então, unicamente, é que a escolha de um desses termos fica pura questão de forma e depende de razões de variedade, de euforia, de ritmo oratório. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 168)

Para ilustrarem o argumento da escolha dos termos, os autores explicam ainda que as interrogações utilizadas nos discursos têm um grau de importância retórica considerável. Assim, “o uso da interrogação visa às vezes a uma confissão sobre um fato real desconhecido de quem questiona, mas cuja existência, assim como a de suas condições, se presume” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA,

2005, p. 180). A forma interrogativa funciona, dessa forma, como uma maneira de solicitar a comunhão do auditório em relação às teses defendidas.

Segundo Plantin (2008), a teoria da argumentação na língua se encontra em um plano exclusivamente linguístico e estrutural. Com base nesse modelo, é possível prever o que um indivíduo vai dizer após a emissão de um enunciado. “Ele é forte, logo... poderá conseguir superar as dificuldades.” Assim, a argumentação na língua tem como finalidade “estudar as capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação” (PLANTIN, 2008, p. 32).

Nesse sentido, o valor argumentativo de um enunciado está na operação desse enunciado sobre os que são capazes de sucedê-lo, em um discurso gramaticalmente construído. Segundo Barbisan (2004 apud Ducrot, 1990), esses enunciados capazes de suceder ao enunciado anterior referem-se ao “conjunto das possibilidades ou das impossibilidades de continuação discursiva determinadas por sua utilização” (DUCROT, 1990 apud BARBISAN, 2004, p. 51). Tal argumento pode ser ilustrado através do seguinte exemplo: o enunciado “João parou de fumar”, pressupõe que “antes, João fumava” e estabelece que “atualmente, ele não fuma mais” (PLANTIN, 2008, p. 33).

Assim sendo, pode-se dizer que a articulação dos elementos linguísticos, pragmáticos, discursivos que compõem o texto argumentativo está vinculada ao esforço cognitivo de fazer-se entender e se comunicar na língua alvo. Não há como negar, por exemplo, que escolhas lexicais e enunciativas influenciam a compreensão e a forma de apresentação dos argumentos.

2.4.2 A argumentação retórica

A argumentação retórica, por sua vez, tem como finalidade persuadir ou convencer pelo discurso, a partir da fala ou da escrita. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) estabelecem uma diferença entre persuadir e convencer, argumentando que na persuasão acredita-se e se aceita pressuposições por razões afetivas ou pessoais, sem que seja preciso estar convencido do argumento que se defende. No convencimento, faz-se presente o caráter racional da adesão.

Segundo Reboul (1998), na argumentação retórica, é importante ter em mente que aquele que fala ou escreve nunca está sozinho e “exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles, sempre em função de

outros discursos” (REBOUL, 1998, p. XIX). De acordo com o autor, essa é lei fundamental da retórica. Nesse sentido, para ser um bom orador ou escritor, não basta proferir, ler ou escrever; é preciso, antes de tudo, considerar a quem se fala, lê ou escreve, levando em conta os discursos do outro e os seus não ditos (REBOUL, 1998). Essa seria a função hermenêutica da retórica.

O processo de compreender e inventar o discurso argumentativo implica um processo de formação retórica, pois é preciso ensinar e aprender “a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo” (REBOUL, 1998, p. XXII). Na concepção do autor, é preciso aprender a arte de bem dizer, pois

Errar na formulação da questão, escrever de modo incorreto, monótono, extremado, confundir tese com argumento, expor de maneira desconexa, esconder-se atrás de clichês- é dar prova de incultura. Em outras palavras, é apartar-se dos outros e de si mesmo. É verdade que existem outras culturas além da escolar, mas não existe cultura sem formação retórica. E aprender a arte de bem dizer é já e também aprender a ser. (REBOUL, 1998, p. XXII)

Um dos grandes problemas presentes na produção escrita de textos argumentativos está relacionado ao fato de que, muitas vezes, o escritor não leva em consideração o contexto retórico para o qual escreve, isto é, o leitor, os objetivos do seu texto, suas intenções e propósitos comunicativos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é muito difícil determinar o auditório de quem fala;

essa dificuldade é maior ainda quando se trata do auditório do escritor, pois, na maioria dos casos, os leitores não podem ser determinados com exatidão. É por essa razão que, em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22)

Nesse sentido, assim como falhas na argumentação lógica podem provocar problemas linguísticos que afetam a compreensão de uma produção textual, deslizos retóricos também podem ocasionar incoerências em relação às intenções comunicativas e posicionamentos que se pretende defender no texto escrito. O discurso pode não chegar a ser convincente, por exemplo, se o escritor não levar em consideração as ideias e convicções de quem escutará ou lerá o seu texto. A ausência de utilização de estratégias retóricas, tais como: exemplificações,

generalizações, provas, dados, argumentos e contra-argumentos também podem afetar as intenções comunicativas do escritor.

2.4.3 Argumentação dialética

A dialética é definida por Reboul (1998) como “um jogo cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras do raciocínio” (REBOUL, 1998, p. 32). Nesse jogo, é preciso que as teses sejam defendidas, sustentadas e que os participantes da discussão articulem bem seus raciocínios e utilizem todos os argumentos que forem necessários.

Reboul (1998) ainda argumenta que a retórica e a dialética, apesar de serem disciplinas diferentes, apresentam pontos em comum, já que ambas são capazes de provar uma tese ou o seu contrário, possibilitar discussões de tudo o que for controverso e ser ensinadas metodicamente, mediante técnicas. Segundo o autor, a retórica é uma aplicação da dialética e a utiliza como meio de persuadir.

A dialética seria, então, “um jogo intelectual que, entre suas possíveis aplicações, comporta a retórica. Esta é a técnica do discurso persuasivo que, entre outros meios de convencer, utiliza a dialética como instrumento intelectual.” (REBOUL, 1998, p. 39).

Diante do exposto, considero de suma importância trabalhar a argumentação escrita nos âmbitos: lógico, retórico e dialético, pois para a elaboração de um texto coeso e coerente, é necessário que os elementos linguísticos estejam bem articulados em relação à produção de frases, períodos e orações. Além da atenção à estrutura linguística, é também fundamental que os escritores levem em consideração o contexto retórico para o qual pretendem produzir os seus textos, bem como as estratégias argumentativas, tanto para provar uma tese como para contradizê-la.

2.5 As categorias e componentes da retórica

Segundo Meyer (2007), a retórica pode ser classificada em três categorias:

a retórica é a manipulação do auditório (Platão), 2- a retórica é a arte de bem falar (*ars bene dicendi*, de Quintiliano); 3- a retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles) (MEYER, 2007, p. 21).

A primeira definição leva a retórica a centrar seus argumentos na emoção e nas reações do interlocutor, que é a grande função da publicidade. A segunda, por sua vez, está voltada para o papel o orador, ou seja, sua forma de expressar e as características do seu discurso. Já a terceira, refere-se à forma de organização dos argumentos; a questão do explícito e o implícito, o literal e o figurado, as inferências e o literário (MEYER, 2007, p. 21). Essas três definições representam os componentes básicos da relação retórica: 1- o orador; 2- o auditório; 3- a mídia (linguagem falada ou escrita). Em outra perspectiva, a argumentação é definida como

a arte de, gerenciando informação, convencer ou outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça (ABREU, 2004, p. 26).

Nas diferentes definições apresentadas sobre retórica, é possível perceber o argumento comum que a defende enquanto discurso persuasivo. Quer seja por meio de técnicas e estratégias discursivas quer seja através do gerenciamento das informações, a retórica tem como finalidade provocar uma mudança no espírito ouvinte ou leitor. Seu objetivo maior é o de buscar meios ou mecanismos de adesão das verdades, fatos, teses ou presunções.

Para persuadir, no entanto, é de fundamental importância encontrar “argumentos ideais” (SANTOS, 2011, p. 52). Dentro desse enfoque, a argumentação é definida por Arruda- Fernandes (2008) como “uma necessidade da vida cotidiana” (ARRUDA-FERNANDEZ, 2007, p. 67) e por Koch (1984, p. 19) como “um ato linguístico fundamental.” E, é no “jogo discursivo”, dada por meio da administração da tríplice retórica: *ethos*, *pathos* e *logos*, que a argumentação alcançará seus objetivos discursivos.

2.6 Os três tipos de argumentos: *ethos*, *pathos* e *logos*

Para Aristóteles, a retórica inclui o discurso, a racionalidade e a linguagem. Essas três características podem ser definidas como *logos*. Segundo Meyer, “o *logos* subordina a suas regras próprias o orador e o auditório: ele persuade um auditório pela forma de seus argumentos, ou agrada a esse mesmo auditório pela beleza do estilo, que comove aqueles a quem se dirige” (MEYER, 2007, p. 22). Para Platão, o *pathos* é quem tem poder sobre a linguagem, isto é, o orador analisa o

discurso e defende seus pontos de vista, concordando ou discordando dos argumentos. Já o *ethos* está relacionado à eloquência e à arte de falar bem. Entretanto, uma retórica baseada na eloquência não pode deixar de considerar o *logos* e o *pathos*, pois os efeitos de estilo (*logos*) e a emoção (*patos*) estão presentes nos atos argumentativos.

Para Reboul (1998), “o *ethos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtém sem essa confiança” (REBOUL, 2000, p. 48). Cada auditório sem suas peculiaridades que variam de acordo com a idade, sexo, nível social, profissão etc. Nesse sentido, o *ethos* do orador deverá variar de acordo com as características do seu auditório.

Os gregos definiam o *ethos* como a imagem de si mesmo, o caráter, a personalidade, os traços de comportamento, a escolha de vida e dos fins. Por isso a palavra ética vem de *ethos* (MEYER, 2007, p. 34). O *ethos*, na verdade, identifica o orador ou o escritor. A pessoa capaz de responder aos questionamentos do auditório ou do leitor. Segundo Meyer (2007), “o *éthos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão tratada sejam aceitas” (MEYER, 2007, p. 35).

O *pathos* refere-se ao “conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso” (REBOUL, 1998, p. 48). Segundo Meyer (2007), o *pathos* representa as emoções, paixões e questões do auditório. A paixão em retórica diz respeito ao temor, esperança, ódio, desespero, desejo, isto é, todos os sentimentos presentes no leitor ou auditório. Em relação às questões levantadas pelo locutor, o auditório pode aderir, recusar, completar, modificar, permanecer em silêncio, aprovar, reprovar ou desinteressar-se. Todas essas atitudes serão motivadas pelas paixões ou questões do auditório. Nesse sentido, é preciso que o escritor leve em consideração os sentimentos do auditório, pois “uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22).

Perelman e Olbrechts- Tyteca (2005) chamam a atenção para o fato de que o auditório do escritor é difícil de ser determinado, pois em grande parte dos casos os leitores não podem ser previstos com exatidão. E, por essa razão, os autores

preferem definir o auditório como “um conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22).

Encontrar questões implicadas no *pathos* é tirar partido dos valores do auditório, da hierarquia do preferível, que é a sua. É o que o enraivece, o que ele aprecia, detesta, despreza, ou contra o que ele se indigna, o que ele deseja, e assim por diante, que fazem do *páthos* do auditório a dimensão retórica da interlocução. Em conclusão, o *pathos* é a dimensão retórica que comporta: (1) as perguntas do auditório; (2) as emoções que ele experimenta diante dessas perguntas e suas respostas; (3) os valores que justificam aos seus olhos essas respostas a essas perguntas.

2.7 O sistema retórico

Acredita-se que quem compõe um discurso, oral ou escrito, segue um sistema retórico composto de quatro partes: 1- invenção (*heurésis*); 2- disposição (*taxis*); 3- elocução (*lexis*); 4- ação (*hypocrisis*). Esse sistema não obedece necessariamente à ordem da invenção à ação. Entretanto, segundo Reboul (1998), as quatro partes do sistema retórico devem ser cumpridas pelo orador, pois, caso contrário, seu discurso será vazio, desordenado, mal escrito ou inaudível (REBOUL, 1998, p. 44).

A invenção está relacionada não só ao conteúdo, ao “ao ter o que dizer”, aos argumentos, mas também ao tipo de discurso ou tipo de assunto. No caso, o locutor ou escritor, antes de preparar um texto oral ou escrito precisa analisar as características das pessoas para as quais o discurso será dirigido e adaptar o texto aos traços específicos de cada gênero. Nesse sentido, enquanto o discurso judiciário tem como auditório o tribunal, o deliberativo tem o senado e o epifítico, os espectadores. As características desses três discursos também não são as mesmas: no judiciário, há uma acusação e uma defesa. Já no discurso deliberativo, aconselha-se ou desaconselha-se e, no epifítico, há censuras e louvores.

Uma vez determinado o tipo de discurso, o orador ou escritor deverá encontrar os argumentos. Os três tipos de argumentos são o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, anteriormente definidos. Na organização dos argumentos, o orador ou escritor dispõe de dois tipos de provas: as extra-retóricas e intra-retóricas (REBOUL, 1998, p. 49). As provas extrínsecas referem-se às testemunhas, confissões, leis, contratos,

etc. As provas intrínsecas, por sua vez, são criadas pelo orador. Por exemplo, “num elogio fúnebre, as provas extrínsecas são aquilo que se sabe do defunto, que nem sempre é bonito; o argumento intrínseco é a amplificação, que tira partido das provas extrínsecas” (REBOUL, 1998, p. 50).

As formas de encontrar os argumentos são determinadas por lugares. Nas palavras de Reboul (1998), o termo lugares é “tão corrente quanto obscuro. Na dúvida, pode-se sempre traduzir “lugar” por argumento.” (REBOUL, 1998, p. 51).

Outro ponto importante da retórica é a criatividade decorrente da construção do discurso. Para tanto há “planos-tipos” utilizados na criação dos textos. Esses planos-tipos são denominados “disposição” (“taxis”). As quatro partes definidas por Reboul (1998) como planos-tipos são: exórdio, narração, confirmação e peroração. O exórdio é a parte que inicia o discurso. É o momento de fazer uma exposição clara inicial da questão a ser tratada ou dos argumentos a serem provados. A narração é o momento de fazer a exposição dos fatos. A confirmação refere-se à parte mais longa da retórica, segundo Reboul (1998). É o momento de apresentar o conjunto de provas e refutações. A peroração é o que finaliza o discurso, podendo ser bastante longa ou dividir-se em partes. As principais partes da peroração são: 1- amplificação: insistência da gravidade de um determinado fato; 2- paixão: exposição de um argumento com o objetivo de despertar a piedade ou indignação no auditório; 3- recapitulação: síntese da argumentação.

A redação do discurso é chamada elocução. No momento da produção do discurso, a escrita exprime as características do orador ou escritor. A elocução está vinculada à língua e ao estilo de discurso. Diz respeito à escolha das palavras e à construção das frases (REBOUL, 1998, p. 62). Uma das regras básicas da retórica é a clareza dos argumentos, isto é, a capacidade de adaptar o estilo de escrita ao auditório ou leitor. Ao produzir um texto, o escritor mostra-se como pessoa, podendo ser esperto, caloroso, preciso, alerta, dinâmico, cuidadoso, etc. As escolhas das palavras, termos e expressões determinam as características e intenções comunicativas do escritor. Um dos recursos mais utilizados na retórica são as figuras de linguagem.

2.8 As premissas da retórica

A estrutura retórica pode ser construída com base em diferentes tipos de argumentos. Cada argumento tem uma função persuasiva no discurso e é utilizado com uma intenção comunicativa de levar o outro à adesão de uma determinada tese. São eles:

2.8.1 Elementos de acordo prévio

Os elementos de acordo prévio dizem respeito aos fatos, verdades e presunções utilizados como estratégias argumentativas. A utilização de dados estatísticos é um exemplo de fato empregado para comprovar asserções em textos orais e escritos.

Assim como os fatos, os valores assumem um papel importante na argumentação por, muitas vezes, serem também inquestionáveis. Nas palavras de Reboul (1998), “assim como os fatos, os valores são presumidos; todos admitem sem provas, hoje em dia, que o desemprego é uma calamidade, e a quem sustentasse um juízo de valor contrário competiria provar.” Nesse sentido, os valores são aceitos, sem refutação, como verdades compartilhadas.

Na fundamentação dos valores, reforça-se a intensidade da adesão às teses por meio de premissas, denominadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca como “lugares do campo do preferível” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 94). Alguns exemplos de lugares são: 1) Lugares da quantidade: afirma-se que qualquer coisa é superior a outra por razões quantitativas. “É preferível àquilo que proporciona mais bens, o bem maior o mais durável, ou ainda o que propicia mal menor”; 2) lugares da qualidade: valoriza o único, o raro, contestando a virtude do número (CAVALCANTI, 2011, p. 68); 3) Lugares da ordem: defende a superioridade do anterior ao posterior, da causa sobre o efeito, do princípio sobre os fins etc. O exemplo utilizado por Cavalcanti, ilustra bem esse lugar: “ao dizermos que o João concorreu com 515 pessoas num concurso público e obteve o primeiro lugar na classificação geral, é um indicador de ordem ocupado por ele no resultado da aprovação” (CAVALCANTI, 2011, p. 69).

2.8.2 Argumentos quase lógicos

Os argumentos quase lógicos assim são denominados por não sujeitar-se a “lei do tudo ou nada” (REBOUL, 1998, p. 168). Estes tipos de argumentos podem ser refutados e, por isso, não são totalmente lógicos. São eles o ridículo, identidade e regra de justiça, transitividade, dilema e definição.

O argumento do ridículo, segundo Perelman e Olbrechts- Tyteca (2005), “é aquilo que merece ser sancionado pelo riso” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 233). Uma argumentação é ridícula no momento em que se instaura um conflito com uma opinião aceita, sem justificção. Segundo Reboul (1998), “o ridículo é o odioso desvenenado, que não provoca escândalo, porém riso. (REBOUL, 1998, p. 170).”

Os argumentos de identidade e regra de justiça “A é A” estão vinculados à identidade, mas não se reduzem a ela. Mulher, por exemplo, pode ser entendido como “ser feminino”. Entretanto, o argumento “Mulher é mulher” remete à ideia de “ser frágil” ou “enganador” (REBOUL, 1998, p. 170). A compreensão dependerá do contexto discursivo.

A transitividade e o dilema são argumentos quase matemáticos, pois estão vinculados às fórmulas matemáticas. Um exemplo de transitividade seria: “os amigos de meus amigos são meus amigos” (REBOUL, 1998, p. 171). Nesse argumento se instaura o dilema, já que a relação pode não ser totalmente lógica. A questão do amigo do amigo pode ser destacada por uma questão de ciúmes.

Os argumentos apoiados nas definições normativas, descritivas, condensadas ou oratórias têm como objetivo tornar um argumento, de certa forma, inquestionável: “o homem enquanto animal racional”. Entretanto, até mesmos as definições podem ser questionadas e substituídas por outros conceitos.

2.8.3 Argumentos fundados na estrutura do real

Os argumentos apoiados na estrutura do real se relacionam com a experiência e não com a lógica, como os argumentos quase lógicos. Aqui, defende-se a ideia de que quanto mais explicada uma tese, mais provável será (REBOUL, 1998, p. 173). São argumentos fundados na estrutura do real a sucessão, o argumento pragmático, a finalidade, o argumento de autoridade, *ad hominen*, as duplas hierarquias e o argumento “a foriori”.

A argumentação pode ser feita por meio da exposição de sucessões de fatos: se um aluno sempre tira notas boas todos os anos, é excelente e sempre será assim. Entretanto, o argumento expressa apenas uma probabilidade de fatos, a partir da sequência e consequência (REBOUL, 1998, p. 172).

Já o argumento pragmático “permite apreciar um ato ou um acontecimento consoantes suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 303). O que direciona o argumento pragmático é o sucesso das proposições argumentativas e sua validade. Nesse contexto, “um banqueiro falará da rentabilidade de um investimento, e não de sua segurança” (REBOUL, 1998, p. 174).

O argumento de autoridade tem como finalidade empregar o valor de uma pessoa para justificar uma determinada afirmação: “segundo Aristóteles”. Nesse tipo de argumento, o nexos entre as pessoas e os seus atos dão peso ao argumento e permite presumi-los a partir da proposição de que se “conhece a pessoa” e que aquela atitude é típica dela (REBOUL, 1998, p. 176).

Já o argumento ad hominem refere-se ao “argumento de autoridade invertido” e “consiste em refutar uma proposição recorrendo a uma personalidade odiosa: Era o que dizia Hitler!” (REBOUL, 1998, p. 178).

O argumento de duplas hierarquias, por sua vez, objetiva estabelecer uma escala de valores entre termos: quem nasce rico, tem mais sorte; quem nasce pobre deverá se esforçar mais na vida. Logo, quem nasce rico deverá se esforçar menos que quem nasce pobre.

No argumento *a fortiori* pesa a “maior razão” (REBOUL, 1998, p. 179): “só engravida aquela que quer engravidar”. A afirmação coloca o poder de dar a luz nas mãos da mulher, uma vez que a ela caberá o controle da gravidez. Entretanto, a mulher que engravida também pode ser interpretada como aquela que se descuidou e teve uma gravidez não desejada.

2.8.4 Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Segundo Reboul (1998), os argumentos que fundamentam a estrutura do real se apoiam também na experiência, a partir da menção de exemplos, ilustrações, modelos, comparação, argumentos do sacrifício, analogias e metáforas. Assim, o exemplo de que nos Estados Unidos “um jornaleirozinho ficou bilionário”, é um tipo

de argumento utilizado para dizer que qualquer pessoa pode ficar bilionária (REBOUL, 1998, p. 181).

A comparação, como estratégia argumentativa, coloca a medida como a força retórica, “permitindo justificar um dos termos a partir do outro ou dos outros”: este salário é 50% inferior ao estabelecido por lei. (REBOUL, 1998, p. 183). Já o argumento do sacrifício destaca o valor do argumento pelos sacrifícios que são feitos a favor de uma situação: “provo a minha sinceridade mostrando que tenho muito o que perder por causa dela!” (REBOUL, 1998, p. 184).

Outras estratégias argumentativas que fundamentam a estrutura do real são as analogias e metáforas. As analogias, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) devem ser vistas “como uma similitude de estruturas, cuja fórmula mais genérica seria: A está para B assim como C está para D”. Assim, estamos fazendo analogia quando tentamos encontrar e provar uma verdade por meio de uma semelhança de relações. No exemplo “hierarquia é como prateleira: quanto mais em cima, menos utilidade”, o enunciador tente provar que “a hierarquia não serve para quase nada em seu ápice”, utilizando o elemento “prateleira” para provar que quanto mais alta, menos acessível (REBOUL, 1998, p. 185).

A metáfora, segundo Abreu (2004), é um tipo de comparação mais breve. Por exemplo, se dissermos José é valente como um leão, temos uma comparação. Entretanto, se argumentarmos que José é um leão, temos uma metáfora (ABREU, 2004, p. 112).

2.8.5 Argumentos por dissociação das noções

O argumento por dissociação das noções é definido por Reboul (1998) como “técnicas de ruptura”, isto é, um tipo de estratégia argumentativa que tem por finalidade “manter separado aquilo que o adversário pretendia unir: “esse exemplo não é real”; “essa analogia está ultrapassada” (REBOUL, 1998, p. 189).

As dissociações podem ser entre aparência e realidade, meio e fim, consequência e princípio, ato e pessoa, acidente e essência, ocasião e causa etc. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 469). Um exemplo de aparência e realidade seria “uma vara reta parece quebrada quando sua extremidade é mergulhada na água?”. Os empiristas diriam que, nesse caso, poderíamos corrigir a visão com o tato. “Mas o tato também tem suas ilusões; por que então não acreditar

nele mais que na visão?” (REBOUL, 1998, p. 190). O argumento inicial é dissociado e introduz uma dualidade de visões. O mesmo acontecerá com os argumentos de meio e fim: a) argumento instaurado- “estudo para ser aprovado”; b) dualidade argumentativa: não, você estuda para aprender e, por isso, é aprovado.

Para terminar, vimos que as análises e os exemplos de estratégias retóricas podem nos ajudar a compreender melhor a argumentação e, conseqüentemente, a organizar o nosso discurso. Segundo Reboul (1998), “não há argumento infalível, pois todo argumento pode ser contraditado por outro argumento” (REBOUL, 1998, p. 194). Além do mais, não podemos direcionar a nossa argumentação apenas à persuasão do outro. Um argumento deve ser “justo” e estar aberto à discussão e à contra-argumentação. Nas palavras de Reboul (1998), “O que salva a retórica é que o orador não está sozinho, que a verdade é encontrada e afirmada na prova do debate. Tanto com os outros quanto consigo mesmo” (REBOUL, 1998, p. 194).

Na próxima seção, discutirei sobre as características do artigo de opinião, enquanto gênero da ordem do argumentar. Nesta pesquisa, as atividades de leitura e escrita propostas, tanto na fase do ensino implícito como na fase do ensino explícito, tiveram como base o artigo de opinião como gênero norteador da sequência didática desenvolvida.

2.9 O artigo de opinião

Marcuschi (2008) define o artigo de opinião como um gênero da modalidade escrita, do domínio discursivo jornalístico, da ordem do argumentar. Esse gênero textual “aborda assuntos polêmicos que circulam na imprensa, na mídia e na sociedade” (FEITOZA; MENDES, 2010, p. 58). Por meio dele, o autor busca a compreensão do leitor em relação ao seu posicionamento diante do tema, isto é, da tese defendida.

Segundo Santos e Melo (2012), o artigo de opinião tem a persuasão como uma característica peculiar. Através desse gênero, o autor busca convencer o leitor a adotar a posição defendida. As autoras ainda argumentam que, por esse motivo, os artigos de opinião apresentam “descrições detalhadas, apelo emotivo, acusações, humor, ironia e fontes de informações precisas” (SANTOS; MELO, 2012, p. 625).

Uber (2008) esclarece que o artigo de opinião circula em rádios, televisões, jornais, revistas e internet e tem como objetivo a apresentação de posicionamentos

voltados para o convencimento do leitor, espectador ou ouvinte. Na opinião de Uber (2008), para convencer “é preciso apresentar bons argumentos, sustentados por verdades e opiniões” (UBER, 2008, p. 5). Entretanto, o autor esclarece que os argumentos sustentados por opiniões são fáceis de serem contestados pelo fato de estarem baseados em pontos de vista pessoais do autor do texto.

Embora os artigos de opinião apresentem características comuns em relação ao objetivo persuasivo, é importante salientar que o caráter heterogêneo da linguagem presente nesses textos. Segundo Feitoza e Mendes (2010), “o estilo verbal acaba por representar uma particularidade de cada articulista e é, normalmente, o fator responsável por criar empatia com seus leitores” (FEITOZA; MENDES, 2010, p. 55).

Além disso, está também presente na estrutura do gênero a ocorrência da polifonia, isto é, mecanismos enunciativos que têm por objetivo apresentar vozes presentes em outros textos, além do discurso do próprio autor (BRONCKART, 1999). Na opinião de Feitoza e Mendes (2010), é de fundamental importância chamar a atenção do aluno para a questão da polifonia presente nos textos argumentativos, pois ao “abordá-la no trabalho com o gênero artigo de opinião, o aluno poderá perceber que, na sociedade, há discursos diferentes discutindo sobre o mesmo tema e sob de diferentes pontos de vista” (FEITOZA; MENDES, 2010, p. 58).

Ainda no que diz respeito à característica polissêmica do gênero, Santos (2012) diz que “o artigo de opinião, especificamente, é um texto no qual o produtor está a todo instante negociando com as vozes presentes no texto, ora aceitando-as, ora refutando-as e, dessa forma, construindo o seu ponto vista” (SANTOS, 2012, p. 9).

A consciência em relação às características polissêmica do artigo de opinião e o conhecimento sobre o uso de estruturas linguísticas e discursivas para aceitar ou refutar opiniões na produção de textos opinativos é de fundamental importância na escrita argumentativa.

Nesta pesquisa, o trabalho com a leitura, discussão e escrita de textos opinativos teve também como objetivo mostrar aos alunos os diferentes posicionamentos que autores e leitores constroem em torno dos assuntos abordados. Por exemplo, ao trabalhar com o tema sobre a adoção de filhos por casais homossexuais, procurei discutir com eles sobre os posicionamentos favoráveis e desfavoráveis a esta prática, em diferentes gêneros textuais: artigos de

opinião, debates filmados e notícias televisivas. O objetivo deste trabalho foi, justamente, o de apresentar aos participantes da pesquisa exemplos de diferentes discursos construídos em torno do tema e ajudá-los a construir suas estratégias argumentativas. Acredito que o acesso aos diferentes tipos de vozes em torno das problemáticas propostas para leitura e discussão pode contribuir para que os alunos fortaleçam seus posicionamentos diante dos temas propostos para produção escrita.

2.9.1 A estrutura do artigo de opinião

Boff, Köche e Marinello (2009) argumentam que a produção de um artigo de opinião está pautada na discussão, reflexão, solução e avaliação de um problema. Para tanto, os autores apresentam a seguinte estrutura: 1- situação- problema; 2- discussão; 3- Solução- avaliação.

Na situação problema, apresenta-se a questão a ser desenvolvida com o objetivo de direcionar o leitor em relação ao desenvolvimento das ideias subsequentes. Nessa parte, contextualiza-se o assunto a ser discutido, por meio de afirmações gerais e/ou específicas, com a apresentação do objetivo da argumentação que será sustentada no texto.

Na discussão, expõem-se os argumentos que sustentam a tese do autor. Nesse momento, são apresentados conceitos, fatos e exemplificações. Segundo Boff, Köche e Marinello (2009), exposições de fatos concretos, dados e exemplos, bem como o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas são utilizados, na discussão, com o objetivo de evitar abstrações. Já na solução-avaliação evidencia-se a resposta apresentada à questão, com a exposição da reafirmação da posição assumida ou apreciação do assunto abordado.

Boff, Köche e Marinello (2009) argumentam que a estrutura do artigo de opinião apresentada não é rígida, mas diferencia-o de outros gêneros textuais, com a finalidade de “facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem” (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p.6).

No que diz respeito à produção do artigo de opinião, Santos e Melo (2012) afirmam que a etapa mais complexa da elaboração do gênero é a argumentação, pois para argumentar não basta apenas opinar sobre um determinado assunto. O texto argumentativo exige também a apresentação das razões que sustentam as ideias defendidas. Nas palavras das autoras,

o processo de argumentar, portanto, não abarca apenas aspectos linguísticos, mas é necessário conhecimento de mundo por parte do escritor, que lhe possibilite conhecer o assunto suficientemente para opinar sobre ele (SANTOS; MELO, 2012, 625).

Nesse sentido, a complexidade da composição do artigo de opinião requer a elaboração de propostas de ensino que contribuam para a aprendizagem da escrita argumentativa, já que para argumentar não basta, simplesmente, conhecer os aspectos linguísticos do idioma. O texto argumentativo requer o conhecimento da organização da sua sequência textual, da situação de produção e dos fatores sócio-históricos do momento composicional (FEITOZA; MENDES, 2010).

A proposta de leitura e discussão de diferentes artigos de opinião sobre os temas sugeridos para produção escrita argumentativa em língua espanhola, apresentada por esta pesquisa, teve como finalidade contribuir para que os alunos ampliassem seus conhecimentos de mundo em torno dos temas debatidos e reunissem novos argumentos que fortalecessem seus posicionamentos sobre os conteúdos abordados. Para que estes argumentos estivessem claros, organizados e bem estruturados no texto escrito, a pesquisa também objetivou ensinar explicitamente as regras de progressão textual, o uso dos elementos coesivos e as estratégias retóricas. Assim, fatores relacionados ao ensino da escrita do artigo de opinião serão discutidos com mais profundidade a seguir.

2.9.2 As contribuições do ensino da leitura e escrita do artigo de opinião

O trabalho com artigos de opinião em sala de aula possibilita ao aluno o contato com discursos diferentes, sobre temas variados, e a observação dos recursos e estratégias argumentativas utilizadas pelos autores, para a construção de suas ideias. Esse trabalho permite a compreensão de que o funcionamento da língua vai muito além do domínio de suas regras gramaticais. Na argumentação, e em outros tipos de textos opinativos, a escolha das palavras, frases, expressões e as organizações de sequências enunciativas mostram o caráter estratégico, intencional e político do funcionamento da língua. Sobre esse aspecto, Uber (2008) salienta que

Nenhum discurso é neutro, por mais que se tente ser objetivo. Todo discurso é carregado de intenções, que são reconhecidas pelas marcas linguísticas presentes nos enunciados. Essas marcas são resultantes da escolha das palavras que compõem o enunciado,

produzem efeitos de sentidos e por isso são elementos relevantes na exposição de argumentos. (UBER, 2008, p. 5)

A percepção do caráter ideológico que permeia do discurso argumentativo e das marcas linguísticas utilizadas para “introduzir um argumento, acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior ” representa a visão da língua enquanto mecanismo de poder, representação de intenções e ideais (UBER, 2008, p.5). Esses aspectos podem ser trabalhados no ensino da leitura e produção de artigos de opinião e, além do mais, contribuem para a formação crítica do aluno. Nas palavras de Uber (2008, p. 7)

Os artigos de opinião abordam questões polêmicas que envolvem a coletividade, dessa forma, é imprescindível que a participação no mundo seja menos alienada, mais completa, mais participativa. Através do conhecimento da opinião alheia sobre a nossa, torna-se possível rever valores e aceitá-los, transformá-los ou refutá-los, e escrever artigos de opinião nos possibilita explicitar nossas opiniões a respeito de diferentes temas. Por ser um gênero que tem sua circulação em jornais, revistas e sites na internet, possibilita o acesso a um grande número de indivíduos que podem ter sua participação tanto como leitores, quanto como escritores de seu próprio artigo.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero artigo de opinião pode contribuir para o letramento crítico do aluno, ou seja, para a sua formação crítica e participativa, já que possibilita o contato e a produção de um tipo de gênero textual real que pode ser lido, escrito e publicado em jornais, revistas, sites de internet, por diferentes pessoas. Com o intuito de propiciar aos alunos esta formação crítica, a pesquisa trabalhou com experiências de leitura, discussão e escrita de artigos de opinião sobre diferentes temas, em língua espanhola.

Entretanto, a produção do artigo de opinião exige não só o conhecimento da sua estrutura composicional e argumentativa, como também conhecimento de mundo. Para tanto, é importante pesquisar informações sobre os temas sobre os quais pretende discutir, em fontes confiáveis e variadas. Sobre esse aspecto, Uber (2008) chama a atenção para o fato de que estar por dentro do que acontece no mundo é primordial para a escrita de um artigo de opinião. Esse conhecimento ajudará a “entender o ponto de vista do outro e querer dialogar com ele, concordando ou discordando; expor suas próprias opiniões, tentar convencer o outro utilizando argumentos válidos” (UBER, 2008, p. 7).

A sequência didática de leitura e discussão prévia sobre os diferentes temas sugeridos para produção escrita, desenvolvida nesta pesquisa, objetivou também levar os alunos a construir novos conhecimentos em torno dos assuntos propostos para a produção dos artigos de opinião, em língua espanhola. Acredito que o acesso às diferentes informações e posicionamentos em torno dos temas sugeridos para as composições podem contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo e fortalecimento das estratégias argumentativas dos alunos.

Feitoza e Mendes (2010) salientam que o trabalho pedagógico com o gênero textual artigo de opinião pode funcionar não só como uma atividade escolar bastante significativa, mas também contribuir para a formação do aluno em suas práticas sociais. Diante do reconhecimento da importância do trabalho com o gênero no contexto educacional, as autoras levantam a seguinte indagação: quais seriam os procedimentos para transformá-lo em um objeto de estudo em sala de aula?

Em resposta à questão, as autoras afirmam que a análise é o principal procedimento metodológico que possibilita o desenvolvimento desse trabalho. Essa análise, nas palavras de Feitoza e Mendes, torna possível “evidenciar marcas recorrentes no corpus selecionado” que, por sua vez, são de suma importância para o trabalho didático com o gênero (FEITOZA; MENDES, 2010, p. 60). As autoras ainda acrescentam que

o trabalho com qualquer gênero da ordem do argumentar é válido para o aluno, haja vista que, nas situações cotidianas, usamos desse recurso nas mais diversas esferas sociais. No caso do artigo de opinião, em particular, evidencia-se que a argumentação se constrói a partir de informações lidas com outros textos, pressupondo-se, portanto, que caso se assumam um trabalho voltado para a produção de textos desse gênero, será indispensável à leitura de diversos textos (e porque não de diversos gêneros?) sobre a temática a ser discutida. (FEITOZA; MENDES, 2010, p. 60)

De fato, é inquestionável a importância do trabalho com a argumentação em sala de aula, uma vez que a utilizamos em diferentes situações comunicativas da vida cotidiana, tanto em textos orais como escritos. Entretanto, a atividade de produção de textos escritos em gêneros da ordem do argumentar exige conhecimentos de mundo acerca das temáticas sobre as quais se pretende discutir que, por sua vez, podem ser adquiridos a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, como enfatizam Feitoza e Mendes (2010). Por isso, o trabalho com a produção escrita deve caminhar ao lado da leitura, já que esta possibilita a

ampliação do universo informativo e cultural dos alunos, imprescindível para o ato argumentativo. E, foi justamente esse trabalho que direcionou a sequência didática desenvolvida nessa pesquisa, discutida a seguir, no capítulo referente à metodologia.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada no estudo realizado e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa-ação. Descrevo ainda o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como os procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, detalho o perfil dos participantes da pesquisa e suas atitudes em relação à escrita em língua espanhola.³⁶ Por fim, exponho o planejamento da pesquisa- ação desenvolvida a partir de sequências didáticas.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa que foi levar os alunos a produzirem textos argumentativos em língua espanhola e a opinarem sobre seus sentimentos e atitudes em relação à experiência de leitura e produção escrita em língua espanhola, a coleta de dados foi desenvolvida a partir de três procedimentos metodológicos: produção escrita, reescrita e o grupo focal. Estes procedimentos foram realizados nas três fases da pesquisa, quais sejam: 1) a fase do ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais (notícia, crônica, e-mail, carta formal, histórias em quadrinhos, entre outros); 2) a fase do ensino implícito de leitura e produção de textos argumentativos e 3) a fase do ensino explícito do processo da escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião³⁷.

Convém salientar que questionários semiestruturados³⁸ e a técnica do grupo focal também foram aplicados com a finalidade de aprofundar em aspectos relacionados atitudes dos participantes da pesquisa diante da experiência de produzir textos. Segundo Backes et al. (2011), o grupo focal é um tipo de coleta de dados desenvolvida a partir de entrevistas em grupo, em que a interação caracteriza-se como parte integrante do método. Nas palavras dos autores, no processo da pesquisa

os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias

³⁶ O parecer de aprovação da pesquisa emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas pode ser conferido nos documentos em anexo.

³⁷ É importante deixar claro que as discussões com o grupo focal foram gravadas e filmadas.

³⁸ Nestes questionários, procurei combinar perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas foram elaboradas com o intuito de compreender e analisar os gêneros que os alunos mais têm costume de escrever, suas dificuldades em relação à habilidade escrita, a frequência com que planeja e revisa o texto antes de entregá-lo e seus pontos de vista em relação às características de um texto bem escrito. As perguntas abertas foram desenvolvidas com o objetivo de possibilitar ao aluno a elaboração de justificativas e explicações sobre seus pontos de vista e crenças relacionadas à escrita.

perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados. (BACKES et al., 2011, p. 439)

No caso desta pesquisa, a técnica do grupo focal possibilitou compreender as percepções dos participantes da pesquisa em relação à sequência didática desenvolvida e acompanhar o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva em relação ao processo de escrita em língua espanhola, no decorrer da pesquisa.

3.1 A metodologia da pesquisa- ação de intervenção pedagógica

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois não objetiva padronizar fatos e nem tampouco reduzir a realidade observada a uma causa, assim como é feito em pesquisas de cunho positivista (MOITA LOPES, 1994). Ao contrário disso, pretendo analisar e compreender o processo de escrita dos alunos que participaram desta pesquisa e a forma como perceberam e vivenciaram a experiência de escrita nas disciplinas de língua espanhola que cursaram durante a sequência didática desenvolvida. Não pretendo padronizar fatos e, nem tampouco, reduzi-los a uma realidade homogênea, porque tenho consciência de que os alunos são diferentes em relação aos conhecimentos, valores, crenças, atitudes e experiências construídas e vivenciadas. Este conjunto de características tornam os dados da pesquisa mais complexos e de difícil padronização, pois é imprescindível considerar aspectos subjetivos envolvidos na escrita, tais como os sentimentos, as atitudes, os posicionamentos dos participantes do estudo.

Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, os problemas são estudados no contexto em que estão sendo investigados. Os dados são coletados a partir de diferentes fontes (descrições de pessoas, acontecimentos, documentos, fotos, filmagens, gravações, entre outros) e o pesquisador se interessa mais pelo processo em que os problemas são manifestados do que pelo produto, isto é, pelo resultado destes problemas. Além do mais, nos estudos qualitativos, a atenção do pesquisador está voltada para maneira como os participantes da pesquisa enxergam, posicionam-se e se sentem diante das situações investigadas.

Tendo em vista as características da pesquisa qualitativa, buscou-se, neste estudo, analisar produções escritas e depoimentos de graduandos iniciantes no

curso de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, a partir de uma sequência didática desenvolvida de ensino da escrita argumentativa em língua espanhola. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática refere-se a “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os autores salientam que o trabalho com as sequências didáticas tem como objetivo viabilizar aos alunos novas práticas de linguagem ou práticas orais e escritas de gêneros de difícil domínio. Para tanto, os autores propõem um trabalho com gêneros a partir de um esquema dividido em quatro momentos: apresentação da situação; primeira produção; módulos e produção final.

No momento referente à “apresentação da situação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99), o professor apresenta aos alunos o gênero a ser trabalhado. Na primeira produção, os alunos dão início à produção escrita ou oral do gênero proposto. Nesse momento, o professor analisará os textos e poderá elaborar um programa de módulos para que sejam superadas as dificuldades observadas na produção do gênero. Na etapa dos módulos, o professor criará exercícios e atividades específicas para os problemas detectados nas produções orais ou escritas dos alunos. Por fim, a sequência didática é finalizada com a produção final do gênero trabalhado. Nas palavras dos autores,

A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

Em relação aos passos da sequência didática apresentados, é importante esclarecer que esta pesquisa não seguiu todas as etapas do esquema apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na fase do ensino implícito, por exemplo, as dificuldades dos alunos não eram trabalhadas a partir de atividades específicas voltadas para a superação dos problemas detectados nas produções escritas analisadas. Os alunos eram apenas convidados a reescreverem os textos corrigidos pela professora/pesquisadora, como produto final.

Como a pesquisa objetivou compreender uma dada realidade e nela intervir para, de alguma maneira, modificá-la, assumiu também as características da pesquisa-ação, definida por Thiollent (1986, p. 14) 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesta pesquisa, os problemas investigados foram as dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos em língua espanhola, dos alunos de Letras, da UFAL, a partir da sequência didática desenvolvida. Como professora e pesquisadora, estive envolvida no estudo e na análise de tais problemas, buscando, juntamente com o grupo focal, compreender mais profundamente a forma como os alunos estavam vivenciando a sequência didática de ensino-aprendizagem da escrita e como percebiam as dificuldades oriundas desse processo. Discutimos, também conjuntamente, sobre quais ações poderiam ser direcionadas à melhoria dos textos produzidos.

Além da importante característica de interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação investigada, Thiollent (1986) nos chama a atenção para a consideração de outros princípios da pesquisa-ação, quais sejam

- a) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- b) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- c) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- d) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- e) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.” (THIOLLENT, 1986, p. 16)

Considerando alguns princípios da pesquisa-ação, esta investigação desenvolveu uma sequência didática de ensino- aprendizagem de estratégias retóricas, uso dos marcadores da argumentação e da progressão temática em textos produzidos em Língua Espanhola, tendo em vista as dificuldades observadas em relação à produção de textos argumentativos em língua espanhola, durante um projeto piloto ³⁹ anteriormente desenvolvido, em turmas de língua espanhola. Para

³⁹ Como já mencionado anteriormente, neste projeto piloto observei que a grande dificuldade que os alunos de língua espanhola possuíam em suas produções textuais estava relacionada com a falta de

isso, foram organizadas oficinas de ensino implícito e explícito de leitura e escrita no idioma e discussões realizadas com os participantes da pesquisa, no decorrer do processo.

Um dos objetivos desta pesquisa foi também o de compreender os problemas relacionados à escrita argumentativa e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que contribuíssem para a evolução da escrita de alunos em estágios iniciais da aprendizagem. Entretanto, é importante salientar que o foco do estudo não se orientou apenas para a busca de soluções para os problemas observados em relação à escrita dos alunos, mas, principalmente, para a compreensão mais profunda da situação investigada.

Em relação a essa questão, Zozzoli (2006) critica o caráter interventivo da pesquisa-ação orientado somente à resolução de problemas. Segundo a autora, o “resolver problemas” se contrapõe a uma visão pouco compatível com o entendimento do processo da pesquisa-ação. Em sua concepção, a melhor proposta da pesquisa-ação seria a de “conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamento de ações” (Zozzoli, 2006, p.131). Para Zozzoli, o termo “intervenção” tem conotação autoritária e invasiva, mas isso não significa negar o objetivo de transformação das práticas da pesquisa-ação. De acordo com a autora, “o objetivo de transformação das práticas, com a participação direta dos sujeitos envolvidos” (Zozzoli, 2006, p.130) é, sem dúvida, a maior contribuição da pesquisa-ação quando comparada com outros tipos de pesquisas que não incluem essa participação.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação desenvolvida teve como objetivo transformar a prática de ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola ao propor o trabalho com a produção de textos nas disciplinas iniciais do curso (Introdução à Língua Espanhola 2 e Língua Espanhola 1), a partir de uma sequência didática de ensino do uso de estratégias argumentativas, de marcadores da argumentação e de regras de progressão textual.

Entretanto, é importante mencionar que, além da proposta de transformação da prática de escrita em língua espanhola nas disciplinas onde a pesquisa foi desenvolvida, procurei também refletir sobre as percepções dos alunos em relação à

estabelecimento da progressão textual e uso inadequado dos elementos coesivos. O estudo desenvolvido apontou a “necessidade de sistematizar uma didática voltada para o ensino de estratégias de progressão textual e utilização de marcadores do discurso” (MENICONI, 2010, p. 416).

experiência de produzir textos em língua espanhola e a forma como estavam vivenciando este processo, durante a sequência didática desenvolvida, a partir das discussões estabelecidas com o grupo focal, provenientes de gravações e filmagens.

Outro ponto importante da pesquisa-ação refere-se aos processos argumentativos no desenvolvimento da investigação. Segundo Thiollent (1986), os aspectos argumentativos estão presentes em situações de discussões ou diálogos entre pesquisadores e participantes. Nas palavras do autor, os aspectos argumentativos se encontram

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) nas “explicitações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados’
- d) nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (THIOLLENT, 1986, p. 31).

Como pesquisadora, procurei ser transparente com relação à proposta da pesquisa e o processo investigatório, esclarecendo as dificuldades e impasses que poderiam surgir no decorrer do estudo, tais como a exigência da participação dos alunos em todas as atividades de leitura, discussão, escrita e reescrita dos textos solicitados, a pontualidade na entrega das atividades solicitadas, a seriedade na reescrita dos textos corrigidos, entre outros. Busquei também promover a participação conjunta no entendimento dos problemas apresentados nas produções escritas e na busca de possíveis soluções. Como professora pesquisadora, procurei considerar os argumentos dos alunos na avaliação da ação planejada, desenvolvida e nos resultados do processo.

A seguir, apresento o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, com informações relevantes sobre o projeto pedagógico do curso, a grade curricular e o papel da escrita em língua espanhola, nos planos de ensino destinado à formação do aluno de Letras.

3.2 O curso de Letras/Espanhol da Faculdade Federal de Alagoas e o papel da produção textual no Projeto Político Pedagógico da Universidade

Em janeiro de 2012, a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) completou 60 anos de fundação. O curso oferece a formação de graduandos em quatro diferentes habilitações: Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Francesa. Semestralmente, ingressam para a Faculdade de Letras cerca de 80 alunos, distribuídos nas diferentes habilitações. Atualmente, a habilitação em Língua Portuguesa recebe 15 alunos para o turno vespertino e 15 para o noturno. As habilitações em Língua Espanhola e inglesa contam com 10 alunos no turno vespertino e o mesmo número de alunos no turno da noite. Já a habilitação em língua francesa recebe 10 alunos, no turno vespertino.

A duração do curso de Letras da FALE/UFAL é de quatro anos e visa contribuir para a formação crítico- reflexiva do aluno, nas quatro diferentes habilitações. O Projeto Político- Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol (PPP- Letras/Espanhol/ FALE/UFAL) reconhece a importância de ultrapassar o ensino apenas estruturalista do idioma e enfatiza a “formação específica daquele que lida como língua/linguagem como objeto principal do seu trabalho” (PPP- Letras/Espanhol/ FALE/UFAL, 2007, p.12).

Na tentativa de articular a teoria e prática na formação para a docência, o curso dispõe de uma gama de disciplinas pedagógicas ofertadas pelo Centro de Educação e práticas pedagógicas, que são articuladas aos saberes teóricos e acompanhadas de quatro disciplinas de estágio supervisionado, das diferentes habilitações.

O graduando em Letras, ao ingressar na universidade, passa, primeiramente, pelo núcleo básico, correspondente ao 1º e 2º períodos. Depois, segue em direção a uma formação mais específica. O núcleo básico é integralizado em 720 horas de aula e tem como objetivo fornecer uma formação mais geral aos alunos, através das disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Teoria Linguística, Teoria Literária, Linguística Aplicada, Língua Latina e Introdução à Língua Estrangeira e Organização do Trabalho Acadêmico (PPP- Letras/ Espanhol/ FALE/UFAL).

Concluído o núcleo básico, o aluno segue sua formação específica em espanhol. Essa formação é desenvolvida a partir do trabalho com a língua, suas literaturas e a formação para a docência. No trabalho com a língua, o ensino-

aprendizagem é voltado para a descrição e a explicação da estrutura, os usos e as variações da língua. A literatura, por sua vez, é estudada a partir das organizações discursivas e literárias de obras representativas, com foco no ensino básico (PPP-Letras/ Espanhol/ FALE/UFAL). Além dessa formação obrigatória, o curso também oferece disciplinas eletivas com conteúdos direcionados aos interesses específicos dos alunos.

A preocupação com a formação relacionada à leitura e produção de textos aparece na descrição das habilidades e competências propostas no projeto político pedagógico da UFAL. Destaca-se, nesse documento, “a capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos” (PPP/ Letras/Espanhol/ FALE/UFAL, 2007, p. 14). Em relação aos objetivos destinados a essa formação, espera-se que o futuro profissional seja capaz de ler e escrever, “numa perspectiva da produção de sentido e compreensão de mundo”, a partir da “leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais, em Língua Portuguesa” (PPP/ Letras/Espanhol/ FALE/UFAL, 2007, p.17).

Uma análise crítica em relação aos objetivos propostos pelo PPP do curso de Letras/Espanhol permitiu-me observar que a preocupação com a formação em leitura e escrita, em diferentes gêneros textuais, aparece restrita ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. No que diz respeito à Língua Espanhola, a leitura e produção de textos está presente apenas no programa do curso, em disciplinas de níveis mais avançados.

A disciplina de Introdução à Língua Espanhola 1⁴⁰ apresenta, como ementa, “a introdução às competências e habilidades básicas, necessárias ao desempenho linguístico-comunicativo satisfatório nos processos de interação social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 29). Já a disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2 traz a seguinte proposta de formação:

paralelamente e simultaneamente ao trabalho com as competências e habilidades básicas, necessárias ao desempenho linguístico-comunicativo satisfatório nos processos de interação social, a disciplina busca ampliar e consolidar o trabalho desenvolvido ao longo do primeiro semestre” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 30).

⁴⁰ O Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas oferece às disciplinas de Introdução à Língua Espanhola 1 e 2, e Língua Espanhola 1, 2, 3, 4 e 5. Cada disciplina corresponde a um período do curso, totalizando-se em 8 períodos. Estas disciplinas podem ser cursadas também como eletivas, isto é, optativas, por alunos de outras habilitações (inglês, português e francês).

Nota-se que a preocupação com a formação em leitura e escrita em língua espanhola não é contemplada nas ementas dos programas dos alunos principiantes. E, ainda na Língua Espanhola 1, matéria que sucede as disciplinas introdutórias do curso, essa formação também é esquecida na ementa, que leva em conta apenas o

desenvolvimento das competências e habilidades em língua espanhola, necessárias ao desempenho linguístico-comunicativo satisfatório nos processos de interação social e desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre a Língua Espanhola, através do estudo da história e da formação do espanhol. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 30)

Apenas na disciplina de Língua Espanhola 3, já quase no final do curso, enfatiza-se a compreensão leitura e escrita, explicitada na ementa: “aperfeiçoamento das quatro habilidades (produção escrita e oral; compreensão auditiva e leitora) em Língua Espanhola, com ênfase nos aspectos morfológicos da Língua Espanhola” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 39).

É importante mencionar que embora a habilidade de leitura e produção escrita em língua espanhola só apareça nos programas finais do curso, há a opção de trabalhá-la em disciplinas eletivas que, por sua vez, podem ser cursada por qualquer aluno de Letras. Inclusive há, no programa, uma disciplina eletiva denominada “Leitura e produção de textos em espanhol” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 24). Entretanto, há três anos a disciplina não é ofertada pelo setor de Língua Espanhola da universidade ⁴¹.

A preocupação com a escrita argumentativa só é explicitada na ementa da Língua Espanhola 4, isto é, na penúltima disciplina do curso:

Aprimoramento das competências e habilidades em língua espanhola por meio de uma progressão que capacite o aluno para compor descrições, relatos e argumentações que incluam construções complexas e estudo da sintaxe da Língua Espanhola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p.42).

Como foi possível observar, embora o texto introdutório do projeto político pedagógico do curso de Letras/ espanhol expresse formalmente a preocupação com

⁴¹ O setor de língua espanhola da universidade, de um modo geral, apresenta dificuldades em ofertar disciplinas eletivas em função da pequena quantidade de professores de língua e literatura contratados pela universidade, para atenderem os cursos dos turnos vespertino e noturno. E, por isso, a oferta de disciplinas eletivas quase sempre fica comprometida, já que precisamos priorizar as disciplinas obrigatórias da grade curricular. A disciplina foi por mim ofertada, pela última vez, no segundo semestre de 2010. Nessa disciplina desenvolvi o projeto piloto mencionado na introdução dessa pesquisa.

o desenvolvimento da habilidade leitura e escrita em diferentes gêneros textuais, no programa do curso de Língua Espanhola, mais especificamente, essa preocupação só aparece nas ementas das disciplinas finais do curso, o que, de certa forma, pode dificultar o trabalho com o desenvolvimento da leitura e escrita, na perspectiva processual. Além do mais, é possível perceber uma incoerência entre o que se propõe como objetivo para a formação do graduando em Letras/ espanhol, no texto introdutório do projeto, e o que se faz na prática, a partir do que é definido, em termos de habilidades e competências, nas ementas dos programas das disciplinas de Língua Espanhola.

Por vivenciar essa situação da qual não compartilho, busquei elaborar programas de curso que contemplassem as habilidades de leitura e escrita, nos objetivos propostos para as disciplinas introdutórias e para a disciplina de língua 1. Como planejei o desenvolvimento da sequência didática desta pesquisa nas disciplinas iniciais do curso, resolvi apresentar essa proposta formalizada no planejamento do ensino. Essa foi à maneira que encontrei de inserir o conteúdo relacionado ao desenvolvimento da escrita, nos períodos iniciais da aprendizagem da língua espanhola.

Assim, no programa da disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2, incluí o objetivo de leitura e produção de textos em diferentes gêneros textuais e, na disciplina de Língua Espanhola 1, delimitei, como objetivo, o conhecimento da estrutura do tipo de texto argumentativo e seus diferentes gêneros (artigo de opinião, carta do leitor, carta do editor), já que o trabalho com retórica e argumentação, proposto na sequência didática desta pesquisa, estendeu-se à disciplina de Língua Espanhola 1.

3.3 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre do ano de 2013 nas disciplinas de Introdução à Língua Espanhola 2 e Língua Espanhola 1, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas. A sequência didática foi realizada em três momentos: 1- a fase do ensino- aprendizagem da escrita em Língua Espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais (notícia, crônica, e-mail, carta formal, histórias em quadrinhos, entre outros); 2- a fase do ensino implícito de leitura e produção de textos argumentativos; 3- a fase do ensino explícito do processo da

escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião.

Em relação ao período de desenvolvimento da sequência didática, é importante mencionar que, no cronograma elaborado previamente, o período previsto para o início do trabalho com a 1ª fase, foi o segundo semestre de 2012, na disciplina de Introdução à Língua Espanhola 1. Entretanto, esse ano foi marcado por um grande movimento de greve de professores de universidades federais que começou no início de maio, finalizando-se apenas em meados de setembro, de 2012. Além do mais, em outubro, do mesmo ano, realizei uma viagem à Universidade de Valencia ⁴², onde permaneci durante dois meses desenvolvendo uma pesquisa sobre a escrita argumentativa dos alunos valencianos, matriculados no curso de Letras da Universidade de Valencia.

Durante o período em que permaneci em Valencia, que foi de 19 de outubro a 19 de dezembro, as disciplinas de Introdução à Língua Espanhola 1 e 2 foram compartilhadas por professores do setor de Língua Espanhola da Faculdade de Letras (FALE/UFAL). Nestes dois meses, os professores trabalharam apenas o conteúdo programático previsto para as disciplinas, acordado previamente. Em decorrência disso e em função do pouco tempo que tínhamos para a finalização do semestre, decidi dar início à pesquisa na disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2, em janeiro de 2013, pois já havíamos trabalhado com leitura e escrita na Introdução à Língua Espanhola 1, no período anterior. ⁴³

3.4 As fases da pesquisa

Como já foi mencionado anteriormente, a sequência didática desenvolvida nesta pesquisa ocorreu em três diferentes momentos. No quadro a seguir, apresento informações sintetizadas sobre as três fases da pesquisa, com a exposição de informações relativas às disciplinas onde a sequência didática foi desenvolvida, o

⁴² A pesquisa na Universidade de Valencia foi financiada pelo Banco Santander, a partir de um convênio firmado pela Universidade Federal de Alagoas e Universidade de Valencia, com o objetivo de promover o intercâmbio de professores pesquisadores e alunos. A ideia de ir a Universidade de Valencia foi motivada pela vontade de conhecer e analisar a forma como os alunos nativos expressavam seus argumentos, em textos opinativos. Os dados coletados revelaram que os alunos valencianos possuem dificuldades em relação ao estabelecimento da progressão textual, assim como os alunos brasileiros aprendizes de espanhol. Entretanto, não será objetivo desta pesquisa apresentar a análise destes dados, uma vez que este estudo ainda está em andamento.

⁴³ Com o calendário pós-greve, a disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2 iniciou-se no dia 13 de novembro de 2012 e foi finalizada no dia 12 de março de 2013. Já a disciplina de Língua 1 começou no dia 18 de abril de 2013 e foi finalizada no dia 22 de agosto do mesmo ano.

número de alunos que as cursaram, o período, a duração, os objetivos das atividades desenvolvidas e os procedimentos de coleta de dados.

Quadro 1 – Fases da Pesquisa

FASES DA PESQUISA	DISCIPLINA	PARTICIPANTES	PERÍODO	DURAÇÃO	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS
1ª fase: ensino-aprendizagem da escrita em Língua Espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais.	Introdução à Língua Espanhola 2	12 alunos	08/01/2013 a 21/03/2013	7 aulas/oficinas de 50 minutos cada.	Possibilitar aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais: notícia, crônica, email, carta formal, histórias em quadrinhos e propaganda	1. Apresentação da proposta da pesquisa. 2. Aulas expositivas sobre a estrutura dos gêneros. 3. Atividades de leitura e produção escrita. 4. Correção e reescrita dos gêneros trabalhados.	1. Produções escritas, corrigidas e a escs sobre os gêneros trabalhados. 2. Discussão com os alunos sobre a sequência didática desenvolvida, a partir de gravações e filmagens.
2ª fase: ensino implícito de leitura e produção de textos argumentativos.	Língua Espanhola 1	14 alunos	18/04/2013 a 06/06/2013	10 aulas/oficinas de 50 minutos cada.	Promover o contato dos alunos com os gêneros opinativos (cartas do leitor e artigos de opinião)	ENSINO IMPLÍCITO: Leitura e produção escrita de textos opinativos sobre diferentes temas (adoção de filhos por casais homossexuais, eutanásia, amor à distância, aborto e pena de morte) 2. Correção e reescrita dos gêneros trabalhados.	1. Produções escritas, corrigidas e reescritas sobre os gêneros trabalhados. 2. Discussão com os alunos sobre a sequência didática desenvolvida, a partir de gravações e filmagens.
3ª fase: ensino explícito do, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião.	Língua Espanhola 1	14 alunos	13/06/2013 a 01/08/2013	12 aulas/oficina de 50 minutos cada.	1. Promover o trabalho com o conteúdo referente aos elementos linguísticos, textuais e retóricos que caracterizam o artigo de opinião.	ENSINO EXPLÍCITO: estrutura do artigo de opinião; estratégias retóricas para a produção de textos argumentativos; uso de marcadores textuais; regras de progressão textual; conceitos referentes à escrita como processo. 4. Leitura e produção escrita, correção e reescrita de artigos de opinião.	1. Produções escritas, corrigidas e reescritas sobre os gêneros trabalhados. 2. Exercícios realizados em sala de aula sobre retórica e uso dos elementos coesivos. 2. Discussão com os alunos sobre a sequência didática desenvolvida, a partir de gravações e filmagens.

Fonte: autora, 2014

Participou da pesquisa um total de 21 alunos, isto é, 12 matriculados na disciplina de Introdução à Língua Espanhola 1 e outros 9 matriculados na disciplina

de Língua Espanhola 1⁴⁴. A fase do ensino- aprendizagem da escrita em língua espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais teve a duração de 7 aulas/oficina e contou com a participação de 12 alunos de Introdução à Língua Espanhola 2. A fase do ensino implícito de leitura e escrita de textos argumentativos foi desenvolvida em 10 aulas/ oficinas, e contou com a participação de 14 alunos da disciplina de Língua Espanhola 1. A fase do ensino explícito foi desenvolvida na mesma turma de Língua Espanhola 1, em 12 aulas/ oficinas.

É importante esclarecer que a sequência didática de leitura, discussão e produção escrita desenvolvida nas disciplinas não anulou o conteúdo programático já previsto nos programas de curso. Numa parte das aulas, trabalhávamos os aspectos lexicais, gramaticais e funcionais dos livros adotados, na outra parte, desenvolvíamos as atividades propostas na pesquisa. Por exemplo, a disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2 era ministrada às terças e quintas, com a duração de 1h40 min. cada aula. Mais ou menos, metade desse tempo, era dedicado ao trabalho com o conteúdo previsto no programa de curso e, na outra metade, trabalhávamos com os gêneros textuais da sequência didática da pesquisa. Já na disciplina de Língua Espanhola 1, as aulas aconteciam uma vez por semana, com a duração de 4 horas/aula. Neste caso, normalmente, iniciávamos a disciplina com o trabalho sobre os aspectos sintáticos, morfológicos e comunicativos previstos no programa e, depois, partíamos para o desenvolvimento das atividades de leitura, discussão e produção textual previstas na sequência didática.

A 1ª fase da pesquisa, referente ao ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais, foi desenvolvida na disciplina de introdução à Língua Espanhola 2, com a finalidade de promover a imersão dos alunos em atividades de leitura, discussão e produção escrita sobre diferentes gêneros textuais. Nesta disciplina, trabalhei com os seguintes gêneros: notícia, crônica, histórias em quadrinhos, propaganda, e-mail informal e carta formal, a partir da leitura, apresentação da estrutura do gênero, produção escrita, correção e reescrita. Os gêneros foram escolhidos a partir de um conjunto de textos descritivos, injuntivos, argumentativos e dialogais que havia selecionado no semestre anterior à pesquisa, e que me pareceram mais interessantes em relação aos conteúdos

⁴⁴ Os 14 alunos matriculados na disciplina de Língua Espanhola 1 referem-se aos 5 alunos matriculados na disciplina de Introdução à Língua Espanhola 1, somados a 9 novos alunos matriculados na disciplina de Língua Espanhola 1 que, por sua vez, não cursaram a Introdução à Língua Espanhola 1, no semestre anterior.

abordados. Acredito que esse trabalho inicial com diferentes tipos de gêneros possibilitou que os alunos conhecessem as especificidades de cada um deles e, a partir daí, compreendessem melhor a diferença entre um tipo de texto argumentativo e um tipo descritivo ou narrativo, por exemplo.

Na 2ª fase da pesquisa, desenvolvi a sequência didática de leitura, discussão, produção textual e reescrita de textos argumentativos. O objetivo dessa fase foi apresentar aos alunos vários textos argumentativos, de diferentes temas (adoção de filhos por casais homossexuais, eutanásia, amor à distância, aborto, pena de morte) para que fossem lidos e debatidos. Nesse momento, não houve exposição explícita sobre a estrutura do gênero opinativo. Apenas solicitei que os alunos tentassem identificar a tese defendida pelos autores e as estratégias argumentativas utilizadas, a fim de começar a prepará-los para o trabalho com a retórica e o uso dos conectores e marcadores da argumentação, na fase seguinte da pesquisa.

A 3ª fase da pesquisa teve como finalidade promover o trabalho com o conteúdo referente aos elementos linguísticos, textuais e retóricos que caracterizam o artigo de opinião. Nesta fase da pesquisa, dei prosseguimento à sequência didática de leitura, discussão, escrita e reescrita de artigos de opinião e introduzi a análise mais específica dos elementos e estratégias retóricas presentes nos textos lidos e elaborados pelos alunos. As atividades sobre retórica tiveram como objetivo ensinar aos alunos a localizarem e analisarem o ethos, o pathos e o logos nos textos lidos, promover a discussão sobre os objetivos do autor e as estratégias utilizadas para atingir o leitor (auditório universal, auditório particular), conhecer as técnicas argumentativas empregadas no discurso argumentativo e a estrutura do sistema retórico (1-invenção; 2-disposição; 3-elocução; 4-ação).

Durante a fase do ensino explícito, trabalhamos também os conceitos referentes à escrita como processo (levantamento de hipóteses sobre o tema, planejamento do texto, escrita, revisão e reescrita) e aos elementos de coerência e coesão textual.

É importante esclarecer que alguns conteúdos previstos para serem trabalhados de maneira explícita acabaram sendo antecipados, na fase do ensino implícito, por uma demanda do grupo de alunos que participou da pesquisa. As regras de progressão textual é um exemplo dessa situação. Os alunos pediram que os explicasse o que significava “tema” e “rema” quando recebiam suas produções escritas corrigidas e viam essas palavras presentes em seus textos. Então, resolvi

antecipar a explicação do conteúdo e expor as regras de progressão textual. Acredito que, sem sombra de dúvidas, essa explicação contribuiu para que os participantes da pesquisa, ainda na fase implícita, atentassem para os aspectos referentes à progressão textual e produzisse, assim, argumentos mais bem articulados. Na próxima seção, apresentarei dados referentes à percepção que possuem sobre a habilidade de escrita.

3.5 A atitude dos alunos em relação à habilidade escrita

Nesta seção, apresento os dados relacionados às atitudes dos alunos em relação à habilidade de escrever e as dificuldades que possuem em relação à escrita, provenientes de dois questionários aplicados no início de cada uma das disciplinas. É importante esclarecer que algumas perguntas foram acrescentadas ao questionário da disciplina de Língua Espanhola 1, devido à percepção de que seria importante obter algumas informações que não foram contempladas nas perguntas do 1º questionário. Em função disso, os dados obtidos em relação às perguntas que foram acrescentadas ao segundo questionário serão apresentados ao final dessa seção.

Quanto aos aspectos relativos às atitudes dos alunos diante da habilidade de escrever, procurei obter informações sobre as atividades de lazer preferida dos alunos, com o objetivo de verificar o lugar ocupado pelas habilidades de leitura e escrita, entre essas atividades. O quadro 2 a seguir demonstra esses percentuais.

Quadro 2- Atividades de lazer dos participantes da pesquisa

Ordem de preferência	Televisão	Cinema	Leitura	Bar	Esporte	Música	Internet/ computador
1ª preferência	2	4	8	0	1	3	3
2ª preferência	1	1	4	0	1	4	8
3ª preferência	3	2	4	1	3	2	4
4ª preferência	1	5	1	3	3	5	2
5ª preferência	5	4	4	5	0	2	1
6ª preferência	2	3	3	1	7	2	2
7ª preferência	4	0	0	6	4	1	0

Fonte: autora, 2014

No quadro acima, destacam-se, como atividades de lazer preferidas pelos alunos, a leitura (8) e o cinema (4). A internet e o computador aparecem em segundo lugar (8). Já as atividades de esporte (6º lugar) e bar (7º lugar) têm pouco destaque entre as atividades de lazer praticadas pelos participantes da pesquisa. Nota-se que a leitura e escrita (esta última obtida nos dados referentes ao computador e internet) assumem posições privilegiadas entre as atividades de lazer preferidas.

No quadro a seguir, pesquisei a frequência de realização de produções escritas em diferentes gêneros textuais com a finalidade de averiguar quais seriam os gêneros mais produzidos pelos alunos.

Quadro 3 – Frequência de produção escrita de gêneros textuais diversificados

Gêneros Textuais	Raramente	Todo mês	Toda quinzena	Toda semana	Todo dia
1- Email	1	0	1	10	9
2- Comentários no <i>Facebook, orkut, blogs</i> ou outras redes sociais.	0	0	0	7	14
3- Bilhetes escritos ou mensagens pelo celular	5	1	0	3	10
4- Poemas, contos, crônicas, relatos	11	3	2	3	0
5- Resumos de artigos	11	2	4	2	0
6- Resumos de livros	10	5	3	2	0
7- Resenhas	13	16	0	1	0
8- Provas dissertativas	4	16	0	1	0
9- Provas de múltipla escolha	13	4	3	1	0

Fonte: autora, 2014

Como pode ser visto no quadro 3, a produção escrita de gêneros advindos dos meios eletrônicos (computador e telefone celular) destacam-se entre os demais. 14 alunos afirmaram produzir comentários no *Facebook, orkut, blogs* ou outras redes sociais, todos os dias e, na mesma frequência, 9 alunos produzem e-mails e outros 10 alunos disseram escrever bilhetes e mensagens pelo celular. Os gêneros narrativos (poemas, contos, crônicas e relatos) e acadêmicos (resumos de artigos, livros e resenhas) são os menos produzidos pelos alunos. 11 colaboradores

afirmaram que raramente escreverem poemas, contos, crônicas, relatos e resumos de artigos; 10 disseram produzir resumos de livros com a mesma frequência. O número se eleva em relação à produção de resenhas (16) e provas dissertativas (16). Estes gêneros, segundo o quadro 3, são produzidos todos os meses pelos alunos, o que comprova a forte presença da argumentação no gênero acadêmico.

O quadro a seguir mostra a dificuldade dos alunos em relação à habilidade escrita. A pesquisa referente a esse aspecto foi desenvolvida com o objetivo de verificar a percepção dos alunos em relação os impasses que apresentam em relação à habilidade de escrever e, ao mesmo tempo, verificar o tipo de dificuldade que aparece com mais frequência.

Quadro 4 – Dificuldades em relação à habilidade escrita

Insegurança	Falta de hábito de escrever	Limitação de vocabulário	Falta de domínio do assunto	Falta de inspiração ou de criatividade	Falta de tempo	Dúvida em relação às regras gramaticais	Organização do texto	Não tenho dificuldades para escrever
12	8	13	6	4	3	15	13	0

Fonte: autora, 2014

A maior parte dos alunos (15) apontou as dúvidas em relação às regras gramaticais como a principal dificuldade em relação à escrita. A limitação de vocabulário (13), os problemas oriundos da organização do texto (13) e a insegurança (12) também aparecem como fatores recorrentes. Menos da metade dos alunos participantes da pesquisa afirmam escrever pouco (8) ou não dominar o assunto (6) proposto para as composições. A falta de inspiração ou criatividade (4) e a falta de tempo (3) também não se apresentam como impasses para a produção textual. Nenhum aluno afirmou não apresentar dificuldades para escrever (0).

Sobre os dados apresentados, por um lado, é interessante observar que os alunos percebem os aspectos gramaticais e a falta de domínio do vocabulário como principais impasses da atividade composicional. Essa é uma visão ainda presa ao modelo de ensino da produção textual baseado na gramática. Segundo Cassany (1991), nesse modelo, a aprendizagem da escrita está associada ao domínio da gramática da língua e de suas regras sintáticas, léxicas e morfológicas.

Por outro lado, os participantes da pesquisa destacam também a falta de organização do texto como uma barreira do ato de escrever, uma visão que já caminha em direção ao modelo de escrita como processo, uma vez que a

organização e progressão adequada das ideias de um texto perpassam pelo caminho de ordem cognitiva. O reconhecimento da insegurança como um fator problemático da escrita também é um elemento vinculado ao modelo da escrita como processo, pois engloba relaciona-se com os aspectos emocionais envolvidos no ato composicional.

Os quadros que seguem apresentam importantes elementos envolvidos na escrita como processo: o planejamento do texto e a releitura. As informações obtidas nesses gráficos possibilitam compreender a frequência com que os participantes planejam o texto a ser produzido e o releem antes de entregá-lo.

Quadro 5 – Planejamento e releitura do texto

Planejamento do texto			Releitura do texto		
Sim	Não	As vezes	Sim	Não	As vezes
11	6	4	16	0	5

Fonte: autora, 2014

Os dados obtidos no quadro acima revelam uma preocupação dos alunos em relação ao processo da escrita, pois grande parte dos participantes da pesquisa afirma planejar o texto antes de escrevê-lo (11) e relê-lo (16) após finalizá-lo. Segundo Flower e Hayes (1981), o planejamento e a releitura do texto produzido são importantes elementos da escrita como processo. Ao planejar, o aluno gera ideias, organiza os argumentos e levanta os objetivos da escrita. A releitura, por sua vez, permite que o autor afaste-se do seu próprio texto e o reveja como leitor. É o momento em que reestruturações importantes serão desenvolvidas para trabalhar melhor a progressão das ideias e a clareza do texto.

A consciência em relação aos aspectos da escrita como processo também aparecem no gráfico a seguir, em que a clareza e organização das ideias, assim como a importância da escolha dos argumentos adequados destacam-se nos dados apresentados.

Quadro 6 – Características de um texto bem escrito de acordo com a opinião dos alunos

Aspectos	Ordem de Importância				
	1º	2º	3º	4º	5º
Correção gramatical	2	2	12	4	0
Clareza de ideias e organização	12	6	2	0	0
Argumentos adequados	5	12	0	1	2
Digitação correta	1	0	0	5	14
Pontuação correta	0	0	6	10	4

Fonte: autora, 2014

Como já foi mencionada, a clareza de ideias e a organização do texto (12) aparecem, na opinião dos participantes da pesquisa como características relevantes de um texto bem escrito. A preocupação com o uso de argumentos adequados (12) e a correção gramatical (12) também se destacam como características de um texto bem escrito. A digitação e pontuação correta aparecem 5º e 4º lugares, não podendo ser considerados, assim, como elementos relevantes de um texto bem escrito.

As próximas tabelas apresentaram dados de questões que foram acrescentadas ao questionário aplicado para os alunos da disciplina de Língua Espanhola 1 e tratam de aspectos relacionados à habilidade que mais gostam na aprendizagem de línguas e as atividades que passam mais tempo diariamente. Participaram dessa pesquisa 15 alunos da disciplina.

Quadro 7 – Habilidades que mais gosta

Compreensão auditiva	Produção oral	Leitura	Escrita
3	4	12	5

Fonte: autora, 2014

Neste quadro, os participantes da pesquisa deveriam apontar duas habilidades que mais gostavam no ensino de línguas e apresentar uma justificativa

para a escolha. Como é possível observar, a habilidade preferida pelos estudantes é a leitora. A habilidade escrita aparece em segundo lugar (5), aproximando-se da habilidade oral (4) e auditiva (3).

Entre as justificativas para a escolha das habilidades, os participantes da pesquisa destacam que a leitura possibilita “fixar o conhecimento” e aprender o conteúdo e palavras novas, além de contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita e compreensão. Outros destacam que ler é dá mais prazer e apresenta-se como “uma forma mais segura e treinar mais o idioma”. Nas palavras de um dos alunos, “a leitura pode ajudar bastante no vocabulário na fixação de palavras comuns assim como palavras pouco conhecidas e usadas no dia a dia”.

Em relação às outras habilidades, alguns alunos julgam a produção oral mais difícil, mas reconhecem sua importância na aprendizagem de idiomas. A importância atribuída à produção escrita aparece, quase sempre, vinculada à leitura: “porque acho que com a leitura, poderemos desenvolver melhor a escrita, a compreensão etc.”; a leitura e a escrita “são as habilidades que mais se relacionam com os gêneros citados abaixo que costumo aplicar no dia a dia”. Outro aluno destaca que as outras habilidades (auditiva, oral e escrita) “requerem um pouco mais de atenção e paciência”.

No que tange às justificativas apresentadas, é interessante observar como predominam argumentos centrados na importância da leitura para a aprendizagem da estrutura da língua (gramática e vocabulário). Uma vez mais, percebe-se que grande parte alunos continua presa à ideia do texto como pretexto para treinar ou aprender a gramática do idioma. Apenas três alunos mencionam o sentimento de prazer atribuído à leitura (“Das quatro habilidades acima mencionadas, a leitura, mas nem todas é a mais prazerosa”; “a leitura dá mais prazer”; “porque no espanhol me encanta a leitura, os textos, as histórias, etc.”).

Em relação à produção escrita, os argumentos apresentados pelos alunos vinculam-se à importância da leitura para a produção escrita adequada. Entretanto, há apenas uma justificativa que caracteriza a habilidade escrita como uma atividade prazerosa (“*Pues comprensión y escrita es una cosa que me gusta mucho*”). A escrita aparece como uma habilidade para testar a aprendizagem (“escrita para saber o quanto aprendi”) e de utilização prática (“são habilidades que mais se relacionam com os gêneros citados abaixo que costumo aplicar no dia a dia”; “com investimento em uma boa leitura, consigo produzir com melhor qualidade”).

O quadro a seguir traz informações apresentadas no segundo questionário aplicado na disciplina de Língua Espanhola 1 e traz informações sobre as atividades diárias em que os alunos passam mais tempo no diariamente.

Quadro 8 – Atividades que passam mais tempo diariamente

Assistindo televisão	Usando o computador	Estudando	Na rua (comércio/shopping)	Encontrando-se com os amigos
1	12	13	1	2

Fonte: autora, 2014

Como é possível observar, os alunos mencionam passar mais tempo estudando (13) e utilizando o computador (12). Nesse sentido, pode-se inferir que a atividade leitora e escrita também estão presentes nas atividades cotidianas dos participantes da pesquisa, uma vez que para estudar os alunos precisam ler e, talvez, escrever. O uso do computador também não prescinde da leitura e da escrita. Tais dados revelam ainda mais a importância da realização desta pesquisa, dada a frequência que a habilidade leitura e escrita se fazer presentes no cotidiano dos alunos e no contexto acadêmico.

3.6 Os instrumentos da pesquisa (questionários e as discussões com o grupo focal) e a sequência didática (oficinas de ensino implícito e explícito)

Nesta seção, apresento os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa e o procedimento metodológico desenvolvido a partir das oficinas de ensino implícito e explícito de produção escrita em língua espanhola. Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa contou com a aplicação de questionários, discussões com o grupo focal (gravadas e filmadas), relatos produzidos e registrados durante as aulas/ oficinas e um corpus de produções escritas realizadas pelos participantes da pesquisa. Apresento, ainda, nesta seção, informações sobre o plano da sequência didática e dos relatos desenvolvidos, durante as oficinas.

3.6.1 O questionário sobre a experiência de escrita dos alunos participantes da pesquisa

No início da pesquisa, foi aplicado um questionário com o objetivo de conhecer o grau de importância que os alunos depositavam na atividade de produção textual, o tipo de gênero que mais estavam mais acostumados a escrever e o que pensavam a respeito do processo da escrita (planejamento, leitura, releitura, correção etc.).

No caso desta pesquisa, o questionário foi desenvolvido com o objetivo de conhecer os participantes da pesquisa e o tipo de relação que estabeleciam com a habilidade de escrita. Sem sombra de dúvidas, os dados obtidos a partir do questionário aplicado originaram novos questionamentos em relação ao papel da escrita na vida dos alunos pesquisados.

Além disso, o questionário aplicado possibilitou-me relacionar as informações obtidas sobre o tipo de gêneros que estavam mais acostumados a escrever e as dificuldades que sentiam em relação à tarefa de produzir textos, com os dados provenientes da análise do corpus dos textos produzidos e das discussões estabelecidas com o grupo focal. Ao mesmo tempo, o uso desse instrumento possibilitou que os alunos apresentassem mais informações sobre a produção escrita de novos gêneros textuais e comentassem sobre as dificuldades que apresentam em relação à habilidade escrita.

3.6.2 As discussões realizadas com os alunos participantes da pesquisa

As discussões estabelecidas com os alunos que participaram da pesquisa foram desenvolvidas a partir da técnica do grupo focal, durante as três fases da pesquisa. As conversas foram gravadas e filmadas e tiveram como objetivo analisar, refletir e compreender a percepção dos participantes da pesquisa e a maneira como estavam vivenciando processo de ensino- aprendizagem da escrita em língua espanhola, a partir da sequência didática de leitura, discussão, produção escrita e reescrita.

Acredito que esses depoimentos trazem importantes elementos que nos permitem entender a concepção de língua, texto, ensino- aprendizagem, leitura e escrita tanto dos alunos, quanto do professor pesquisador. Além disso, possibilita-nos refletir sobre a sequência didática desenvolvida.

As opiniões dos alunos foram coletadas nas três fases de ensino-aprendizagem da escrita, propostas na sequência didática da pesquisa: 1- a fase do ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais (notícia, crônica, e-mail, carta formal, histórias em quadrinhos, entre outros); 2- a fase do ensino implícito de leitura e produção de textos argumentativos; 3- a fase do ensino explícito do processo da escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião. Essas fases serão discutidas com mais profundidade na seção a seguir.

É importante salientar que, embora nas três fases da pesquisa, os diálogos com os alunos tenham sido estabelecidos a partir de questionamentos comuns: 1- O que vocês estão achando da experiência didática desenvolvida? 2- Quais são as dificuldades oriundas desse processo? Os depoimentos variaram de forma significativa, em cada uma das fases da pesquisa. Sobre essa questão, salienta Miguel (2010) que a entrevista pode ser repetida diversas vezes, mas nunca será única e exclusiva, pois não conseguimos reproduzir as mesmas condições do contexto original. Nas palavras da autora,

Os participantes reconstruíam suas experiências diferentemente, de acordo com as novas situações comunicativas de interação. Assim como nos advertiu certa vez Heráclito, tudo está em constante transformação e movimento, por isso a impossibilidade de nos banharmos num mesmo rio duas vezes (MIGUEL, 2010, p. 5).

Acredito que as mudanças de opiniões dos alunos em relação ao processo da escrita sejam fruto não só das novas situações comunicativas de interação promovidas nas diferentes fases, mas, principalmente, de uma transformação da percepção e grau de consciência deste processo. Muitos alunos, por exemplo, não tem consciência da importância de pensar no leitor e organizar as ideias e argumentos de seus textos. Quando trabalhamos, de forma explícita, com as teorias referentes à progressão textual, aos aspectos cognitivos e sociais da escrita e aos elementos da retórica, acredito que a percepção sobre o processo da escrita também é modificada. Este assunto será discutido com mais profundidade no capítulo referente a análise de dados.

3.6.3 O plano da sequência didática

A realização desta pesquisa contou um plano de sequência didática elaborado⁴⁵, previamente, com o objetivo de promover o processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola, nas disciplinas introdutórias do curso de Letras/Espanhol da FALE/UFAL. A partir de atividades de leitura, escrita e discussão sobre diferentes temas, propostas neste plano, buscou-se averiguar se a sequência didática desenvolvida contribuiria para que os alunos aprendessem a produzir textos coesos e coerentes em língua espanhola, ainda nos estágios iniciais da aprendizagem. Pretendeu-se, ainda, analisar como os alunos sentiriam e vivenciarão o processo da escrita, durante a sequência didática desenvolvida.

O conteúdo proposto para o trabalho com a produção de textos foi subdividido nas três fases do desenvolvimento de sequência didática, explicitadas anteriormente: 1- a fase do ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola, a partir de diferentes gêneros textuais (notícia, crônica, e-mail, carta formal, histórias em quadrinhos, entre outros); 2- a fase do ensino implícito de leitura e produção de textos argumentativos; 3- a fase do ensino explícito do processo da escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião.

É importante salientar que, como já foi explicitado anteriormente, este planejamento sofreu modificações ao longo do desenvolvimento da sequência didática. Por exemplo, em função do pouco tempo destinado à disciplina e da quantidade de conteúdos propostos, decidimos excluir o trabalho com a carta do leitor e aprofundar mais no ensino do artigo de opinião. Este gênero foi escolhido a partir de uma coletânea de textos que havia preparado anteriormente que, por sua vez, apresentava mais exemplos de artigos de opinião do que cartas do leitor. Além disso, consideramos que o artigo de opinião apresenta mais exemplos de estruturas argumentativas (exemplificações, argumentos e contra-argumentos, comparações etc.) e a estrutura do sistema retórico (invenção, disposição, elocução, ação).

Decidimos também adiantar o conteúdo referente às regras da progressão textual, por uma demanda do grupo de alunos participante da pesquisa, ainda na

⁴⁵ O plano da sequência didática elaborado por ser conferido em anexo.

fase do ensino implícito.⁴⁶ Os planos de cada aula, referentes às três fases da pesquisa, podem localizados nos apêndices desta pesquisa.

3.6.4 Relatório das oficinas de produção textual

Como já foi dito, as aulas planejadas previamente no plano de atividades e nos planos de aula foram reestruturadas de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da pesquisa. Além do fato de termos sido surpreendidos pelo período de greve⁴⁷ e manifestações sociais, no decorrer das oficinas, surgiram também atividades extras do curso de Letras (congressos, jornadas acadêmicas, apresentações de trabalhos científicos etc.).

Nos relatos das aulas/ oficinas, registrados durante o desenvolvimento da sequência didática, exponho as alterações realizadas nos planos anteriores, assim como fragmentos de falas dos alunos que serão discutidos, posteriormente, na análise de dados. Os relatos detalhados das aulas podem ser conferidos nos apêndices desta pesquisa.

A seguir, apresento a análise dos resultados referente ao trabalho desenvolvido com o processo de escrita dos participantes da pesquisa durante as três fases da sequência didática. Nessa análise, procuro discutir sobre o processo da escrita dos alunos a partir de dados provenientes dos textos escritos, corrigidos e reescritos. Constitui-se também como corpus da pesquisa, as discussões estabelecidas com o grupo focal (filmadas e gravadas), assim como os fragmentos dos relatos registrados no decorrer das aulas/ oficinas.

⁴⁶ Detalhes sobre essas modificações podem ser lidos nos apêndices referentes aos diários de campo.

⁴⁷ Como já foi salientado anteriormente, ano de 2012 foi marcado por um grande movimento de greve de professores de universidades federais que começou no início de maio, finalizando-se apenas em meados de setembro, de 2012. Em função disso, o calendário de 2013 sofreu diversas modificações.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS E DOS DIÁLOGOS ESTABELECIDOS COM GRUPO FOCAL

As produções escritas realizadas pelos alunos, durante as três fases da pesquisa, foram analisadas a partir dos âmbitos linguístico e retórico da argumentação. Na perspectiva linguística, levei em consideração os aspectos estruturais da escrita em língua espanhola, relacionados ao estabelecimento da progressão textual e ao uso adequado dos elementos coesivos e dos marcadores da argumentação.

No âmbito retórico, analisei a adequação do tipo textual argumentativo à situação retórica (audiência, propósito da escrita, contexto) (BENITEZ FIGARI, 2000) e as estratégias argumentativas utilizadas pelos participantes da pesquisa para levantar a tese, reunir argumentos que sustentam as ideias defendidas, exemplos e contra-argumentos, nos textos produzidos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011).

Na análise dos argumentos presentes nos textos produzidos considerei também as marcas das subjetividades dos alunos, advindas das crenças, conhecimentos de mundo e posicionamentos diante dos temas propostos para leitura, discussão e produção escrita (BAZERMAN, 2007), já que a escrita deve ser também compreendida como uma atividade ligada às estruturas culturais e de poder da sociedade (STREET, 1993 apud ROJO, 2009, p. 99), e não somente como uma mera reunião de palavras e frases corretas gramaticalmente.

Em relação à análise de textos, Antunes (2010) chama a atenção para o fato de que o texto, em seu conjunto, deve ser o centro dos estudos, das observações e descrições. A gramática, para a autora, é essencial, mas não deve se constituir como o aspecto central no estudo do texto. Como foco de análise, Antunes propõe que seja feito um recorte das questões a serem exploradas nas produções escritas, partindo, primeiramente, da dimensão global do texto. Os aspectos pontuais da construção composicional devem ser tratados como outro foco de análise.

Na dimensão global, analisa-se, por exemplo, o campo de circulação do texto, sua função comunicativa, a direção argumentativa assumida, as representações, visões de mundo e crenças. Nas dimensões pontuais, observam-se aspectos gramaticais relacionados à concordância verbal, nominal, o uso de preposições, conjunções, advérbios, marcas da oralidade na escrita, entre outros.

Com as propostas de análise linguística e retórica da argumentação de textos em língua espanhola, tentei explorar as dimensões global e pontual sugeridas por Antunes (2010). No plano retórico, observei a maneira como os alunos construíram a situação de comunicação em seus textos, isto é, a tese, os argumentos que sustentam a tese, os exemplos, os contra-argumentos, os posicionamentos e as crenças, etc. Na textualização, analisei aspectos relacionados ao estabelecimento da progressão textual, ao uso de organizadores lógicos- argumentativos, ao emprego dos elementos coesivos e às marcas da subjetividade do autor.

As três fases da pesquisa foram desenvolvidas, como já foi mencionado anteriormente, para observar o processo da escrita argumentativa em língua espanhola, de alunos das disciplinas introdutórias do curso. Nesta perspectiva, a análise de dados apresenta também resultados relacionados ao acompanhamento desse processo tanto nas produções escritas coletadas, quanto nas discussões do grupo focal, no decorrer do desenvolvimento da sequência didática. Nos textos coletados, o processo da escrita foi analisado na perspectiva do planejamento, da redação e da revisão, considerando-se também os subprocessos da escrita: subgeração, organização de ideias e objetivos da escrita (FLOWER; HAYES, 1981).

As discussões estabelecidas com o o grupo focal contribuíram para conhecer mais sobre as questões cognitivas, psicológicas e sociais implicadas no processo da escrita (FLOWER; HAYES, 1981). Ao discorrerem sobre a experiência de produzir textos em argumentativos em língua espanhola, os alunos narraram suas dificuldades e os caminhos cognitivos que percorreram na produção e articulação das ideias; falaram também sobre suas angústias em relação à escrita em outra língua. Além disso, reconheceram a importância da escrita como instrumento de interação social e participação na sociedade.

Em cada fase da pesquisa foram escolhidos três textos de três alunos para a análise. O critério de escolha baseou-se na seleção de textos de alunos que participaram, com frequência e assiduidade, das oficinas desenvolvidas em cada uma das fases. Na primeira fase, foi analisada uma produção textual de um aluno de língua portuguesa⁴⁸ e dois textos de alunos de Língua Espanhola. Na segunda e terceira fases, deu-se continuidade às análises de outros dois textos dos alunos de

⁴⁸ O aluno de língua portuguesa participou apenas da 1ª fase da pesquisa, e foi frequente, participativo e assíduo na entrega das produções escritas. O aluno escolheu as disciplinas de Introdução à Língua Espanhola como opção de disciplina obrigatória de língua estrangeira a ser cursada durante o Núcleo Básico.

Língua Espanhola que, por sua vez, participaram da primeira fase pesquisa; e de um aluno, também de Língua Espanhola, que participou apenas das duas últimas fases.⁴⁹

Na primeira fase da pesquisa, os alunos produziram textos de diferentes gêneros (crônicas, notícias, histórias em quadrinhos, propaganda, carta formal e e-mail). Ao todo, foram 55 textos produzidos. Deste universo, escolhi analisar três cartas formais, pelo fato de apresentarem marcas da argumentação e de se constituírem como textos opinativos. No segundo momento da pesquisa, na fase do ensino implícito, foram produzidos apenas textos argumentativos, sobre diferentes temas (adoção de filhos por casais homossexuais, pena de morte, eutanásia e amor à distância). Do universo de 37 composições, foram escolhidos três textos sobre diferentes temas, acompanhados da refacção. Por fim, outros três textos foram selecionados do universo de 21 produções escritas na fase do ensino explícito.⁵⁰ Nesta fase, foram escolhidos os últimos textos produzidos pelos participantes da pesquisa que se aproximavam mais ao formato do gênero artigo de opinião.

4.1 1ª fase da pesquisa: ensino – aprendizagem da produção escrita em Língua Espanhola em diferentes gêneros

A seguir, apresento a análise linguístico-discursiva e retórica realizada de três cartas formais produzidas na primeira fase da pesquisa. Como já foi dito, durante esta fase, os alunos realizaram composições de diferentes gêneros em Língua Espanhola. Entretanto, a carta formal foi escolhida por aproximar-se mais do universo dos textos argumentativos. O primeiro texto analisado foi produzido por um aluno de Língua Portuguesa que, por sua vez, participou ativamente das oficinas desenvolvidas. Já os textos da figura 2 e 3 foram elaborados por alunos da habilitação de Língua Espanhola que, além de participarem das oficinas

⁴⁹ A análise das produções escritas do aluno que participou apenas das duas últimas fases da pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de compreender se, de fato, as atividades de leitura, produção escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais, desenvolvidas na 1ª fase da pesquisa, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento da escrita argumentativa em Língua Espanhola.

⁵⁰ Na fase do ensino explícito houve menos produções escritas pelo fato de, nesse momento, o processo de ensino-aprendizagem voltar-se para a análise dos aspectos retóricos em artigos de opinião e ensino explícito de estratégias argumentativas para a produção de artigos de opinião. Nessa última fase, os alunos também conheceram marcadores da argumentação em língua espanhola e realizaram exercícios práticos de uso de elementos de coesão e de estabelecimento de coerência em diferentes textos.

desenvolvidas na 1ª fase da pesquisa, continuaram como colaboradores nas fases posteriores.

Figura 1 – Carta formal do aluno LF ⁵¹

Maceió, 28 de febrero de 2013

Para el señor alcalde de Maceió, Rui Soares Palmeira.

Señor alcalde, me complace felicitarlo por la gran victoria que obtuvo en las urnas, mismo tiempo, te pido mucho señoría de compromiso y esfuerzo para construir una nueva ciudad para el pueblo Maceioense, gente que necesita mucho cuidado y atención gerencias cosas precesores no entiente lo suficiente. No hay más nadie en esto momento; deseo buena suerte en el nuevo camino que une, un gran abrazo,

LF

Estudiante

Fonte: Digitação da autora da carta do aluno LF, 2013.

O texto produzido está adequado ao gênero “carta formal” por apresentar elementos textuais relacionados ao local, data, ano (*28 de febrero de 2013*), menção ao destinatário (*Para el señor alcalde de Maceió, Rui Soares Palmeira*), estruturas formais enunciativas formais (*señor alcalde, me complace felicitarlo, obtuvo*) e finalização (*deseo buena suerte en el nuevo caminho que une, un gran abrazo*).

Em relação ao aspecto estrutural do gênero, alguns problemas relacionados à paragrafação, estruturas introdutórias da carta e finalização. O aluno apresenta um texto sem separação de linhas, em um parágrafo único. Há um deslize na introdução do destinatário (*Para el señor alcalde de Maceió, Rui Soares Palmeira*). Segundo Pastor (1994), os destinatários das cartas formais podem ser mencionados em língua espanhola como *estimado Señor, Muy Sr. Mío, Distinguido Sr.*”. O autor salienta que para dirigir-se a prefeitos podemos usar o tratamento de *Señoría* e no corpo do texto *Vuestra Señoría* (abreviado V.S.) o *Usía* (PASTOR, 1994, p.9).

A forma como o aluno finaliza a carta também se apresenta inadequada, do ponto de vista da formalidade (*un gran abrazo*). Pastor (1994) salienta que as fórmulas de despedidas mais frequentes para a situação de formalidade são: *atentamente, un atento saludo, reciba un atento (cordial) saludo* (PASTOR, 1994, p.9).

Acredito que os erros estruturais cometidos em relação à forma de introduzir o texto, ao referir-se ao destinatário e ao despedir-se formalmente, possam ter ocorrido pelo fato de esta carta ter sido solicitada como tarefa de casa. Não houve

⁵¹ As iniciais dos nomes dos alunos participantes da pesquisa foram utilizadas como forma de preservar suas identidades.

ensino explícito da estrutura da carta formal. Os alunos apenas receberam modelos de cartas desta natureza e foram convidados a escreverem formalmente para o prefeito da cidade de Maceió. Nestas cartas, havia exemplos de introdução da carta formal (*Estimado Señor, Distinguido Señor*) e de despedidas (*Reciba un atento saludo; atentamente*). Entretanto, no caso da carta formal em questão, o aluno parece não ter utilizado os exemplos das cartas modelo que recebeu.

Em relação à situação retórica, está claro que o texto é direcionado ao prefeito de Maceió. E, ao que tudo indica, a carta foi elaborada com o propósito de felicitar o prefeito pela eleição (*me complace felicitarlo por la gran victoria...*) e também de solicitar a construção de uma nova cidade para o povo de Maceió (*te pido mucho señoría de compromiso y esfuerzo para construir una nueva ciudad para el Pueblo maceioense...*).

Entretanto, no que diz respeito às estratégias argumentativas utilizadas para a defesa dos propósitos comunicativos, o aluno não expõe argumentos, exemplos, contra-argumentos, comparações e outras estruturas retóricas, em seu texto. O único motivo apresentado para a demanda da construção de uma nova cidade é o fato de os habitantes de Maceió precisarem de muito cuidado e atenção (... *para construir una nueva ciudad para el pueblo maceioense, gente que necesita mucho cuidado y atención...*). Não há explicações sobre os motivos que justifiquem o fato da necessidade de cuidado e atenção da população de Maceió e nem argumentos que expliquem a necessidade da construção de uma nova cidade.

A falta de informações que justifiquem e reforcem o posicionamento do autor em sua produção textual pode ser proveniente do desconhecimento relacionado ao uso de estratégias argumentativas e de articulação das informações no texto, o que reforça, uma vez mais, a importância do ensino explícito destes conteúdos.

A falta de clareza do texto em seu conjunto tem relação com falhas observadas no desenvolvimento da progressão textual, isto é, na articulação entre as ideias presentes no texto. O autor apresenta a solicitação da construção de uma nova cidade (tema), sem a exposição de argumentos que justifiquem essa demanda (rema). O tema, nesse caso, é exposto como a informação conhecida no texto que precisa ser desenvolvida e fundamentada a partir dos remas (informações novas; ideias que fundamentem o argumento central). O que o aluno faz, na verdade, é apresentar um conjunto de ideias soltas e desvinculadas que comprometem a

coerência do texto. Esse problema é resultado da ruptura da progressão linear, isto é, da apresentação de temas e remas que sustentem as ideias presentes no texto.

Alonso Belmonte (1997) desenvolveu uma pesquisa sobre a progressão temática em composições de alunos de espanhol como língua estrangeira e verificou problemas similares aos saltos temáticos observados na produção escrita analisada. A autora argumenta que os textos analisados apresentavam-se como um conjunto de informações e opiniões pessoais sem desenvolvimento. Segundo Alonso Belmonte, os problemas relacionados à progressão temática merecem um tratamento didático específico, em sala de aula. Para a autora, trabalhar a progressão textual a partir de uma perspectiva discursiva poderia ser um caminho interessante para a produção de textos mais coesos e coerentes.

Além dos problemas relacionados aos saltos temáticos na produção escrita em questão, o texto é pobre em relação ao uso de elementos coesivos. As ideias são dispostas em blocos, com fragmentos soltos (*No hay más nadie en esto momento; deseo buena suerte en el nuevo camino que une, un gran abrazo*).

Os deslizos referentes à falta de clareza observados em vários fragmentos do texto podem representar a carência de planejamento dos objetivos da escrita e dos argumentos a serem apresentados na carta. A ausência da análise do texto na perspectiva do leitor pode também ter influenciado na produção de erros no desenvolvimento das ideias produzidas (LUMBELLI, 1999; MARCUS, 1994 apud MYHILL, et al., 2008).

A compreensão do texto em seu conjunto é ainda influenciada pela presença de fragmentos ininteligíveis (“...te pido señoría de compromiso y esfuerzo para construir...”; “... gerencias cosas precesores esto momento”; “... deseo una buena suerte en el nuevo camino que une...”). Ao que tudo indica, o aluno deve ter utilizado o dicionário online para a tradução de alguns trechos de sua produção textual, pois essa ferramenta de tradução nem sempre apresenta articulações adequadas de fragmentos do texto.

A hipótese sobre o possível uso do dicionário por parte do aluno foi construída durante as discussões realizadas com o grupo focal, nesta fase da pesquisa. Embora o aluno não mencione explicitamente que utilizou o dicionário online para realizar a produção textual, alguns de seus colegas admitem tê-lo consultado para a tradução de palavras e expressões da língua espanhola. Seguem alguns trechos

transcritos da discussão realizada com os alunos, ao término desta fase da pesquisa:

EU (PROFESSORA): - Mais porque você está falando de traduzir, você fez uma crônica em português primeiro?

AP: Não

EU (PROFESSORA): E depois passou para o espanhol?

AP: Eu acho mais fácil

EU (PROFESSORA): Você fez isso?

AP: Sim

EU (PROFESSORA): Ah tá

AP: Fiz primeiro no português e depois (inaudível) não se adequava, (inaudível) naquele tempo verbal não colocava, mas é bom...

Eu (PROFESSORA): Aí... o que você fazia para vencer essas dificuldades?

AP: Eu procurava no dicionário, me adequar assim ao sentido da palavra, o que queria dizer aquela palavra, aquele sentido, que no dicionário não vem conjugando, não vem nada... Quando estou com o texto em português para passar para o espanhol, vou procurando as palavras e relendo o que escrevi antes... eu sou sincera... se não fosse isso, não iria reler.

AS: Não, é só que (Inaudível) a questão de... eu percebi que comecei a pegar mais do dicionário, antes eu não me preocupava tanto, mais pra fazer esses textos tive que procurar mais palavras, até não é tão direto, mais uso o google (inaudível).

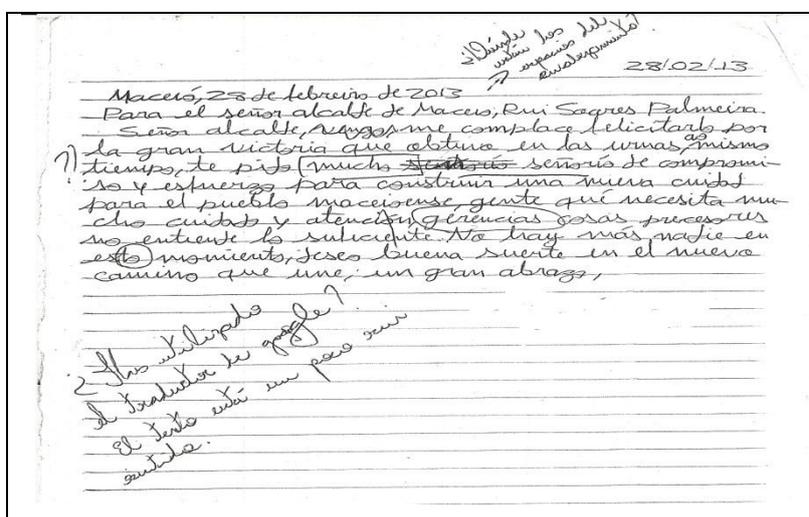
AO: ... tem significado de palavras que a gente não conhece, a gente procura no dicionário e a gente acaba conhecendo também com aquela palavra "golpe" eu não sabia, ia morrer sem saber que é "trampa" eu não ia saber disso(+) aí quando a gente vai vai vai saber o significado de outras palavras em espanhol, vai conhecendo o significado, isso significa isso é aquilo, quando a gente for fazer de novo, a a construção de uma fala, diálogo ou um texto a gente já sabe desse desse, como que é o nome, já começa a fazer expressão, ela disse que usa o google tradutor que é bom, que a gente conhece as expressões, que a gente se beneficia né.

Ao analisar os fragmentos das falas do diálogo, é possível perceber certo desconforto por parte dos alunos em admitir utilizar o dicionário como instrumento de consulta para a realização de produções textuais, haja vista que o aluno AP só

afirmou, indiretamente, realizar traduções em seus textos no momento em que foi questionado pela segunda vez (“Eu acho mais fácil”). A resposta direta (“sim”) só apareceu no 3º questionamento (“Você fez isso?”).

O aluno LF, autor da produção escrita analisada, permaneceu calado durante as discussões realizadas com a turma. Talvez por esse mesmo sentimento de desconforto em admitir utilizar o dicionário para a realização das produções escritas. Durante a discussão, ele olhava para os lados, mexia em seus objetos, escrevia algo em seus textos e sorria, mas não se manifestava. O questionamento quanto ao uso do dicionário online foi registrado, diretamente, em sua produção escrita:

Figura 2 – Correção da carta formal escrita pelo aluno LF



Fonte: digitalização da autora da correção da carta formal do aluno LF

Entretanto, como não discuti com o aluno sobre o uso do *Google* tradutor para a realização da carta solicita e nem exigi a reescrita do texto, não foi possível concluir se, de fato, houve ou não o uso deste instrumento para a realização da produção escrita. A hipótese se justifica pelo fato de que os tradutores online, muitas vezes, não apresentam a tradução adequada de palavras e sentenças do texto. E, como as frases da carta produzida estavam desconectadas e sem sentido, imaginei que o aluno tivesse utilizado o instrumento. Sobre o uso dos dicionários online, Costa (2012) salienta que “nenhum tradutor online é capaz de traduzir corretamente todas as palavras e/ou sentenças por desconhecer o contexto no qual o termo a ser traduzido está inserido.” (COSTA, 2012, p.87). Segundo a autora, os tradutores online não estão capacitados para interpretar as variações de cada língua.

Talvez, por isso, apareçam alguns fragmentos incompreensíveis no texto analisado, como foi mencionado anteriormente.

Não pretendo, contudo, criticar o uso da tradução ou de dicionários online para a realização de produções textuais em língua estrangeira. Reconheço que este é um importante recurso tecnológico que pode contribuir para o processo de aprendizagem de um novo idioma, já que permite ao aluno ampliar o vocabulário, aprender a pronúncia e comparar construções sintáticas da língua materna e da língua estrangeira. Além do mais, uma análise das opiniões dos participantes da pesquisa comprova que o dicionário online é um instrumento utilizado no processo da escrita por vários fatores, entre eles: 1- adequar o sentido da palavra ao contexto (“Eu procurava no dicionário, me adequar assim ao sentido da palavra, o que queria dizer aquela palavra, aquele sentido, que no dicionário não vem conjugando, não vem nada...”); 2- reler o texto produzido (“Quando estou com o texto em português para passar para o espanhol, vou procurando as palavras e relendo o que escrevi antes... eu sou sincera... se não fosse isso, não iria reler...”); 3- produzir textos (“eu percebi que comecei a pegar mais do dicionário, antes eu não me preocupava tanto, más pra fazer esses textos tive que procurar mais palavras, até não é tão direto, más uso o google...”); 4- conhecer o significado (“tem significado de palavras que a gente não conhece, a gente procura no dicionário e a gente acaba conhecendo também com aquela palavra “golpe” eu não sabia, ia morrer sem saber que é “trampa” eu não ia saber disso”); 5- conhecer novas expressões (“ela disse que usa o google tradutor que é bom, que a gente conhece as expressões, que a gente se beneficia, né?”).

É inegável o fato de que o dicionário online é utilizado na realização de produções escritas em língua estrangeira e que, portanto, constitui-se como um importante elemento do processo da escrita. As consultas ao dicionário e o uso da ferramenta *Google*, presentes nos depoimentos de outros alunos, podem também ser consideradas como estratégias de compreensão e produção de sentido, que fazem parte esforço cognitivo de entender e fazer-se entender na língua estrangeira.

Razuk (2004), em sua pesquisa sobre as estratégias utilizadas por alunos estrangeiros na aprendizagem da língua portuguesa, observou que 90% dos entrevistados utilizam o dicionário para produzir textos e que 100% tem consciência de que precisam “pensar em português”. Entretanto, apesar dessa consciência, 80% ainda afirma raciocinar em sua língua materna primeiramente (RAZUK, 2004, p.13).

O uso do idioma materno para a realização de produções escritas em língua espanhola também foi observado em uma das falas dos participantes desta pesquisa (“Fiz primeiro no português e depois (inaudível) não se adequava, (inaudível) naquele tempo verbal não colocava, mas é bom...”).

Sobre o uso da língua materna no processo de aprendizagem do idioma estrangeiro, Rocha (2007) salienta que, nos primeiros estágios da aprendizagem de uma segunda língua, a construção do pensamento do aprendiz é influenciada pela língua materna. Assim sendo, é possível que os alunos recorram à língua portuguesa como estratégia de compreensão, produção de sentidos e suposições sobre o novo idioma.

Ao discorrerem sobre o processo da escrita, Flower e Hayes (1981) chamam a atenção para o fato de que no momento do planejamento do texto, os escritores formam uma representação interna do conhecimento que será utilizado no texto escrito. Essa representação não precisa, necessariamente, ser feita na língua estrangeira. Modelos visuais de imagens podem ser utilizados para capturar palavras (FLOWER; HAYES, 1981, p.372). Entretanto, ao analisar o argumento do aluno AP, que mencionou ter criado uma crônica em língua portuguesa primeiro, para depois passá-la para o espanhol, defendo a ideia de que o pensar no idioma materno poderia ser considerado um subprocesso da redação em língua espanhola, e não só uma representação interna do conhecimento a ser utilizado na produção textual, no momento do planejamento do texto.

Está claro que o uso do dicionário e da tradução para a elaboração de textos em Língua Espanhola constitui-se como elementos do processo da escrita. Portanto, é importante que os alunos saibam utilizá-los, analisando a coerência das frases, expressões e vocabulário que pretendem traduzir. O uso da tradução e do uso do dicionário online para a produção escrita poderia constituir-se como conteúdos de programas de disciplinas de línguas estrangeiras.

No que diz respeito à perspectiva social da escrita, no texto analisado, o aluno elogia o prefeito (“*Señor alcalde, me complace felicitarlo por la gran victoria que obtuvo en las urnas*”) e apresenta, em seguida, uma solicitação (“*te pido mucho señoría de compromiso y esfuerzo para construir una nueva ciudad para el pueblo Maceioense*”). O elogio representa um tipo de estratégia de polidez de valorização ou ameaça à face (BROWN; LEVINSON, 1987) e, em alguns contextos, pode ser emitido com a finalidade de alcançar algum objetivo (THOMAS, 1995). No caso da

carta analisada, é possível que o autor tenha utilizado o elogio com o objetivo de valorizar o prefeito em relação à vitória nas urnas, mas, principalmente, para conseguir a aprovação da sua solicitação.

Em relação às estratégias de polidez é também importante mencionar o seu aspecto cultural. Segundo Sathler (2011), a noção de polidez varia de cultura para cultura e, por isso, ela é estabelecida socialmente. Nesse sentido, felicitar o prefeito utilizando um pronome de tratamento informal (“*te*”), em uma carta formal, pode ser considerado um comportamento inadequado no contexto da carta, já que ela é dirigida a uma autoridade hierarquicamente superior. Além do mais, o que escrevemos tem uma consequência social e é regulado de acordo com as práticas culturais. Segundo Bazerman (2007), é preciso estar atento à seguinte questão: “Como é que as pessoas entendem o nosso texto e como elas reagem?” (BAZERMAN, 2007, p. 54).

Ao utilizar o pronome “*señor*” para referir-se ao possível leitor, o aluno também demonstra conhecimento sobre as atitudes de respeito e poder implicadas na relação de formalidade estabelecida com o prefeito. Assim sendo, mais do que reunir um conjunto de frases, palavras em um texto, o aluno interage com o leitor, compartilhando suas intenções comunicativas.

As escolhas linguísticas realizadas pelo aluno em sua produção textual marcam sua intenção comunicativa e as relações de poder estabelecidas com seu leitor. O uso do elogio antes da realização da solicitação e o emprego do tratamento formal não foram aleatórios, uma vez que não existe neutralidade nos textos produzidos (DIAS, 2012). Nas palavras de Dias (2012), “os textos não são neutros e são sempre fontes de poder”.

De acordo com Kersch e Guimarães (2012), mais do que ensinar a ler e escrever, letrar significa propiciar experiências próximas da vida real dos estudantes e capacitar o aluno para agir em todas as instâncias sociais, nas práticas exigidas pela escola. Logo, o texto analisado, ainda que apresente problemas em relação ao vocabulário, à progressão temática e ao uso de elementos coesivos, está adequado ao gênero carta formal e cumpre sua função comunicativa e social. A seguir, apresento a análise do segundo texto produzido durante a fase do ensino da produção escrita a partir de diferentes gêneros textuais.

Figura 3 – Carta formal do aluno AS

Sr. Gobernador

Yo vengo pedir su atención mayor para nuestro estado.

Estoy muy aburrida con su falta de investimento en más plazas y teatros. Las personas necesitan de lazer y de cultura. Pero, también, el estado necesita de fábricas para haver mayor desarrollo del estado.

Quiero hablar también de la salud. ¡Qué horror! ¡Dios mío! El señor no ve o que passas? Las personas jugadas en los hospitales de cualquier modo. No hay remedio suficiente y una estructura adecuada.

¿Y la educación? Pareceme que está sin administración. Hecha de cualquier modo. ¿Dónde está el señor?

Mía revolta es de todo el pueblo.

Invista más en su estado. Nuestro pueblo necesita de su ayuda.

Atentamente,

Una alagoana demasiado triste.

Fonte: Digitação da autora da carta do aluno AS, 2013.

Quanto aos aspectos estruturais do gênero, o texto enquadra-se no modelo carta formal por apresentar, no cabeçalho, o destinatário (“*Sr. Gobernador*”). O pronome pessoal “*Sr.*” é utilizado corretamente, conforme as convenções da carta formal dirigida a um representante do governo. O aluno também utiliza a despedida formal (“*atentamente*”), na finalização do seu texto. Ao contrário da carta anterior, as estruturas utilizadas para abrir e encerrar a carta formal estão adequadas à situação de formalidade. No caso, é possível que o aluno tenha consultado os modelos de cartas distribuídos para o desenvolvimento da atividade.

No que diz respeito à situação retórica, o aluno deixa claro que a carta é destinada ao governador do estado (“*Sr. Gobernador*”). Seu objetivo comunicativo é solicitar ao político uma maior atenção em relação à cidade de Maceió (“*Yo vengo pedir su atención mayor para nuestro estado*”). Portanto, o texto apresenta-se adequado aos propósitos comunicativos do autor.

Em relação às estratégias argumentativas utilizadas para respaldarem a solicitação apresentada, a autora utiliza exemplos (“*falta de investimento en más plazas y teatros*”; “*No hay remedio suficiente y una estructura adecuada*”; “*Las personas jugadas en los hospitales de cualquier modo*”), “generalizações” (“*Las personas necesitan de lazer y de cultura*”; “*Mía revolta es de todo el pueblo*”), enunciados apelativos (“*¡Qué horror!*”; “*¡Dios mío!*”) e perguntas retóricas (“*El señor no ve o que passas?*”; “*¿Y la educación?*”; “*¿Dónde está el señor?*”).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), “a argumentação pelo exemplo implica – uma vez que a ela se recorre- certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 399). No caso, o aluno utiliza os exemplos relacionados à falta de

investimento em praças, teatros, saúde e educação para fundamentar o seu argumento em relação aos investimentos que precisam ser realizados na cidade.

O uso do exemplo pode também ser compreendido como uma estratégia argumentativa vinculada ao *logos*, uma vez que objetiva persuadir o leitor através de meios racionais de apresentação de dados que fundamentem o posicionamento adotado.

A generalização, outro elemento argumentativo presente no texto analisado, é um recurso retórico utilizado para tornar um argumento inquestionável, válido e aceito. A afirmativa de que as pessoas precisam de lazer e cultura (“*Las personas necesitan de lazer y de cultura*”) e de que a revolta do autor é a revolta de todo o povo (“*Mía revolta es de todo el pueblo*”), pode ser interpretada como uma estratégia de prevenção que incide sobre o *logos*, isto é, sobre o que é fato constatável e demonstrável (MEYER, 2007, p. 58). Não há, por exemplo, como provar que o lazer e a cultura são necessários para todas as pessoas e, muito menos, que todos estão revoltados com o governo. Entretanto, ao generalizar estas informações, o aluno tenta tornar válidas suas convicções. Esta é também uma maneira de, através do *ethos*, ou seja, das crenças e convicções, tentar provar um saber particular que, no caso, refere-se às generalizações e exemplos apresentados.

A modalidade interrogativa, bastante presente no texto (“*El señor no ve o que passas?*”; “*¿Y la educación?*”; “*¿Dónde está el señor?*”) tem uma importância considerável, pois “a pergunta supõe um objeto, sobre o qual incide, e sugere que há um acordo sobre a existência desse objeto. Responder a uma pergunta é confirmar esse acordo implícito” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 179). No texto analisado, os questionamentos parecem confirmar posicionamentos óbvios sobre fatos conhecidos e compartilhados. Sobre este aspecto, Perelman e Olbrechts- Tyteca (2005) afirmam que “a pergunta visa menos à busca de um motivo do que à busca da razão pela qual não o encontraremos; ela é sobretudo afirmação de que não há motivo suficientemente explicativo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 179).

Em relação à progressão textual, o texto apresenta problemas relacionados ao abuso da progressão de informação constante. Segundo Alonso Belmonte (1997), quando isso acontece, a produção textual fica reduzida a uma mera lista de ideias soltas, sem desenvolvimento. Este problema pode ser observado na relação entre tema e rema estabelecida na carta formal analisada. Ao iniciar o texto, o aluno

apresenta uma solicitação ao governador (“*Yo vengo pedir su atención mayor para nuestro estado*”). Esta solicitação é o tema do texto. Para fundamentá-la são utilizados diversos remas, isto é, informações novas ou argumentos que fundamentam o tema (“*Estoy muy aburrida con su falta de investimento en más plazas y teatros. (Rema 1) Las personas necesitan de lazer y de cultura. (Rema 2) Pero, también, el estado necesita de fábricas para haver mayor desarrollo del estado*”(Rema 3).

Posteriormente, um novo tema é apresentado (“*Quiero hablar también de la salud. ¡Qué horror! ¡Dios mío! El señor no ve o que passas?*”). Entretanto, a ideia é mencionada sem o desenvolvimento dos remas anteriores, isto é, dos argumentos que fundamentam a questão da falta de investimentos em mais praças, teatros; a necessidade da cultura e lazer para a população e de mais fábricas para o desenvolvimento do estado.

Os deslizos observados em relação à falta de progressão das informações do texto em questão interferiram na coerência das informações apresentadas, enfraquecendo também a força persuasiva da argumentação que fundamenta a solicitação apresentada na carta formal. Uma vez mais, observa-se a possível falta de planejamento do texto, na perspectiva do leitor. Segundo Cassany (1999), é importante que o autor considere o leitor em sua produção textual e formule objetivos em relação ao que pretende defender em seu discurso. Para tanto, é de fundamental importância estabelecer planos procedimentais para o seu texto; gerar, organizar ideias e revisá-lo.

Em relação ao uso dos elementos coesivos, o aluno emprega a conjunção “pero” (“*Pero, también, el estado necesita de fábricas para haver mayor desarrollo del estado*”) e “y” (“*Estoy muy aburrida con su falta de investimento en más plazas y teatros*”). O conectivo “pero”, segundo Dominguez García (2007), possui um valor contra-argumentativo, isto é, “o valor de cancelar as conclusões do enunciado anterior mediante o enunciado que é introduzido”⁵² (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 99, tradução nossa). Entretanto, o autor argumenta que, em alguns casos, o conectivo adversativo pode também funcionar como conector aditivo. Na produção escrita analisada, o aluno utiliza o “pero” como a função aditiva, acompanhado do

⁵² Texto original: “valor de cancelar as conclusões do enunciado anterior mediante o enunciado que introduz” (GARCÍA, 2007, p.99).

operador aditivo “*también*” (*Pero, también, el estado necesita...*). Seu objetivo com o uso do conectivo “*pero*” não foi o de estabelecer uma oposição entre as ideias apresentadas no texto, mas sim de introduzir um enunciado que, de certo modo, relaciona-se com o enunciado precedente (“*Las personas necesitan de lazer y de cultura*”).

O conectivo “*y*”, segundo Dominguez García (2007), estabelece a adição de argumentos justapostos. A autora argumenta que a adição de argumentos representa a relação mais básica e primitiva do processo de criação do discurso e está muito presente no discurso infantil. Nas palavras da autora, “a função de “*y*” no discurso é, fundamentalmente, advertir que o argumento acrescentado relaciona-se com o anterior”⁵³ (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 32, tradução nossa). No caso, o autor do texto analisado utilizou o “*y*” justamente para estabelecer a conexão entre as ideias apresentadas. Além disso, este foi o conectivo mais presente em seu texto (“*Estoy muy aburrida con su falta de investimento en más plazas y teatros*”; “*No hay remedio suficiente y una estructura adecuada*”).

Ao que tudo indica, o participante da pesquisa não apresentou dificuldades em relação ao estabelecimento da coesão textual, mas o uso adequado dos elementos coesivos “*pero*” e “*y*” também não garantiu a organização e clareza das ideias defendidas. O maior problema presente no texto analisado está relacionado à progressão textual.

Sobre esta questão, é interessante observar que, no questionário inicialmente aplicado sobre a percepção dos alunos em relação à habilidade de produzir textos, estes revelam que possuem consciência sobre a importância da clareza das ideias e da organização da informação para a produção textual. Entretanto, quando são questionados sobre estes aspectos, durante os diálogos estabelecidos com o grupo focal, na 1ª fase da pesquisa, ressaltam o conhecimento da estrutura dos gêneros, do vocabulário e de aspectos linguísticos do idioma como importantes elementos da escrita. A estruturação, a organização e a clareza das informações não são mencionadas em suas falas. Segue o trecho transcrito do diálogo estabelecido com os alunos:

⁵³ Texto original em espanhol: “La función de *y* en el discurso es, fundamentalmente, advertir que lo añadido guarda relación con lo mismo que se acaba de argumentar” (GARCÍA, 2007, p. 99).

EU: Vocês salientaram muito a dificuldade na produção em relação a “palavras desconhecidas”, mas... e na estruturação assim de um todo? Uma ideia, um parágrafo, usar a pontuação?

AP: É porque foi mostrado né, como que faz crônica, notícia, charge, cômico. Tudo isso, assim, ajudou né? Porque eu fiz uma crônica achando que era notícia, e aí eu vi que é totalmente diferente.

DS: Mais existe a gramática, né?

EU: A gramática... não é organizar as ideias.

AP: Não, porque a gente teve um suporte né? Você explicou pra gente como era, mas essa questão de acentuação e gramática em geral fica devendo.

EU: O que vocês acham que poderia melhorar em relação a esse trabalho que a gente tem desenvolvido, qual a sugestão que vocês dariam?

AS: Acho que traz... assim... temas que busquem algo novo, que a gente não tenha contato, que aí a gente vai buscar mais o vocabulário.

EU: Temas tipo... outros gêneros textuais, diferentes.

AS: Até outros personagens, entendeu? Diferentes.

EU: Mas explica melhor...só pra eu entender.

AS: Mas é com a senhora tinha feito. Tipo trouxe aquela foto da da Mag, do shampoo e você trouxe esse agora, a senhora trouxe também aquelas de imagem. Acho que é isso... a gente tem que variar.

EU: Ah tá, é porque eu tenho que mostrar pra vocês, um universo de gêneros textuais possíveis...

AS: (inaudível)... assim os conectivos.

EU: Tudo, aí vocês vão aprender a usar os conectores textuais, os conectores discursivos, vão aprender a defender um ponto de vista, mais é:: um processo, nós vamos chegar lá. Entende?

Como é possível observar, inicialmente, solicitei aos alunos que falassem sobre a organização do texto, ao perceber a recorrência da importância do conhecimento do vocabulário para a produção escrita em suas falas (“Vocês salientaram muito a dificuldade na produção em relação a “palavras desconhecidas”, mas... e na estruturação assim de um todo? Uma ideia, um parágrafo, usar a pontuação?”). Após lançar a pergunta, um aluno argumentou sobre a estruturação

do texto, vinculando-o ao conhecimento do gênero (“É porque foi mostrado né, como que faz crônica, notícia, charge, cômico. Tudo isso, assim, ajudou né?...”). Posteriormente, outro aluno chamou a atenção para a existência da gramática na produção textual (“Mais existe a gramática, né?”). Nesse momento, sinalizei que a gramática era diferente da organização das ideias (“A gramática... não é organizar as ideias.”). Entretanto, o discurso prosseguiu com argumentos respaldados no vocabulário e no código linguístico (“mas essa questão de acentuação e gramática em geral fica devendo”).

Quando solicitei sugestões para o trabalho que estávamos desenvolvendo com a habilidade escrita (“O que vocês acham que poderia melhorar em relação a esse trabalho que a gente tem desenvolvido? Qual a sugestão que vocês dariam?”), o próprio autor do texto analisado também argumentou sobre a importância do conhecimento do vocabulário e do uso de elementos coesivos para a produção escrita em língua espanhola (“...temas que busquem algo novo, que a gente não tenha contato, que aí a gente vai buscar mais o vocabulário”; “assim os conectivos”).

Em nenhum momento, ainda que questionados, os alunos discorreram sobre aspectos relacionados à progressão textual e ao processo da escrita, nessa 1ª fase da pesquisa. Acredito que a falta de consciência sobre a importância da organização das ideias no texto e a visão presa aos aspectos linguísticos e lexicais do idioma podem, de alguma forma, ter contribuído para as falhas observadas em relação à sequenciação das ideias no texto analisado. Daí a importância do ensino explícito das regras de progressão textual e de aspectos relacionados ao processo da escrita, tais como: o planejamento, a redação, a correção e a reescrita dos textos produzidos.

Segundo Cassany (1999), a escrita coesa, coerente e bem articulada requer o conhecimento e uso de estratégias que vão além do conhecimento do código linguístico. Flower e Hayes (1981) argumentam que a escrita caótica e desorganizada pode estar relacionada ao problema de articulação de novas ideias com as ideias anteriormente apresentadas e à falta de definição de objetivos e metas para o texto. No caso da produção escrita analisada, a falta da organização dos argumentos em frases bem articuladas acabou prejudicando a compreensão de alguns fragmentos do texto. Entretanto, estas falhas não comprometeram o sentido global das ideias defendidas.

No que diz respeito ao aspecto social da produção escrita analisada, observa-se que o aluno escreveu uma carta formal direcionada ao governador e, nela, expressou seus propósitos e intenções. É interessante analisar como a carta é carregada de emoção. As exortações e questionamentos presentes em alguns enunciados expressam os sentimentos de indignação do autor (*¡Qué horror! ¡Dios mío! El señor no ve o que passas?; ¿Dónde está el señor?*). Estes sentimentos comprovam, uma vez mais, que ao escrever, o autor, não só reúne elementos linguísticos adequados aos seus propósitos comunicativos, mas também estabelece uma relação de interação com o leitor. Nessa relação, imagina esse leitor, questiona suas atitudes e dialoga com ele. Por isso, segundo Bazerman (2007), a escrita traz consequências sociais, a partir das relações futuras que estabelecemos com o leitor.

Ao interagir com o leitor, por meio das exortações e questionamentos nos enunciados formulados, o autor expressa seu estilo individual de argumentação. Segundo Bakhtin (2003), “todo enunciado- oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*)- é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

No caso, os sentimentos de indignação do autor da carta poderiam influenciar as atitudes do governador e convencê-lo a, de fato, realizar mudanças na cidade, já que, nas palavras de Bakhtin (2003), toda compreensão “do enunciado vivo” é de natureza ativamente responsiva, isto é, “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso”, o leitor e o ouvinte ocupam “simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A seguir apresento a análise da 3ª carta formal produzida durante a fase do ensino da produção escrita a partir de diferentes gêneros textuais.

Figura 4 – Carta formal de VL

Maceió, 28 de febrero de 2013

Sr. Gobernador

Estamos viviendo en medio de muchos problemas en nuestro querido Estado. La educación, la sanidad, los transportes y la violencia son los más urgentes.

Falta una buena gestión en todos esos sectores. Creo que ya ha visto como está a sufrir nuestro pueblo. Muchas madres duermen en las puertas de las escuelas y no consiguen plaza para sus hijos. La violencia está llegando a niveles asustadores. Son muchos jóvenes muertos todos los días. Los hospitales están todos llenos y no hay como atender a todas las personas que necesitan de atención. El medio de transporte está muy fallo.

Casi me olvidé de los empleos. No hay empleos suficientes para todos y cada día aumenta la desigualdad en nuestro Estado.

Después de todo que he escrito, te pido su comprensión y más respecto por su pueblo. Que los problemas sean solucionados para que podamos vivir mejor en este lindo Estado.

Sin más,
VL

Fonte: Digitação da autora da carta do aluno VL, 2013.

No que diz respeito ao aspecto estrutural do gênero, o texto se enquadra aos padrões da carta formal, pois apresenta data, local e ano (Maceió, 28 de febrero de 2013), referência ao remetente (Sr. Gobernador) e finalização (Sin más, VL) e o uso do tratamento formal, observado na conjugação do verbo “ver” no pretérito perfecto (ha visto), na 3ª pessoa do singular- *usted*- (“*Creo que ya ha visto como está a sufrir nuestro Pueblo*”). Blas Arroyo (1995), em uma pesquisa desenvolvida sobre o uso de “tu” e “usted” no espanhol peninsular, observou que, de fato, o pronome “*usted*” é, de um modo geral, mais utilizado que o pronome “*tú*”, em contextos de formalidade. Nesse sentido, o tratamento formal utilizado pelo autor da carta a analisada está adequado ao contexto comunicativo.

Ainda no que diz respeito ao aspecto estrutural da carta analisada, o aluno cometeu um deslize linguístico em relação à forma de tratamento utilizada no fragmento: “te pido su comprensión y más respecto por su pueblo”. O pronome “*te*” é mais utilizado em situações de informalidade, já que corresponde a segunda pessoa do singular “*tú*”, em língua espanhola. Entretanto, ao prosseguir o enunciado, o aluno recuperou a formalidade da carta, ao utilizar o pronome pessoal “*su*” (*te pido su comprensión*) que, por sua vez, vincula-se a terceira pessoa do singular “*usted*”, marcando a situação de formalidade. Em relação a esta questão, Silveira (2005, p. 119) argumenta que

Nas cartas comerciais e oficiais, além de se verificar uma ênfase na informatividade, devemos atentar também, e principalmente, para os atos de fala expressivos e diretivos, por meio dos quais o falante tenta influenciar o comportamento do interlocutor, geralmente utilizando estratégias argumentativas baseadas em elementos que dão legitimidade a esses atos de fala. Nesse caso, as relações interpessoais são mantidas formalmente, e recebem um tratamento de suposta neutralidade, em favor de uma recomendada objetividade.

Interessante observar que a carta é finalizada com uma expressão de despedida formal que não estava presente nos modelos de cartas distribuídos durante a sequência didática (“*sin más*”). Provavelmente, houve uma tradução literalmente da formulação de despedida formal utilizada em língua portuguesa (“sem mais”), ou a realização de modificações nas estruturas de enunciados de despedidas mais frequentes ao gênero carta formal, em língua espanhola (*Sin otro particular, sin más por el momento*).⁵⁴

No que diz respeito à situação retórica, o aluno escreveu uma carta ao governador do estado com o propósito de pedir a compreensão, o respeito e a solução para os problemas relacionados à educação, saúde, transporte, violência e falta de emprego:

“Estamos viviendo en medio de muchos problemas en nuestro querido Estado. La educación, la sanidad, los transportes y la violencia son los más urgentes”; Después de todo que he escrito, te pido su comprensión y más respecto por su pueblo. Que los problemas sean solucionados para que podamos vivir mejor en este lindo Estado.”

Neste sentido, a situação retórica está clara, já que a audiência, os propósitos da escrita e o contexto parecem bem definidos. Como estratégias argumentativas para a defesa das ideias apresentadas, o aluno utilizou exemplos (“*La educación, la sanidad, los transportes y la violencia son los más urgentes*”; “*Muchas madres duermen en las puertas de las escuelas y no consiguen plaza para sus hijos*”; “*Son muchos jóvenes muertos todos los días*”) e generalizações (“*Los hospitales están todos llenos y no hay como atender a todas las personas que necesitan de atención*”).

⁵⁴ Para obter dados referentes às despedidas formais utilizadas em cartas, consultei alguns dicionários de dúvidas online (<https://www.google.es/#q=sin+m%C3%A1s+%2Bcartas+formales>), o corpus escrito da *Real Academia Española*- CREA (<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea-escrito>) e a obra: PASTOR, E. **Escribir Cartas**: Los principales recursos para la correspondencia profesional y privada con ejercicios y modelos de cartas. Barcelona, difusión, 1994. Nas pesquisas aos sites e obras, não foram encontradas a expressão “*sin más*” utilizadas para despedidas em situações de formalidade, do gênero carta forma, em Língua Espanhola.

El medio de transporte está muy fallo.”). Como já foi dito anteriormente, os exemplos e generalizações são estratégias argumentativas utilizadas para convencer o leitor sobre as ideias defendidas, como amostras da realidade ou provas dos problemas em questão. Estas estratégias retóricas incidem sobre o *logos* (a razão) com a finalidade de fortalecer os argumentos do *ethos* (imagem do autor) e seu posicionamento diante dos temas discutidos.

No que diz respeito à progressão temática, foi possível observar que a carta apresenta exemplos de fragmentos com saltos temáticos, isto é, um tema é apresentado com o seu respectivo rema e as informações novas que surgem são desenvolvidas com saltos temáticos (KOCH, 2002). No caso da carta analisada, o aluno partiu de um tema (*“Estamos viviendo en medio de muchos problemas en nuestro querido Estado”*) e, no decorrer do texto, apresentou argumentos sobre os remas que foram apontados como informações novas: *“La educación”* (rema 1), *“la sanidade”* (rema 2), *“los transportes”* (rema 3) y *“la violencia”* (rema 4). Posteriormente, o texto prosseguiu com argumentos sobre a educação (*“Muchas madres duermen en las puertas de las escuelas y no consiguen plaza para sus hijos”*); saúde (*“Los hospitales están todos llenos y no hay como atender a todas las personas que necesitan de atención”*); transportes (*“El medio de transporte está muy fallo”*) e violência (*“Son muchos jóvenes muertos todos los días”*).

Neste sentido, pode-se dizer que o texto também se encontra claro e organizado em relação à disposição do tema e remas subsequentes, na tessitura textual. Portanto, é possível que o aluno tenha levado em consideração o leitor do seu texto e planejado os objetivos, ideias e argumentos para a escrita.

Há, no entanto, um problema relacionado ao uso equivocado de “temas vazios de informação real” (ALONSO BELMONTE, 1997), no desenvolvimento do rema 3 (*“los transportes”*). Na informação apresentada sobre o rema, o aluno apenas mencionou que o meio de transporte está muito falho sem, contudo, apresentar argumentos que justifiquem o problema (*“El medio de transporte está muy fallo”*). Alonso Belmonte (1997), também observou este problema em fragmentos de produções escritas de alunos de espanhol como língua estrangeira. Segundo a autora, os alunos apresentavam informações muito generalizadas nos remas e, além disso, não estabeleciam a coesão entre os argumentos, em suas produções escritas.

A falta de coesão entre os fragmentos do texto foi outro problema observado na produção escrita em questão. O aluno, praticamente, não utilizou conectivos e marcadores da argumentação em seu texto. Apesar de coerente, no que diz respeito ao seu conjunto, o texto dispunha de informações apresentadas em formas de blocos, com pouca conexão coesiva. A adição argumentativa, “y”, foi o único elemento coesivo presente em seu texto (*“Muchas madres duermen en las puertas de las escuelas y no consiguen plaza para sus hijos”; “Los hospitales están todos llenos y no hay como atender a todas las personas que necesitan de atención”; “te pido su comprensión y más respecto por su pueblo”*).

O uso do elemento coesivo “y” também predominou nas produções escritas anteriormente analisadas. Acredito que ausência de exemplos de outros conectivos nos textos elaborados esteja relacionada ao desconhecimento do uso e dos vínculos semânticos estabelecidos pelos conectivos nas relações interfrasais, o que, de certa forma, justifica a demanda da aprendizagem deste conteúdo.

EU: Eu tenho apresentado pra vocês esse universo de gêneros textuais, pra gente entrar em um que eu acredito que ele é mais complexo, mas pra vocês entendê-lo. Como um gênero diferente, que é o texto argumentativo, a gente vai parar nele, entende? Um tempo. Então, por um tempo, qual é a ideia? A ideia é mostrar para vocês o universo de gêneros textuais, tudo que... tudo não... mas uma boa parte dos textos. Pelo menos, que são mais utilizados, pra gente entrar no artigo de opinião e na carta ao leitor, os gêneros argumentativos que exigem mais de vocês.

AS: (inaudível)...assim os conectivos...

EU: Tudo, aí vocês vão aprender a usar os conectores textuais, os conectores discursivos, vão aprender a defender um ponto de vista, mais é: um processo, nós vamos chegar lá, entende?

No momento em que estava explicando o funcionamento da sequência didática e o ensino explícito do tipo de texto argumentativo, um dos alunos mencionou que gostaria de aprender a usar os conectivos (“... assim os conectivos”). Ao escutar essa informação, explicitiei que o assunto seria trabalhado no futuro, durante o processo de ensino da escrita argumentativa (“aí vocês vão aprender a usar os conectores textuais, os conectores discursivos, vão aprender a defender um ponto de vista, mais é: um processo, nós vamos chegar lá, entende?”).

Uma análise crítica sobre o trabalho realizado neste 1º momento fez-me chegar à conclusão de que talvez fosse interessante adiantar o conteúdo referente

ao trabalho com os conectivos textuais para atender à demanda dos participantes da pesquisa e ajudá-los na produção de textos mais coesos e coerentes, desde o princípio da aprendizagem da escrita de diferentes gêneros textuais, e não só durante a escrita de textos argumentativos, como havia planejado.

Com relação ao texto analisado, no que tange ao aspecto social da escrita, percebe-se que a objetividade predomina na interação entre autor e leitor, já que há uma forte presença de exemplos e as generalizações, como estratégias argumentativas, em quase todo o texto. A predominância da linguagem objetiva na carta analisada é, possivelmente, oriunda das experiências de leitura e escrita de cartas formais vivenciadas pelo autor, em outros contextos, onde a objetividade do discurso foi percebida e, talvez, utilizada em outros momentos de produção textual deste ou outros gêneros similares.

Segundo Bazerman (2007), além de “encontros explícitos com outras pessoas e materiais enquanto escreve, o escritor se apóia nos recursos linguísticos obtidos ao longo de uma vida de interações com outros” (BAZERMAN, 2007, p. 60). Assim sendo, o texto representa vivências, crenças e experiências anteriores e, portanto, “incorpora muitas vozes com as quais anteriormente cruzou e às quais respondeu” (BAZERMAN, 2007, p. 60). Neste caso, possivelmente, o autor tenha escolhido manter a formalidade e objetividade na maior parte dos enunciados formulados pela experiência de leitura e escrita de gêneros similares, em outros contextos.

Em alguns momentos, porém, é também possível observar marcas de subjetividade no texto analisado. Estas marcas podem ser encontradas em enunciados de atribuição de valor aos fatos (“Estamos viviendo en medio de muchos problemas en nuestro querido Estado”), de crenças e posicionamentos (“Creo que ya ha visto como está a sufrir nuestro Pueblo”) e de diretivos de conteúdo proposicional (“te pido su comprensión y más respecto por su pueblo”).

Quando o autor escolhe elementos linguísticos e enunciativos para se incluir e inserir outros participantes em seus enunciados (“*estamos viviendo*”; “*nuestro pueblo*”), expressar sua opinião (“*yo creo que...*”) e realizar solicitações ao leitor por meio da língua escrita (“*te pido...*”), imagina uma situação concreta de comunicação discursiva. Sua intenção comunicativa, ainda que carregada de individualidade e subjetividade, é adaptada e aplicada ao gênero do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Na carta formal elaborada, foi possível observar que o aluno utilizou tanto enunciados objetivos quanto formulações linguísticas mais subjetivas. A objetividade foi expressa em fragmentos assertivos que discorriam sobre problemas relacionados à educação, saúde e transporte em Alagoas, possivelmente resultante de conhecimentos de mundo construídos sobre questões políticas, sociais e econômicas enfrentadas pelo estado. Já a subjetividade foi observada em enunciados em que o autor se incluía no próprio discurso, apresentava suas crenças e dialogava com o suposto leitor. Esta maneira de se expressar por meio do texto escrito caracteriza o estilo individual do escritor. Segundo Bakhtin (2003), “o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Nesse sentido, a carta formal analisada traz também particularidades da sua individualidade, isto é, do seu “*self*” (BAZERMAN, 2007, p. 128). Em outras palavras, suas escolhas linguísticas e discursivas são resultantes dos conhecimentos, das experiências, das interações, das crenças e das atitudes reflexivas sobre tudo que está a sua volta. Na concepção de Bazerman (2007), cada indivíduo cria significados e age de forma diferenciada durante situações variadas de sua existência, a partir de um repertório de significados e ações padronizadas. Segundo o autor, este processo é o que constitui a sua personalidade. Portanto, é correto afirmar que é possível encontrar indícios de autoria em suas escolhas linguísticas, temáticas, discursivas e, principalmente, nas marcas de subjetividade.

A seguir serão apresentadas as análises desenvolvidas nas produções escritas, reescritas e corrigidas, na 2ª fase da pesquisa.

4.2 2ª fase da pesquisa: ensino implícito da produção de textos argumentativos em língua espanhola

Nesta fase, a sequência didática baseou-se na leitura, discussão, produção escrita e reescrita de textos argumentativos, sobre diferentes temas (adoção de filhos por casais homossexuais, eutanásia, amor à distância e pena de morte). A análise desenvolvida seguiu a mesma linha teórico-metodológica da análise das cartas formais, na 1ª fase da pesquisa. No plano retórico, analisei a situação comunicativa dos textos e, na textualização, observei os aspectos relacionados à

progressão textual, ao uso de organizadores argumentativos e conetivos textuais e marcas da subjetividade do autor, nos textos escritos e reescritos pelos alunos.

Serão apresentadas as análises das produções escritas e reescritas pelos participantes da pesquisa, após a atividade de correção. O tema de produção escrita escolhido para o desenvolvimento da análise foi o amor à distância, pelo fato de ter sido produzido já ao final da 2ª fase. O 1º texto a ser analisado corresponde a uma produção escrita de um aluno de língua espanhola que, por sua vez, não participou da 1ª fase da pesquisa.

Figura 5 – Artigo de opinião realizado pelo aluno PN

Produção Escrita por PN
<p>Relaciones a distancia</p> <p>És muy difícil tener una relacione a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable.</p> <p>Hay razones que tiene que tener uno relacione así cuando hay una oportunidad de uno trabajo lejo y ya es casado, tenemos que comprender el outro, pero sí es solo enamorado no vale la pena este sacrificio.</p> <p>En uno caso de uno relaciones a distancia hay muchas cosas que puede no dar cierto, pelo fato da inseguridad, con la persona, miedo de la traiciones, no tener la pareja para compartir tu vida.</p> <p>Hay relaciones que dão cierto, pues hay personas que encontra su amor en sites de relaciones y después, marcan uno encontró y a veces dar cierto. Solo que es mucho peligroso, pues el fato de no conocer la persona, no saber de donde es puede quedarse male.</p> <p>Las relaciones pueden da cierto, depende de su interése, su amor por la pareja, pero la pareja tiene que esta muy disposta a conviver con la situación.</p>

Fonte: Digitação da autora do artigo de opinião do aluno PN, 2013.

O texto possui características do tipo textual argumentativo por apresentar a tentativa de convencer ou persuadir o outro, a partir de diferentes estratégias argumentativas, tais como: tese (*“És muy difícil tener una relacione a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable”*), contra-argumentos (*“Cuando hay una oportunidad de uno trabajo lejo y ya es casado, tenemos que comprender el outro, pero sí es solo enamorado no vale la pena este sacrificio”*), argumentos negativos (*“En uno caso de uno relaciones a distancia hay muchas cosas que puede no dar cierto, pelo fato da inseguridad, con la persona, miedo de la traiciones, no tener la pareja para compartir tu vida”*), exemplificações (*“hay personas que encontra su amor en sites de relaciones”*) e generalizações (*“És muy*

diffícil tener una relacione a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable”).

Em relação ao contexto da escrita, é possível perceber que o aluno tentou contemplar os aspectos vistos durante as aulas, referentes à tese, tipos de argumentos, contra-argumentos, entre outros. Notadamente, quase todos estes elementos estão presentes no texto analisado. Entretanto, há incoerências no que diz respeito ao propósito da escrita, pois o aluno defendeu a tese de que as relações à distância são difíceis porque a presença é um elemento importante no relacionamento (*“És muy difícil tener una relacione a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable”*), porém apresentou mais contra-argumentos do que argumentos favoráveis a tese defendida (1- *“cuando hay una oportunidad de uno trabajo lejo y ya es casado, tenemos que comprender el outro”*; 2- *“Hay relaciones que dão cierto, pues hay personas que encontra su amor en sites de relaciones y después, marcan uno encontró y a vezes dar certo”*; 3- *“Las relaciones pueden da cierto, depende de su interése, su amor por la pareja, pero la pareja tiene que esta muy dispоста a conviver con la situación”*).

As incoerências argumentativas cometidas no texto analisado relacionam-se, possivelmente, à carência da reunião de argumentos a favor da tese defendida. Estes problemas afetam diretamente o contexto retórico, já que compromete os propósitos da produção escrita, isto é, não é possível saber, com precisão, o que o aluno realmente defende a partir dos argumentos apresentados. Segundo Coe (1981 apud BENITEZ FIGARI, 2000) o contexto retórico deve ser definido de acordo com os objetivos do escritor e as características específicas dos leitores.

Sobre a questão da incoerência cometida em relação à falta de argumentos favoráveis à tese defendida, é interessante observar que durante a discussão realizada em sala de aula sobre o tema, a aluna defendeu a ideia de que “a relação a distancia poderia dar certo com casais estáveis que já estão há muito tempo juntos e já construíram a confiança”. Entretanto, no texto analisado, sua tese inicial foi contra este tipo de relação.

No dia da discussão, a maior parte dos alunos também se posicionou contra a relação à distância:

A aluna VL disse que para ela era impossível, pois acreditava que o carinho, a aproximação e a convivência eram imprescindíveis para o relacionamento. A aluna RF argumentou sobre a importância da confiança e que a infidelidade pode acontecer quando não há amor entre os casais.... A aluna AS disse que para ela a relação à distância é muito complicada, pois é preciso que haja muita segurança na relação. **(trecho do relato da aula registrado nos relatos das aulas)**

Então, possivelmente, a opinião do aluno PN pode ter sido influenciada pelos posicionamentos defendidos por seus colegas e, os contra-argumentos apresentados no texto elaborado, que foram de encontro com a tese defendida inicialmente, representaram seu ponto de vista registrado no momento da discussão sobre o tema, antes da realização da produção escrita. Segundo Bazerman (2007), “a escrita se apóia sobre experiências profundamente pessoais do *self*, ao mesmo tempo em que proporciona novas esferas em que o *self* pode se desenvolver em interação com os outros” (BAZERMAN, 2007, p. 111).

No caso da produção escrita analisada, o ponto de vista do aluno sobre a relação a distancia, provavelmente, foi influenciado pelos posicionamentos de seus colegas, no momento da elaboração da tese inicial no texto escrito. Entretanto, seu posicionamento se manteve nos contra-argumentos apresentados ao longo da produção escrita. Esta análise pode levar a hipótese de que os posicionamentos construídos ao longo de uma existência podem predominar sobre pontos de vista influenciados por opiniões contrárias, advindas de discussões ou conversas momentâneas.

Em relação à progressão textual, PN iniciou a argumentação com a apresentação de um tema, isto é, a tese a ser defendida (“*Es muy difícil tener una relacione a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no es muy agradable*”). Neste 1º tema, defendeu o argumento de que a relação à distância é difícil, pois não ter o companheiro ao lado não é muito agradável. Após a exposição do tema, o aluno saltou para outro assunto, sem desenvolver, a partir de novos temas, sua tese inicial.

Posteriormente, outro tema foi apresentado (“*Hay razones que tiene que tener uno relacione así cuando hay una oportunidad de uno trabajo lejo y ya es casado, tenemos que comprender el outro, pero sí es solo enamorado no vale la pena este sacrificio*”). Neste tema, PN expos outro argumento, a partir da afirmativa de que quando há uma oportunidade de trabalho fora para o marido ou a esposa, é preciso

haver compreensão. Entretanto, se a relação é entre namorados, não vale a pena o sacrifício. De certa forma, a questão da compreensão e do sacrifício apontada no 2º tema, relacionou-se com o fato de a relação à distância não ser agradável. Porém, as informações novas apresentadas no 2º tema, transformam-no em um argumento novo: a questão do casamento e da relação entre namorados.

No parágrafo subsequente, o 3º tema foi apresentado (*“En uno caso de uno relaciones a distancia hay muchas cosas que puede no dar cierto, pelo fato da inseguridad, con la persona, miedo de la traiciones, no tener la pareja para compartir tu vida”*). Observa-se que este tema relacionou-se com a ideia exposta no primeiro parágrafo e, portanto, poderia ser o rema 1, isto é, o argumento que explicaria o fato de as relações a distância não serem agradáveis.

No penúltimo parágrafo do texto, um contra-argumento foi apontado (*“Hay relaciones que dão cierto, pues hay personas que encontra su amor en sites de relaciones y después, marcan uno encontró y a vezes dar cierto. Solo que es mucho peligroso, pues el fato de no conocer la persona, no saber de donde es puede quedarse male”*). Aqui, o aluno apresentou o contra-argumento de que algumas relações a distância funcionam porque muitas pessoas podem encontrar seu amor na internet. Este fragmento, por sua vez, transformou-se em um novo tema, já que não se relacionou com a tese inicial e nem com o argumento apresentado no 3º tema.

Por fim, o texto foi finalizado com um argumento favorável à relação à distância (*“Las relaciones pueden da cierto, depende de su interése, su amor por la pareja, pero la pareja tiene que esta muy dispоста a conviver con la situación”*), já que, na opinião do aluno, as relações podem dar certo, se houver interesse, amor e disposição para conviver com a situação. A conclusão apresentada pelo aluno foi de encontro com sua tese inicial e apresentou uma incoerência entre o que foi defendido e os argumentos favoráveis ao tema inicial. Segundo Reboul (1998), na peroração, isto é, na finalização do discurso retórico, podem ser apresentados argumentos que insistem na gravidade de um determinado fato, que despertam a piedade ou indignação no auditório ou que sintetizam as ideias apresentadas. Em relação à produção escrita analisada, observa-se um deslize retórico na conclusão apresentada, já que os argumentos finais, nem sequer sintetizam as ideias discutidas ao longo do texto.

Como é possível perceber, os problemas observados em relação aos deslizes da progressão temática interferiram na qualidade argumentativa do texto. As rupturas da progressão linear ocasionaram incoerências argumentativas e dificuldades na compreensão do ponto de vista do autor, já que os contra-argumentos apresentados ao longo do texto não se relacionavam com a tese inicial.

Na opinião de Alonso Belmonte (1997), a ruptura na progressão linear pode indicar que o aluno não elaborou um esquema prévio de ideias para a realização da produção escrita, preferindo o caminho da improvisação.⁵⁵

Os deslizes relacionados à clareza e organização das ideias no texto analisado podem estar associados à falta de consciência dos alunos em relação às dificuldades que possuem no estabelecimento da progressão textual. Nas discussões estabelecidas com o grupo focal e registradas nesta fase da pesquisa, os alunos argumentaram que a gramática e o vocabulário ainda representavam para eles o maior impasse para a produção escrita em língua espanhola:

VL: É para falar das dificuldades? Eu vou falar das dificuldades. Às vezes eu procuro uma palavra e não acho a palavra para escrever, aí às vezes me dá uma aflição. Eu queria escrever como escrevo em português (faz um gesto de escrita rápida com as mãos), pá, pá, pá, pá, pá. Só que eu não sei como escrever. Às vezes eu fico aflita com isso, mas eu gosto. Mas eu gosto assim, a a a aula é muito boa. A gente chora (risos) e fala muito.

EU: Mas como você acha que pode resolver isso?

VL: Eu tenho que ler mais, consultar o dicionário mais (Inaudível) porque você está fazendo a sua parte.

AV: principalmente pela dificuldade de vocabulário, é o que atrapalha. A sintaxe às vezes é até mais fácil, como a gente tem uma sintaxe parecida né com o espanhol, fica mais próximo né da gente conseguir construir, mais o vocabulário pra mim tem sido muito pesado.

AV: Acho que quando tem uma coisa que não consegue entender, consegue entender todas as palavras mais não consegue aquela dá uma aflição que você é levado, queira ou não queira você não vai dizer que quando você não souber aquela palavra.

⁵⁵ É importante esclarecer que a análise dos deslizes linguísticos e retóricos cometidos pelos alunos participantes da pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender a forma como estabelecem a progressão das ideias, utilizam os conectivos textuais e as estratégias argumentativas em seus textos, nas diferentes fases da pesquisa. Na fase do ensino implícito, foi que estes alunos, não têm consciência dos deslizes aqui apresentados, principalmente no que diz respeito à progressão textual.

VL: é porque às vezes aquela palavra tem duplo sentido, você é lavado (inaudível) aquela palavra no meio muda o sentido.

EU: A principal dificuldade que vocês estão levantando em relação à escrita é tá relacionada a vocabulário. Pelo que eu vi né? Essa é a principal? E a estrutura não?

AV: é porque como que a gente acha que está muito próximo (+) e tem inúmeras palavras que são (inaudível) então (+) qualquer palavra a gente acha que é só acrescentar o “i,e,o” e a gente tá falando espanhol.

TB: Fazer um vocabulário das palavras que você não conhece em um texto ajuda bastante também, você pesquisa na internet, tem um site bom que se chamaaa é (inaudível) você pode procurar qualquer coisa lá.

No diálogo, a aluna VL discorre sobre a dificuldade em relação ao vocabulário e o seu sentimento de aflição ao não conseguir escrever em língua espanhola, com a mesma velocidade que em língua portuguesa. Da mesma forma, a aluna AV argumenta sobre a aflição vivenciada ao ler e não compreender uma palavra desconhecida em língua espanhola. Na opinião da aluna, o desconhecimento relacionado ao vocabulário “atrapalha mais” do que a falta de domínio da sintaxe, já que, no seu ponto de vista, a sintaxe do espanhol é mais próxima da sintaxe do português.

Em outro momento da discussão, mesmo ao tentar direcionar a discussão para a questão da organização e estruturação do texto (“A principal dificuldade que vocês estão levantando em relação à escrita está relacionada ao vocabulário. Pelo que eu vi, né? Essa é a principal? E a estrutura não?”), os argumentos dos alunos ficaram centrados na dificuldade que sentem em relação ao vocabulário (“é porque como que a gente acha que está muito próximo e tem inúmeras palavras que são então qualquer palavra a gente acha que é só acrescentar o “i,e,o” e a gente tá falando espanhol”). Este fator comprova, uma vez mais, que atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, por meio do ensino implícito, podem contribuir para que a maior parte dos alunos amplie seus conhecimentos gramaticais e léxicos do idioma, mas, possivelmente, não propiciam o desenvolvimento da consciência e reflexão sobre os problemas relacionados à organização e clareza do texto, presentes nas produções analisadas.

Entretanto, uma análise sobre as opiniões dos alunos coletadas durante a 2ª fase da pesquisa revela dois importantes elementos relacionados ao processo da

escrita que devem ser levados em consideração: as dimensões psicológicas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011) e as cognitivas da escrita (FLOWER; HAYES, 1981).

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2011), “além do sistema cognitivo, o processo da escrita mobiliza o sistema afetivo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 21). No caso dos alunos que argumentam sobre o sentimento de “aflição” relacionado às suas experiências de escrita, atrevo-me a dizer que este sentimento pode também interferir no sistema cognitivo responsável pela organização e estruturação das ideias em um texto, pois quando VL diz que gostaria de escrever em espanhol como escreve em português, mas não consegue e se sente “afrita” por isso, indica que o processo de “geração” e “organização das ideias” (FLOWER; HAYES, 1981) nas duas línguas funciona de forma diferenciada. Possivelmente, este sentimento de aflição é ocasionado porque, entre outros fatores, ao realizarem pesquisas de vocabulário e estruturas gramaticais no idioma alvo, os alunos precisam interromper o processo de geração e organizar de ideias. E, esta interrupção pode ocasionar o sentimento de aflição durante o processo da escrita em outro idioma.

Voltando ao texto analisado, no que diz respeito aos elementos coesivos e marcadores da argumentação, observou-se o uso de adição argumentativa (“*trabajo lejo y ya es casado, tenemos que comprender el outro*”; “*hay personas que encontra su amor en sites de relaciones y después, marcan uno encontró y a vezes dar certo*”), do conector causal “*pues*” (“*pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable*”; “*Hay relaciones que dão cierto, pues hay personas que encontra su amor en sites de relaciones*”; “*Solo que es mucho peligroso, pues el fato de no conocer la persona*”) e do conector argumentativo de oposição “*pero*” (“*ya es casado, tenemos que comprender el outro, pero sí es solo enamorado no vale la pena este sacrificio*”; “*su amor por la pareja, pero la pareja tiene que esta muy dispuesta a conviver con la situación*”).

Segundo Dominguez García (2007), o valor da adição argumentativa varia de acordo com a posição que ocupa nos enunciados e, nas palavras da autora, “o falante tende a colocar no segundo enunciado o argumento de maior peso, o de reforço do primeiro, para conseguir convencer o ouvinte”⁵⁶ (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p.31). Assim, por exemplo, no fragmento “*Hay razones que tiene que tener*

⁵⁶ Texto original: “el hablante tiende a colocar en el segundo enunciado el argumento de mayor peso, o de refuerzo del primeo, para lograr convencer el oyente” (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 31).

uno relacione así cuando hay una oportunidad de uno trabajo lejo y ya es casado, tenemos que comprender el outro”, o conectivo “y”, colocado antes da 2ª oração “es casado”, reforçou o peso argumentativo desta oração, em comparação com a anterior. O argumento que apareceu depois (“*tenemos que comprender el outro*”), justificou ainda a força do segundo enunciado, isto é, o casamento implica uma maior compreensão. Os outros enunciados que apresentaram a adição argumentativa “y” marcaram situações de progressão temporal anterior e posterior (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007), a partir do adverbio de tempo “*después*” e da locução adverbial temporal “*a veces*” (“*Hay relaciones que dão cierto, pues hay personas que encontra su amor en sites de relaciones y después, marcan uno encontró y a veces dar certo*”). Como o uso da locução adverbial “*a veces*”, o autor tentou não generalizar argumentação apresentada.

O conector causal “*pues*” foi utilizado para estabelecer relações causais explicativas entre os enunciados (“***pues** no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable*”; “*Hay relaciones que dão cierto, **pues** hay personas que encontra su amor en sites de relaciones*”; “*Solo que es mucho peligroso, **pues** el fato de no conocer la persona*”). Ambos enunciados estabeleceram relações de casualidade explicativa adequadas aos propósitos comunicativos do autor.

Os enunciados adversativos, por sua vez, foram construídos a partir do conectivo argumentativo de oposição “*pero*” (“*ya es casado, tenemos que comprender el outro, **pero** sí es solo enamorado no vale la pena este sacrificio*”; “*su amor por la pareja, **pero** la pareja tiene que esta muy dispuesta a conviver con la situación*”). No primeiro enunciado, o conectivo “*pero*” foi utilizado com a finalidade de explicar que a obrigação de compreender o outro só vale a pena para quem está casado. O mesmo valor explicativo pode ser também atribuído ao uso do conectivo de oposição no 2º enunciado (“*su amor por la pareja, **pero** la pareja tiene que esta muy dispuesta a conviver con la situación*”). Sobre esta questão, Dominguez García esclarece que “há casos em que **pero**, ainda que expressando uma oposição contra-argumentativa, enfraquece esse valor a favor de valores justificativos, ou explicativos”⁵⁷ (DOMINGUES GARCÍA, 2007, p.103).

⁵⁷ Texto original no espanhol: “hay casos en los que pero, aun expresando una oposición contraargumentativa, difumina ese valor a favor de valores justificativos, o explicativos” (DOMINGUES GARCÍA, 2007, p.103).

No que diz respeito à função social da escrita, percebe-se que o aluno estabeleceu uma relação bastante objetiva com o leitor, ao optar pelo estilo impessoal e uso de enunciados assertivos, na maior parte do texto (“*Es muy difícil tener una relacione a distancia*”; “*Hay razones que tiene que tener uno relacione así cuando hay una oportunidad de uno trabajo lejo*”; “*Hay relaciones que dão certo*”).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 66),

A objetividade, quando atinente à argumentação, deve ser repensada, reinterpretada, para que possa ter sentido numa concepção que se recusa a separar uma afirmação da pessoa de quem a faz.

Deste modo, ao apresentar fatos como verdades na escolha de enunciados assertivos, o autor, possivelmente, tentou atingir o leitor a partir do *logos*, isto é, da razão e, não tanto, através da emoção. E, talvez se possa afirmar que a falta de posicionamento diante das afirmações apresentadas, convida o leitor a pensar sobre os argumentos escolhidos pelo autor.

A seguir apresento a análise da produção reescrita pelo aluno PN, após a realização da correção.

Figura 6 – Correção e reescrita do texto argumentativo produzido pelo aluno

Produção Reescrita de PN

Relaciones a distancia

Es muy difícil tener una relaciones a distancia, mas algunas personas apuestan en esta forma de relacionarse, mismo con todas las desventaja que ella oferta, tal como inseguridad, de no tener la persona que ama para compartir su vida.

En un relacionamiento a distancia solo es valido cuando realmente existe confianza, pues es muy difícil no haver quien usted ama a su lado, vale la pena yo creo cuando una pareja ya tiene su boda estable y soyo compañero necesita ir para lejos para tener un crecimiento profisional, más se son apenas novios no vale a pena, pues para isto es necesario tener una base en el relacionamiento que es la confianza uno en el otro.

Correção da produção escrita de PN

curso de letras espanol.
Relaciones a distancia

[Es muy difícil tener una relacione a distan-
cia, pues no tener la pareja que ama en su
lado no lo muy agradable] **tema 1** esello temático
tema 2 [hay razones que tiene que tener uno relacione así
cuando hay una oportunidad de
uno trabajo lejo y yo es casado, tenemos que **tema 3**
comprender el otro, pero si no solo enamorado
no vale la pena este sacrificio. ¿imano?

[En este caso de una relacione a distancia,
hay muchas cosas que puede no **tema 3**
puedo dejar la inseguridad, con la persona conocida
de la relacione, no tener la pareja para compartir
tu vida. **tema 3**

hay relaciones [que dão certo] pues hay personas
que se casan en un sitio de relacione
& después, forman una pareja, a veces **tema 3**
[tema 3] solo se lo mucho pligioso, por el
[tema 3] hecho de no conocer a la persona, no sabe de
dónde es, puede quedar mal. **tema 3**

Las relaciones pueden ser buena **tema 3**
de su entusiasmo, su amor por la pareja, pues
la pareja tiene que estar muy disposita a convivir
con la situación **tema 3**

Fonte: Textos produzidos pelo aluno PN e transcritos pela autora, 2013.

Na atividade de reescrita, PN tentou estabelecer a progressão textual a partir da exclusão e elaboração de novos argumentos. Por exemplo, no primeiro parágrafo refeito, foi eliminado o enunciado de atribuição de valor (“...*pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable*”) e introduzido um contra-argumento (“*mas algunas personas apuestan en esta forma de relacionarse, mismo con todas las desventaja que ella oferta, tal como inseguridad, de no tener la persona que ama para compartir su vida*”). Este contra-argumento acarretou uma mudança na tese defendida no primeiro texto (“*És muy difícil tener una relacione a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no és muy agradable*”). No texto refeito, ao invés de se posicionar contra a relação à distância, o aluno preferiu defender o argumento de que apesar de difícil, algumas pessoas apostam na relação à distância, isto é, recuperou a tese defendida oralmente no momento da discussão sobre o tema, que antecedeu a tarefa de produção textual (“a relação a distancia poderia dar certo com casais estáveis que já estão há muito tempo juntos e já construíram a confiança”).

Na elaboração do segundo parágrafo, ao ser convidado a repensar sobre o fragmento incompreensível (“*hay razones que tiene que tener uno relaciones así*”)⁵⁸ e sobre a tradução literal inadequada utilizada para a expressão “no da cierto”⁵⁹ (“*En uno caso de uno relaciones a distancia hay muchas cosas que puede no dar cierto*”), o aluno optou utilizar expressões e conteúdos lexicais diferentes dos apontados como equivocados na correção (“*En un relacionamiento a distancia solo es valido cuando realmente existe confianza, pues es muy difícil no haver quien usted ama a su lado, vale la pena yo creo cuando una pareja ya tiene su boda estable...*”).

O elemento léxico “*confianza*” foi introduzido, no texto refeito, com o argumento principal que sustentaria um relacionamento à distância. Em função disso, o aluno manteve o posicionamento de que o casamento produz uma estabilidade que tornaria possível esta relação, ao contrário do namoro.

Entretanto, ao refazer o 2º parágrafo, os problemas apresentados na utilização correta da pontuação comprometeram a progressão dos argumentos. Por

⁵⁸ No momento da correção do texto, ao não entender a expressão, coloquei-a entre parêntesis e perguntei se o que ele queria dizer seria: “*uno debe llevar en cuenta en un relacionamiento así*”.

⁵⁹ Ainda no momento da correção, destaquei a expressão “no da cierto” e, ao lado, escrevi: Port. (português). No espanhol, o “não dar certo em português” poderia ser traduzido como “no resulta”. A palavra “resulta”, em língua espanhola, pode significar “*ser o terminar siendo agradable: La fiesta no acabó de resultar*”- Dar certo. SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños/ Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología; tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

exemplo, dois diferentes temas relacionados à questão da confiança foram sobrepostos em um mesmo enunciado, quando deveriam estar separados por ponto final, para marcar o encerramento do argumento anterior e o início do novo tema (*“En un relacionamiento a distancia solo es valido cuando realmente existe confianza, pues es muy difícil no haver quien usted ama a su lado (tema 2), vale la pena yo creo cuando una pareja ya tiene su boda estable y soyo compañero necesita ir para lejos para tener un crecimiento profiisional” (tema 3)*). No novo tema apresentado, o fragmento *“pues es muy difícil no haver quien usted ama a su lado”* não justificou o sentimento de confiança, introduzido para explicar a relação à distancia. Deste modo, o argumento acabou se transformando em um rema vazio de informação real (ALONSO BELMONTE, 1997).

Ainda no mesmo parágrafo, o 4º tema foi introduzido, com a função de contra-argumentação (*“...más se son apenas novios no vale a pena, pues para isto es necesario tener una base en el relacionamiento que es la confianza uno en el otro”*). E, uma vez mais, o termo *“confianza”* foi acrescentado ao argumento, sem a exposição dos motivos que fundamentariam a inexistência da confiança na relação de namoro, argumento construído pelo autor.

Em relação à reescrita, pode-se dizer que o autor, ao reestruturar seu texto, conseguiu definir melhor o seu posicionamento a partir da definição dos temas: 1- Apesar de difícil, algumas pessoas apostam na relação à distância; 2- A relação à distância é possível no casamento, mas quando a relação é de namoro, este tipo de relacionamento não vale a pena. Entretanto, comparado ao texto anterior, o segundo parágrafo construído continuou desarticulado, com problemas na pontuação e introdução de remas vazios de informação real.

Percebe-se, portanto, que a reescrita pode não garantir a resolução dos problemas de escrita, principalmente, no que diz respeito à progressão textual. Entretanto, ao refazer o texto corrigido, o aluno, de uma forma ou de outra, foi convidado a repensar sobre seus argumentos e se conscientizar de que podemos dizer algo de várias maneiras. A atividade de refacção pode propiciar, ainda, a percepção de que a língua oferece recursos para expressar ideias, pensamentos e argumentos de forma mais adequada.

A seguir apresento a análise do texto do aluno AS, que também participou da 1ª fase da pesquisa. O objetivo desta análise foi o de acompanhar o desenvolvimento da sua escrita, nas duas fases da pesquisa.

Figura 7 – Artigo de opinião realizado pelo aluno AS

Produção Escrita de AS
<p>Relaciones a distancia</p> <p>Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación.</p> <p>¡Vea! Se usted que vive cerca de su novio no le gusta muchos acontecimientos, entonces imagina él en otro lugar, muy lejos, y que tiene que creer solamente no que habla. ¿Imaginó? ¡Es eso!</p> <p>Son situaciones muy complicadas, donde los dos tienen que ser equilibrados y tener demasiada confianza, pues se uno de los dos son celosos, la vida será un lío.</p> <p>Por lo tanto, creo que haya relaciones buenas que viven de esa manera, pero, para mi, no me gustaría porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial.</p>

Fonte: Digitação da autora do artigo de opinião do aluno AS, 2013.

Em relação ao aspecto estrutural, a composição encaixa-se nos padrões do tipo textual argumentativo, já que apresenta defesa de posicionamento (“*Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil*”), exemplificações (“*¡Vea! Se usted que vive cerca de su novio no le gusta muchos acontecimientos*”), enunciados valorativos (“*Son situaciones muy complicadas, donde los dos tienen que ser equilibrados*”) e generalizações (“*pues se uno de los dos son celosos, la vida será un lío*”) e perguntas retóricas (“*¿Imaginó?*”).

No que diz respeito à situação retórica, o aluno reuniu argumentos que sustentaram o posicionamento de que manter uma relação à distância é difícil, pois o tipo de relação demanda confiança e segurança por parte do casal (“*Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”). Entre os argumentos seleccionados para defender esta tese, foi enfatizada a questão de que o casal precisa acreditar na palavra do outro (“*tiene que creer solamente no que habla*”) e que este tipo de relação demanda equilíbrio e confiança (“*Son situaciones muy complicadas, donde los dos tienen que ser equilibrados y tener demasiada confianza*”). Tais argumentos coincidiram com o posicionamento defendido pelo autor, no momento da discussão realizada em sala sobre o tema (“A aluna AS disse que para ela a relação à distância é muito complicada, pois é preciso que haja muita segurança na relação”).

A clareza na apresentação dos argumentos e a exposição de explicações comprovam que o autor, possivelmente, planejou o seu texto, levando em conta o

leitor (“*pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”; “*pues se uno de los dos son celosos, la vida será un lío*”).

Tal como no texto produzido na 1ª fase, o autor manteve seu estilo argumentativo em relação à forma de interação com o seu possível leitor. Com a formulação de enunciados de diretivo imperativo ⁶⁰ (“*¡Vea!*”), de pergunta retórica (“*¿Imaginó?*”) e locuções interjetivas (“*¡Es eso!*”), AS convidou o leitor a participar do seu raciocínio retórico e caminho argumentativo. Como já foi referido anteriormente, os enunciados interrogativos e as exortações são estratégias retóricas que incidem sobre o *logos*, isto é, sobre a razão. Ao mesmo tempo, quando o autor chamou o leitor para trilhar por seu caminho retórico, por meio de questionamentos e locuções interjetivas, atuou também sobre o *pathos*, isto é, sobre suas emoções, crenças e convicções. Este tipo de estratégia argumentativa pode levar o leitor a refletir sobre suas próprias concepções, mantê-las ou reconstruí-las.

Segundo Lankshear e Knobel (2011), o mesmo texto pode ser lido e respondido por vários leitores de forma diferenciada. O que determinará o tipo de leitura que será realizado é, justamente, a experiência construída em torno da atividade de ler e interpretar. Assim, um leitor poderá ler um texto apenas para se lembrar do que está escrito, como também pode utilizá-lo como recurso para “mobilizar atos de interpretação” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.38). ⁶¹ No caso do texto de AS, se as indagações podem provocar no leitor uma atitude reflexiva sobre suas concepções e valores diante do tema relacionado ao amor à distância. Pode-se dizer que a leitura realizada foi interpretativa e que o autor alcançou seu objetivo comunicativo de questionar seu leitor, atuando sobre as emoções, crenças e convicções.

No que concerne à progressão textual, o texto encontra-se bem articulado. Primeiramente, o autor expõe sua tese (“*Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”). No decorrer do texto, discorreu sobre o tema confiança, com a apresentação de dois remas (“*imagina él en otro lugar, muy lejos, y que tiene que creer solamente no que habla*” – rema 1; “*se uno de los dos*

⁶⁰ Os diretivos imperativos referem-se a enunciados formulados com verbos no imperativo e correspondem a pedidos e ordens diretas (MENICONI, 2009).

⁶¹ Texto original em inglês: “mobilized for acts of interpretation” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.38).

son celosos, la vida será un lío” – rema 2). Como é possível observar, os dois argumentos apresentados justificam a questão da confiança, exposta na tese inicial.

Entretanto, ao deixar de discorrer sobre o tema “segurança”, também presente na tese inicial (“*pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”), o autor produziu uma ruptura na progressão temática linear, o que pôde ocasionar um enfraquecimento da força persuasiva de seus argumentos. Outro problema similar pôde se localizado no 3º parágrafo, quando no aluno ressaltou a questão da importância do “equilíbrio” na relação, mas não o explicou ou o justificou a partir da apresentação de argumentos (“*Son situaciones muy complicadas, donde los dos tienen que ser equilibrados y tener demasiada confianza, pues se uno de los dos son celosos, la vida será un lío*”).

O texto foi finalizado com a apresentação de um contra-argumento (“*Por lo tanto, creo que haya relaciones buenas que viven de esa manera*”) e um posicionamento conclusivo (“*pero, para mi, no me gustaría porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial*”). Como é possível observar, a peroração, isto é, a parte final do texto retórico, não retomou o argumento central do texto e nem tampouco insistiu na gravidade de um determinado fato que, no caso, seria a dificuldade da manutenção da relação a distancia, defendida como tese inicial. Outros dois elementos apareceram como temas, na conclusão do texto: 1- a presença; 2- o relacionamento familiar. Estes temas, ao ficarem soltos na conclusão apresentada pelo autor, prejudicaram a força argumentativa da tese defendida no texto.

Houve, no entanto, um avanço em relação à utilização de novos conectivos textuais que, por sua vez, não estavam presentes no texto da 1ª fase da pesquisa. O aluno introduziu o conectivo “*entonces*” (“*¡Vea! Se usted que vive cerca de su novio no le gusta muchos acontecimientos, entonces imagina él en otro lugar, muy lejos*”), para “recaptular a conclusão argumentativa” de que as relações a distâncias são complicadas. No caso, o conetivo utilizado pelo autor do texto em questão não se apresentou como consequência do enunciado anterior, mas assumiu uma “função metadiscursiva” ao direcionar o leitor e lembrá-lo sobre as consequências negativas das relações a distancia ⁶² (DOMINGUES GARCÍA, 2007, p. 187, tradução nossa).

⁶² Com o conectivo consecutivo, o “*entonces*” é utilizado para introduzir um enunciado que expressa uma consequência do enunciado anterior (DOMINGUES GARCÍA, 2007) , como no exemplo: “Estaba

O conectivo “*por lo tanto*”, também presente no texto, tem como finalidade de apresentar uma consequência em relação às ideias anteriormente citadas. Entretanto, no texto analisado, o enunciado que precede o conectivo fez com que ele perdesse essa função, ao introduzir um contra-argumento que se desvinculou à tese defendida pelo autor (“***Por lo tanto***, *creo que haya relaciones buenas que viven de esa manera, pero, para mi, no me gustaría porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial*”).⁶³

Com o conectivo explicativo “*pues*”, o aluno introduziu enunciados que estabeleceram a relação causal explicativa em relação aos argumentos apresentados (“*Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, **pues** la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”). No caso, a necessidade da confiança e segurança na relação a distancia justificaria e explicaria o posicionamento adotado pelo autor (“*me parece muy difícil*”).

A utilização adequada novos conectivos textuais no texto analisado, tais como o “*pues*” e o “*entonces*”, revelou um avanço na aprendizagem do estabelecimento da coesão entre os enunciados argumentativos. É difícil precisar o motivo que está por trás do uso destes novos elementos coesivos por parte do aluno, já que os textos lidos, até então, não traziam exemplos de uso dos conectivos “*entonces*” e “*por lo tanto*”. Além do mais, o tema relacionado ao uso de marcadores textuais e argumentativos foi trabalhado somente na 3ª fase da pesquisa. Portanto, este fato comprova que a prática de leitura e escrita, de fato, perpassa por diversos contextos sociais (ROJO, 2009) e que, ao escrever, o aluno “se apoia nos recursos linguísticos obtidos ao longo de uma vida de interações com os outros” (BAZERMAN, 2007, p. 60). No caso do texto analisado, a aprendizagem sobre as regras e usos destes conectivos pode ter sido originada de outras leituras ou interações sociais, já que o contexto escolar ou acadêmico está longe de ser o único lugar das práticas de letramento.⁶⁴

cansada de caminas. Entonces me senté en un banco de madera de la plaza y después seguí el trayecto.”

⁶³ O conectivo “*por lo tanto*” em espanhol pode ser utilizado com a finalidade de expressar consequência em relação ao que foi dito anteriormente (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007), tal como no exemplo: “Hay contradicciones y, por lo tanto, queda esperanza” (El país, 19/03/2009).

⁶⁴ Em pesquisa realizada sobre a presença dos conectivos utilizados pelo autor, nos textos lidos em sala de aula, exemplos do marcador “*entonces*” só foi localizado em uma crônica trabalhada na oficina do dia 24 de janeiro de 2013, na primeira fase da pesquisa (“*Un tribunal de Milán acaba de condenarle por haber exigido 25.000 euros a David Trezeguet en 2006 por no publicar unas*

O que é possível afirmar sobre o avanço no uso destes conectores é que, desde a primeira fase da pesquisa, o aluno demonstra interesse em relação ao tema e que, possivelmente, realizou pesquisas sobre o uso de elementos de coesão para o estabelecimento da tessitura textual. Seguem alguns fragmentos das falas registradas do aluno sobre o tema:

EU: O que que vocês acham que poderia melhorar em relação a esse trabalho que a gente tem desenvolvido, qual a sugestão que vocês dariam?...

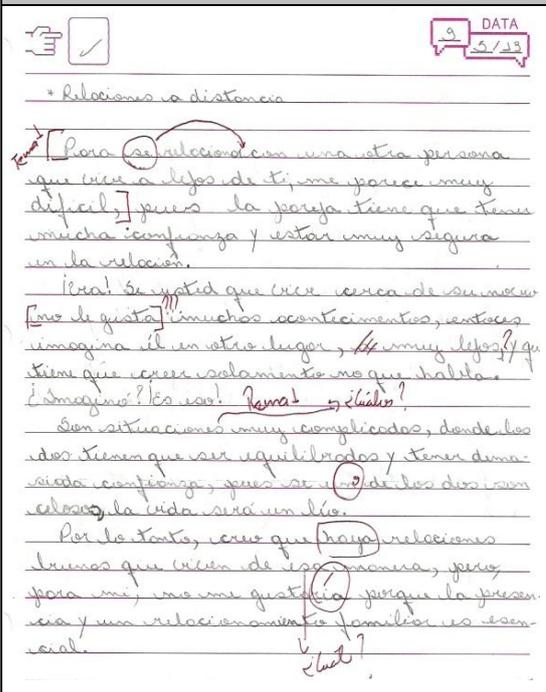
AS (inaudível)...assim os conectivos,

EU: Tudo, aí vocês vão aprender a usar os conectores textuais, os conectores discursivos, vão aprender a defender um ponto de vista...

Quando o grupo focal foi convidado a sugerir o que poderia ser trabalhado durante a sequência didática, PS enfatizou o uso dos conectivos textuais. Então, possivelmente, o interesse pelo tema a motivou a realizar pesquisas, estudos e usar os elementos coesivos, de forma adequada, no texto analisado. A seguir, apresento a análise realizada do texto corrigido e reescrito pelo aluno AS.

*imágenes en las que el futbolista franco-argentino, **entonces** jugador del Juventus, aparecía con una mujer que no era su esposa”). Entretanto, a função que assume no exemplo referido é temporal, podendo ser substituído em português pela construção: “o atual jogador”. Assim sendo, não se pode afirmar que o aluno utilizou o conectivo em seu texto, pelo fato de tê-lo visto em leituras trabalhadas em sala de aula.*

Figura 8 – Correção e reescrita do texto argumentativo produzido pelo aluno AS

Correção da produção escrita de AS	Produção Reescrita de AS
 <p>* Relaciones a distancia</p> <p>[Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil,] pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación.</p> <p>¡Ve! Se usted que vive cerca de su novio [por el que] muchos sentimientos, entonces imagina él en otro lugar, // muy lejos? ¿quién que cree es imposible no que habla. ¿Imagino? ¡Es eso!</p> <p>Señ situaciones muy complicadas, donde los dos tienen que ser equilibrados y tener demasiada confianza, pues se de los dos son celosos, la vida será un lío.</p> <p>Por lo tanto, creo que <u>traya</u> relaciones buenas que viven de esa manera, pero para mí, me me gustaría porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial.</p>	<p>Para relacionarse con otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación.</p> <p>¡Ve! Se usted que vive cerca de su novio de su novio briga veendo lo que haces ¿Imagina él en otro lugar, muy lejos? Y que tiene que creer sólo no que habla. ¿Imagino? ¡Es eso!</p> <p>Es muy complicado. La pareja tiene que ser equilibrada y tener demasiada confianza, pues se uno de los dos son celosos, la vida será un lío.</p> <p>Por lo tanto, creo que no tenga relaciones buenas que vivan a lejos. Para mí, pues no me gustaría, porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial.</p>

Fonte: Digitação da autora dos textos argumentativos de AS, 2013.

Em relação ao texto reescrito, o aluno reelaborou alguns parágrafos, substituindo termos destacados como incompreensíveis ou equivocados, pelo professor/ pesquisador, por outras expressões ou conteúdos lexicais, assim como no 1º texto analisado nesta fase da pesquisa.

No primeiro parágrafo, houve a correção do pronome que antecedeu o verbo “relacionarse” (“se relacionar”), mas o período continuou equivocado (“*Para relacionarse con otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”). Se AS tivesse eliminado a preposição “para” da oração, a expressão de opinião (“*me parece muy difícil*”) ficaria adequada enquanto argumento valorativo (“*Relacionarse con otra persona que vive a lejos de ti me parece muy difícil, pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación*”). Este deslize pôde ter sido ocasionado pelo fato de, como professora/ pesquisadora, não ter chamado à atenção do aluno sobre o problema, no momento da correção. Neste parágrafo,

apenas circulei o pronome “se” (“*se relacionar*”) e aponte o lugar onde deveria estar, isto é, atrás do verbo (“*relacionarse*”).⁶⁵

No paragrafo subsequente, AS optou por substituir a expressão marcada como incompreensível (“*¡Vea! Se usted que vive cerca de su novio no le gusta muchos acontecimientos, entonces imagina él en otro lugar*”) ⁶⁶ pelo enunciado (“*¡Vea! Se usted que vive acerca de su novio briga veendo lo que haces ¿Imagina él en otro lugar, muy lejos?*”). No novo fragmento elaborado, a expressão anterior foi substituída por uma frase que explica a argumentação do aluno, apesar de apresentar mais problemas de deslize léxico (“*acerca*”; “*briga*”; “*veendo*”; “*haces*”) ⁶⁷, em comparação com o primeiro texto produzido.

Ainda no 2º parágrafo, o aluno corrigiu a pergunta retórica que não estava presente na 1ª versão do texto (“*¿Imagina él en otro lugar, muy lejos?*”), mas não reelaborou o enunciado que prosseguiu à frase interrogativa (“*y que tiene que creer solamente en lo que habla*”). Este enunciado poderia ser transformado em um novo questionamento argumentativo (“*¿y que tenga que creer solamente en lo que habla?*”) ou em um fragmento que representasse as consequências negativas da relação a distancia (“*Por consiguiente, tendrías que creer solamente en lo que habla*”). Provavelmente, estas alterações deixaram de ser realizadas porque o problema não foi apontado na produção escrita corrigida.

No 3º parágrafo, AS foi convidado a esclarecer e justificar o rema vazio de informação real (“*son situaciones muy complicadas*”), a partir da solicitação de esclarecimento presente na atividade corrigida (“*¿Cuáles?*”). Para solucionar o problema, o fragmento foi substituído pela sentença: “*Es muy complicado*”. Esta talvez tenha sido uma estratégia adotada pelo aluno para, ao invés de responder ao

⁶⁵ O problema da correção só foi percebido no momento da análise de dados. Este “deslize” pode ter sido ocasionado pela falta de uma releitura da correção realizada no texto ou, até mesmo, de uma segunda leitura do próprio texto, por parte do professor/ pesquisador.

⁶⁶ Durante a correção do 2º parágrafo, coloquei a expressão “*no le gusta*” entre parêntesis, acompanhado de interrogações. Como esta estratégia de correção, pretendi fazer com que o aluno apresentasse maiores esclarecimentos sobre os muitos acontecimentos ao qual se referia em seu texto.

⁶⁷ A tradução correta, do português para o espanhol, das palavras: “*acerca*” seria “*cerca*” (perto); “*briga*” seria “*pelea*” (briga). **SEÑAS**: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños/ Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología; tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O gerúndio do verbo “*ver*”, em espanhol, é “*viendo*” (vendo) e a conjugação correta do verbo “*hacer*” (fazer), em 3ª pessoa, seria “*hace*” e não “*haces*”. HERMOSO, A G. **Conjugar es fácil en español**. Madrid: Edelsa, 1997.

questionamento do professor, sintetizar ou generalizar a complexidade da relação à distância, já referida anteriormente.

Ao final do texto, o equívoco cometido em relação ao uso do verbo no tempo subjuntivo, ao lado de uma expressão de opinião “*creer que*”, (“*creo que haya relaciones buenas que viven de esta manera*”), permaneceu na produção refeita pelo aluno (“*creo que no tenga relaciones buenas que vivan a lejos*”).⁶⁸ Chozas e Dorneles (2003) destacam que o problema referente ao uso de verbos no subjuntivo ao lado de frases afirmativas que expressam opinião e crença é uma dificuldade apresentada por brasileiros aprendizes de espanhol. Somado a esta questão, acredito a substituição do verbo sinalizado como equivocado “*haya*” por outro verbo no subjuntivo “*tenga*” ocorreu devido a uma falta de compreensão, por parte do aluno, sobre tipo de erro evidenciado na correção.⁶⁹

Sobre os problemas relacionados à estratégia de correção adotada, Moliné e D’Aquino Hilde (2003) salientam que, por não proporcionar informações mais precisas sobre o problema, a correção evidenciadora pode fazer com que o aluno se sinta perdido e desestimulado durante a atividade de refacção do texto. No caso do texto analisado, a correção realizada não proporcionou informações sobre o tipo de erro cometido pelo aluno e, por isso, a estratégia de trocar o verbo, mantendo-o no tempo subjuntivo, por exemplo, não solucionou o problema evidenciado no texto.

Apesar dos problemas relacionados ao tipo de correção adotado, a maior parte dos alunos acredita que a correção evidenciadora os obriga a pesquisar o vocabulário e estruturas linguísticas equivocadas, contribuindo, assim, para a sua aprendizagem.

AP: “...eu acho bom, apesar de as vezes ser cansativo... porque tem outras disciplinas.. tem agora mesmo na etapa final, está muito poluído, mas é bom pra gente, porque a gente vai praticar, tendo a oportunidade também de corrigir. Eu, com certeza, ia pegar aquele e ia guardar, não ir reler, eu sou sincera não iria reler... eu tive que ler

⁶⁸ Segundo Chozas e Dorneles (2003), os verbos de frases subordinadas elaboradas com a finalidade de expressar opinião ou crença, tais como: “*creer*”, “*notar*”, “*pensar*”, “*observar*”, “*estimar*”, “*imaginar*”, entre outros, devem ser conjugados no subjuntivo se a oração principal for negativa: “**No** *creo que sea así*” (CHOZAS, DORNELES, 2003, p. 62).

⁶⁹ Para chamar a atenção dos alunos para alguns erros e deslizos em suas produções escritas, utilizei as estratégias de correção evidenciadora (MOLINÉ; D’AQUINO HILTE, 2004). Neste tipo de correção, só evidencia-se o (s) erro (s), sem propostas de soluções ou maiores informações sobre o (s) problema (s) observado (s). O objetivo desta estratégia de correção é o de trabalhar a autonomia do aluno, estimulando-o a pesquisar e encontrar soluções para os problemas evidenciados em suas composições.

tudo, até pra ver o sentido que eu coloquei aquela palavra, porque está errada ali, um acento, uma condição”.

AS: “..é só que (Inaudível) a questão de... eu percebi que comecei a pegar mais do dicionário, antes eu não me preocupava tanto, mais pra fazer esses textos tive que procurar mais palavras, até não é tão direto, mas uso o google (inaudível).”

BR: “...a gente está em um curso de letras, supostamente a gente deveria escrever bem mais, não é o que eu vejo, a gente escreve um percentual baixo ou o trabalho que faz em casa, mais assim não tem muito exercício livre, pega um texto e vamos escrever sobre isso, escrever e entregar para o professor, não tem esse exercício, é não tem, não há, e aqui a gente está tendo esse exercício de corrigir, não só participei de uma aula mais de um texto com utilização (inaudível) e aí eu acho que isso é só benefício pra gente.”

AV: “...quando a gente corrige você pega um erro aí você não lê novamente, se você percebe o erro você corrige na próxima você não vai mais escrever (Cuestion) com “Q”, eu fiquei me batendo, porque tá é errado? mais não é (Question) eu fiquei(+) aí quando eu achei que era com “C”, eu li na gramática (inaudível) nunca mais eu vou escrever essa palavra errada, nem outras também né como (Passar) com dois “s” depois eu voltei no espanhol e vi que não são todas, mais a maioria não tem os dois “s”, o término com “n” eu sei, eu percebi também eu acho que não tem palavra com “m” no final(+), as palavras terminadas em “dade” saudade, qualidade, oportunidade não tem o “e” eu ficava pensando assim, mais porque que tá errado, aí eu vi no dicionário que as palavras que terminam com “de” não têm o “e”.”

Na opinião de AP, a correção evidenciadora a obrigou a reler o texto elaborado e a pesquisar o sentido das palavras empregadas inadequadamente nos fragmentos destacados em seu texto. AS afirma que a atividade de correção fez com que utilizasse mais o dicionário e o *Google*. Já BR vinculou a correção ao exercício e treino da escrita. Em sua concepção, a tarefa de corrigir produz benefícios para a aprendizagem da escrita. Por fim, para AV a correção contribuiu para o processo de percepção do erro e aprendizagem das regras ortográficas.

Em comparação com o texto desenvolvido na primeira fase da pesquisa, o aluno avançou em relação ao uso de novos conectivos textuais e no desenvolvimento das ideias produzidas. Na carta analisada, foram utilizados os conectivos “y” e “*pero*”. No texto argumentativo, o aluno empregou os marcadores da argumentação “*entonces*”, “*pues*” y “*por lo tanto*”. Entretanto, um deslize foi observado quanto ao uso de “*por lo tanto*” que, por sua vez, não estabeleceu uma relação explicativa ou conclusiva entre os argumentos apresentados.

Em relação à progressão textual, o autor manteve a clareza na apresentação da tese inicial, embora deixasse de argumentar sobre alguns conteúdos mencionados nos temas, assim como o texto analisado, na 1ª fase da pesquisa. O uso de exemplos, generalizações, questionamentos e enunciados apelativos foram mantidos como estratégias retóricas.

No texto reescrito, foi observado que, provavelmente, alguns problemas relacionados aos deslizes léxicos, sintáticos e coesivos deixaram de ser corrigidos pelo aluno pela falta de compreensão do tipo de correção utilizado. Outros problemas relacionados à progressão das ideias podem, ainda, ter permanecido no texto refeito pela ausência da correção evidenciadora, por parte do professor. O texto reescrito apresentou também evidências de que ao corrigir, novos problemas relacionados à progressão da informação, conteúdos léxicos e sintáticos podem surgir, o que, talvez, exigisse uma nova atividade de correção e refacção textual.

A seguir apresento a análise da produção textual de outro aluno que também participou da 1ª fase da pesquisa. Tal como o trabalho realizado no texto anterior, esta análise visa acompanhar o desenvolvimento da escrita em língua espanhola deste aluno.

Figura 9 – Artigo de opinião realizado pelo aluno VL

Produção Escrita de VL
<p>Amor de lejos...¡Nunca!</p> <p>El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita cuidado diario, así también es el amor.</p> <p>Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor como: tener a su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar mayor seguridad, pues así como una planta hay que cuidarlo muy bien. Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quién se ama. Algunas personas creen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, pero la presencia es fundamental.</p> <p>Por lo tanto, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, pues cuando si ama, si cuida, ¿y como cuidar si estamos lejos? Por eso, las relaciones a distancia no funcionan.</p> <p>VL</p>

Fonte: Digitação da autora do artigo de opinião do aluno VL, 2013.

Do ponto de vista da estrutura da argumentação, o texto apresenta tese (“*El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita cuidado diario, así también es el amor*”), exemplificações (“*tener a su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar mayor seguridad*”), generalizações (“*Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quién se ama; Por lo*

tanto, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor”), explicações (“*pues así como una planta hay que cuidarlo muy bien; pues cuando si ama, si cuida*”) e questionamentos argumentativos (“*¿y como cuidar si estamos lejos?*”). Pode-se afirmar, por tanto, que a estrutura do texto analisado corresponde ao tipo textual argumentativo.

No que diz respeito à situação retórica, o texto apresentou-se claro e organizado quanto à exposição das teses e argumentos. Na parte da narração, isto é, no momento da exposição dos fatos e argumentos, o autor deixou claro o seu posicionamento contra a relação à distância (“*Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quién se ama*”; “*...la presencia es fundamental*”). Seu ponto de vista também está presente na peroração, ao final do discurso (“*...quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor*”; “*Por eso, las relaciones a distancia no funcionan*”). Aqui, é interessante observar que a tese defendida pelo autor no texto escrito condiz com os argumentos que apresentou e que foram registrados no momento da discussão sobre o tema: “A aluna VL disse que para ela era impossível, pois acreditava que o carinho, a aproximação e a convivência eram imprescindíveis para o relacionamento”. Nesse sentido, torna-se possível afirmar que a “vontade discursiva do falante” de posicionar-se contra o amor a distância foi verbalizada na “conclusividade do enunciado” de sua tese e, portanto, refletiu o seu pensamento e posicionamento diante do tema discutido anteriormente, isto é, sua “posição responsiva” diante das crenças e convicções contruídas sobre o tema (BAKHTIN, 2003, p. 281).

No que tange à organização do texto, é também possível afirmar que o aluno seguiu adequadamente as quatro partes que compõem o sistema retórico: 1- invenção (heurésis); 2- disposição (taxis); 3- elocução (lexis); 4- ação (hypocrisis) (REBOUL, 1998, p. 44). Na invenção, foram escolhidas estruturas linguísticas e opinativas adequadas ao tipo de texto argumentativo.

Além do mais, o texto encontra-se organizado retoricamente e, portanto, cumpriu também com os planos- tipos da taxis: início (exórdio), meio (narração e confirmação) e fim (peroração) (REBOUL, 1998, p. 44). Na introdução, o autor discorreu sobre os cuidados necessários para a manutenção do amor (“*El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita cuidado diario, así también es el amor*”). No exórdio, ainda não é possível perceber claramente a posição do autor sobre a relação a distancia. Na narração e confirmação, foram

reunidos exemplos, explicações e argumentos que sustentaram seu posicionamento (“*Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor...*”; “*Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quién se ama...*”; “*...la presencia es fundamental*”). A peroração também apresentou a conclusão condizente com o posicionamento do autor (“*Por lo tanto, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, pues cuando si ama, si cuida, ¿y como cuidar si estamos lejos? Por eso, las relaciones a distancia no funcionan*”).

Segundo Reboul (1998), é importante que as quatro partes do sistema retórico sejam cumpridas pelo escritor ou orador, pois, caso contrário, seu discurso pode ser tornar vazio, desordenado, mal escrito ou inaudível (REBOUL, 1998). Assim, portanto, é correto afirmar que a clareza e a organização do texto analisado estão relacionadas à presença de elementos deste sistema na elaboração da argumentação do autor. Isto indica também que, possivelmente, as atividades de planejamento e objetivos da escrita foram levadas em conta, pensando-se também no provável leitor do texto.

Entretanto, embora o aluno não apresentasse problemas em relação à organização das ideias em seu texto, argumentou sobre as dificuldades que sentia em relação ao ato de produzir ideias, começar a escrever e concluir a composição, no momento das discussões filmadas e registradas, durante a 2ª fase da pesquisa:

VL: É porque tem dia que a gente não tá assim com a cabeça boa. É tem dia que a gente não tá. Aí eu sinto mais dificuldade. Não é nem assim de escrever. A dificuldade de pensar e juntar as ideias, de formular e, assim... pra começar é horrível pra mim. Pra terminar também eu tenho grande tenho grande dificuldade. As vezes me dá aquele branco e eu paro. Quando chega no final tem aquelas conexões... eu esqueço todas. Aqueles conectivos mais você tem que ficar lá pensando. Aí tem dia que eu estou com paciência tem dia que não.

O aluno afirma que nos dias em que “não está com a cabeça boa”, sente mais dificuldade de “pensar” e “juntar as ideias”, para começar a escrever. A expressão “não estar com cabeça boa” pode indicar fadiga mental, deficit de memória, atenção e percepção, como também stress, preocupação, ansiedade, entre outros fatores de ordem cognitiva e psicológica. Segundo o aluno, este sentimento é “horrível”, dá “branco”, provoca o esquecimento das conexões. Assim sendo, uma vez mais, a análise da fala do participante da pesquisa comprova que, de fato, fatores de ordem

cognitiva e psicológica podem interferir no processo de geração de ideias e da redação (FLOWER; HAYES, 1981).

Possivelmente, a consciência do aluno em relação às dificuldades que sente para gerar as ideias, planejar o seu texto, começar a escrever, tecer as cadeias coesivas entre os enunciados e finalizá-lo, pôde ter contribuído para que estes aspectos fossem levados em conta em sua produção escrita e para que seu texto ficasse mais claro e organizado. Acredito também que a preocupação relacionada às dificuldades oriundas do processo da escrita, apresentada de forma consciente pelo aluno em sua fala, representa uma visão de texto não tão presa aos aspectos gramaticais e estruturais do idioma. Quando o aluno discorre sobre o ato de “pensar e juntas a ideias”, de “formular”, “começar” e “finalizar” o texto, assim como estabelecer as “conexões” entre as palavras, frases e enunciados, demonstra certa compreensão da escrita como processo e, talvez, esta consciência interfira na organização e na clareza observadas do texto produzido.

Quanto às marcas de subjetividade presentes na argumentação, é interessante observar que, assim como no texto produzido na primeira fase da pesquisa, o autor manteve-se objetivo em relação às suas crenças e posicionamentos. Apenas uma marca de subjetividade foi localizada no texto (“¿Y como cuidar si estamos lejos?”). Ao escolher o verbo “estamos”, na 1ª pessoa do plural (“nosotros”), o autor se colocou no argumento apresentado e deixou a marca do seu posicionamento sobre a dificuldade de cuidar do outro, em uma relação a distancia, defendido como tese, no primeiro parágrafo do texto.

Em relação à progressão textual, algumas rupturas na progressão linear foram observadas ao longo da produção analisada. No primeiro parágrafo, o autor destacou o seu tema e os respectivos remas que o justifica: “*El amor para mantenerse necesita ser cultivado* (tema 1)/ “*Es como una planta que necesita cuidado diario, así también es el amor*” (Rema). No parágrafo subsequente, apareceu um novo tema, acompanhado de seus respectivos remas: “*Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor*” (Tema 2): “*tener su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos* (Rema 2.1), *experimentar mayor seguridad* (Rema 2.2)”. Neste momento, o aluno produziu uma ruptura na progressão linear, ao apresentar dois novos temas, sem o desenvolvimento dos remas 2.1 e 2.2 (“*Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quién se ama* (tema 3). *Algunas creen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, pero la presencia*

es fundamental” (tema 4). Na conclusão, o autor retomou os tema 4 e 1: “Por lo tanto, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor” (tema 4) / “pues cuando si ama si cuida” (tema 1). Entretanto, os argumentos apresentados nos remas continuaram “vazios de informação real” (ALONSO BELMONTE, 1997), já que não foram desenvolvidos ao longo do texto.

Houve um avanço considerável em relação ao uso de elementos coesivos e marcadores da argumentação no texto analisado, em comparação com a carta produzida na 1ª fase da pesquisa. O único conectivo presente na carta formal produzido pelo aluno foi o “y”, utilizado para vincular argumentos. Já no texto argumentativo foram utilizados os conectivos “*así también*”, “y”, “*pues así*”, “*pero*”, “*por lo tanto*”, “*pues*”, “*por eso*”.

O conectivo “*así también*”, da forma como foi empregado pelo aluno, assumiu um valor exemplificativo, ao invés de consecutivo (“*Es como una planta que necesita cuidado diario, **así también** es el amor*”). Segundo Dominguez García (2007), o “*así*” pode adquirir valor exemplificativo quando apresenta uma prova ao conteúdo do enunciado que precede e, principalmente, quando acompanha outro tipo de conectivo que também possui valor explicativo “*así también*”. No caso da produção escrita analisada, o aluno utilizou o conectivo para exemplificar sua tese de que o amor precisa ser cultivado (“*El amor para mantenerse necesita ser cultivado*”).

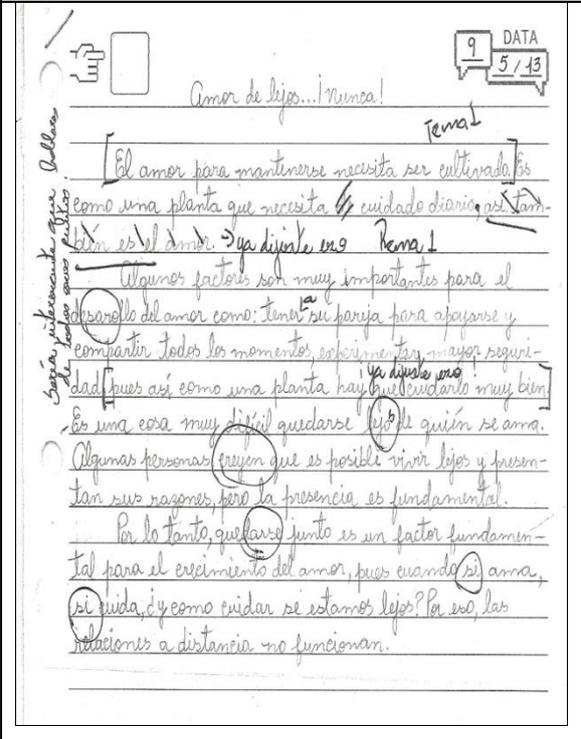
Com os conectivo “*pues así*” e “*pues*” o aluno estabeleceu uma relação explicativa entre os argumentos apresentados (“*experimentar mayor seguridad, **pues así** como una planta hay que cuidarlo muy bien*” / “*quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, **pues** cuando si ama, si cuida, ¿y como cuidar si estamos lejos?*”). Já o “*pero*” foi empregado no texto como o objetivo de apresentar uma oposição entre a contra-argumentação e argumentação lançadas no 2º parágrafo (“*Algunas personas creyen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, **pero** la presencia es fundamental*”).

A conclusão do texto foi construída a partir do emprego do “*por lo tanto*” na retomada da tese defendida (“***Por lo tanto**, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor*”) e do “*pues*”, com o valor argumentativo de causa (“***pues** cuando si ama, si cuida, ¿y como cuidar si estamos lejos?*”).

De um modo geral, pode-se afirmar que o aluno avançou em relação à utilização dos elementos coesivos em seu texto. Entretanto, é interessante observar que o uso correto destes elementos também não garantiu a articulação adequada

dos argumentos utilizados pelo autor. Por isso, defendo que é de fundamental importância que os professores ensinem as estratégias de produção textual e as regras de uso dos elementos coesivos, pois ensino restrito à produção e correção da estrutura linguística não contribui para o desenvolvimento da coerência textual (MENICONI, 2010), problema recorrente nas produções escritas analisadas até então. A seguir, discorro sobre a correção da produção escrita do aluno VL e a atividade de reescrita.

Figura 10 – Correção e reescrita do texto argumentativo produzido pelo aluno VL

Correção da produção escrita de VL	Produção Reescrita de VL
 <p>Amor de lejos... ¡Nunca!</p> <p>tema</p> <p>El amor para mantenerse necesita ser cultivado, es como una planta que necesita cuidado diario, así también es el amor. ya dijiste eso tema 1</p> <p>Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor como: tener a su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar mayor seguridad, pues así como una planta hay que cuidarla muy bien. Es una cosa muy difícil quedarse con quien se ama.</p> <p>Algunas personas creen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, pero la presencia es fundamental.</p> <p>Por lo tanto, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, pues cuando se ama, se cuida, ¿y como cuidar si estamos lejos? Por eso, las relaciones a distancia no funcionan.</p>	<p>Amor de lejos... ¡Nunca!</p> <p>El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita cuidado diario.</p> <p>Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor, como: tener a su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar mayor seguridad.</p> <p>En general, las personas que viven solas, sea por opción o muerte de su pareja, siempre reclaman de la soledad, de no tener con quién hablar, contar sus problemas, alegrías, dolores etc.</p> <p>Por otro lado es muy bueno poder sentir toda la seguridad que proporciona una pareja que te ama y respeta. Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quien se ama. Algunas personas dicen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, pero la presencia es fundamental.</p> <p>Por lo tanto, quedar junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, pues cuando se aman, se cuida, ¿Y como cuidar se estamos lejos? Por eso, las relaciones a distancia no funcionan.</p>

Fonte: Digitação da autora dos textos argumentativos do aluno VL, 2013.

Quanto ao texto reescrito, VL eliminou fragmentos apontados como argumentos repetitivos e desenvolveu alguns temas vazios de informação real. No primeiro parágrafo, a frase “*así también es el amor*”, foi retirada do período: “*El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita cuidado diario, así también es el amor*”. Outra repetição, localizada no 2º parágrafo, também eliminada pelo aluno na refacção textual (“*pues así como una planta hay*

que cuidarlo muy bien”), pois no parágrafo anterior, este argumento já se fazia presente.⁷⁰

No segundo parágrafo, sugerí ao aluno que discorresse sobre os remas: “*tener su pareja para apoyarse*”; “*compartir todos los momentos*”; “*experimentar mayor seguridad*”, com o objetivo de levá-lo a estabelecer o desenvolvimento dos remas vazios de informação real que, por sua vez, ficaram soltos na 1ª versão do texto. Então, em resposta à sugestão apontada na atividade, foi criado um novo parágrafo no texto refeito, sobre os remas “*tener su pareja para apoyarse*” e “*compartir todos los momentos*” (“*En general, las personas que viven solas, sea por opción o muerte de su pareja, siempre reclaman de la soledad, de no tener con quién hablar, contar sus problemas, alegrías, dolores etc*”). Neste fragmento, foi esclarecido, a partir de exemplificações, a concepção do aluno sobre os conteúdos: apoio e compartilhamento afetivo. Entretanto, no parágrafo subsequente, o 3º rema vazio de informação real, referente à questão da segurança (“*seguridad*”) não foi desenvolvido. O aluno apenas repetiu o argumento com outras palavras, sem abordá-lo a partir de explicações, exemplificações, generalizações ou outro tipo de estratégia argumentativa (“*Por otro lado es muy bueno poder sentir toda la seguridad que proporciona una pareja que te ama y respeta.*”).

Em relação ao uso dos conectivos textuais, foram eliminadas as locuções coesivas “*así también*” e “*así pues*” e acrescentado dois marcadores da argumentação “*en general*” e “*por otro lado*”, na 2ª versão do texto. Isso ocorreu porque os parágrafos onde estes conectivos estavam presentes foram reformulados. Como o emprego do modalizador discursivo “*en general*” o aluno objetivou defender o argumento de que nem todas as pessoas que moram sozinhas reclamam da solidão. Segundo Koch (1984), os modalizadores são “elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (KOCH, 1984, p. 138). Como o uso de “*en general*”, o autor pretendeu atenuar a força da sua asseveração, ao deixar de generalizar a afirmação e apresentá-la como verdade absoluta.

⁷⁰ Na correção da atividade, sublinhei os dois fragmentos que apareciam repetidos no texto e escrevi ao lado de cada um deles “*Ya dijiste eso*”, para que o aluno percebesse o problema da repetição e o corrigisse na refacção textual.

O conectivo “*por otro lado*” (“***Por otro lado*** es muy bueno poder sentir toda la seguridad que proporciona una pareja que te ama y respeta”) foi utilizado para discutir sobre o conteúdo “*seguridad*” apresentado no tema 2 (“*Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor, como: tener a su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar **mayor seguridad***”). Segundo Koza (2009), o marcador discursivo “*por otro lado*” tem como objetivo associar as informações presentes em dois parágrafos, vinculando-se ao marcador “*por un lado*”. O autor explica que estes marcadores ordenam a informação de abertura do discurso “*por un lado*” e dão continuidade a esta informação “*por otro lado*”. Por isso, são chamados “marcadores de abertura” e de “continuidade” (KOZA, 2009, p.114). No caso da produção escrita analisada, o marcador de continuidade “*por otro lado*” foi utilizado pelo aluno para desenvolver o argumento relacionado à segurança na relação a distancia, presente no 2º parágrafo, desvinculando-se da ideia anteriormente apresentada.

Em síntese, pode-se dizer que o autor manteve a clareza e a organização dos argumentos em suas produções textuais, embora alguns deslizes ainda se fizessem presentes na progressão das informações, tanto nas produções escritas quanto nas produções reescritas. O principal problema de progressão temática observado nos textos produzidos foi a presença de remas vazios de informação real, isto é, ideias apresentadas deixaram de ser desenvolvidas ao longo do texto. Em relação ao texto produzido na 1ª fase da pesquisa, observou-se um enorme avanço quanto ao uso de elementos coesivos e marcadores textuais. Entretanto, o aumento do emprego destes conectivos não garantiu uma melhor progressão das ideias presentes no texto. Além do mais, na refacção textual, o aluno empregou novos marcadores discursivos de forma inadequada, como no caso do “*por otro lado*”.

Foi ainda possível observar que, na atividade de reescrita, alguns fragmentos apontados como repetitivos ou vazios de informação real foram corrigidos. Entretanto, em muitas situações, o argumento apenas foi repetido com outras palavras, sem a presença explicações, exemplificações, generalizações ou outro tipo de estratégia argumentativa, requerida para o desenvolvimento dos temas discutidos.

Conforme foi ressaltado anteriormente, VL reconhece a dificuldade que possui para estabelecer os nexos coesivos em seu texto e, possivelmente, a consciência em relação a esse problema o levou a pesquisar novos conectivos textuais para

organizar, de forma mais clara e coesa, as ideias de seu texto. Entretanto, ainda que o artigo de opinião se apresentasse organizado e coerente em seu conjunto, alguns deslizos relacionados à progressão temática persistiram no texto corrigido. Este fator comprova, uma vez mais, que a atividade de correção, por si só, pode não trazer informações relevantes sobre os caminhos que os alunos precisam percorrer para costurarem as ideias em seus textos. Talvez, uma análise mais minuciosa e detalhada sobre as produções escritas e reescritas por nossos alunos, acompanhada do diálogo com cada aluno sobre os problemas que ainda persistem nos textos refeitos, poderia contribuir para que os deslizos no estabelecimento da progressão textual fossem percebidos e corrigidos.

As atividades de correções escritas acompanhadas desse diálogo com os alunos, possivelmente, forneceriam informações relevantes sobre os caminhos cognitivos que eles percorreram para desenvolver as ideias em seus textos e nos ajudaria a compreender melhor a questão dos deslizos no estabelecimento da progressão textual observados nos textos analisados. Essa seria, talvez, uma maneira de obter informações sobre o processo da escrita, conhecer e atuar na raiz do problema. Como afirmam Brookes e Grundy (1988), o conhecimento do que passa na mente dos estudantes pode trazer informações relevantes sobre o processo da escrita, já que a prática da repetição de produção textual pode não contribuir para a escrita correta e adequada.

A seguir, apresento a análise das produções escritas produzidas na 3ª fase da pesquisa. Nesta análise, apresento os últimos textos desenvolvidos pelos alunos que participaram da 2ª e 3ª fases da pesquisa, juntamente com o planejamento da escrita, previamente elaborado por eles. É importante ressaltar que esta produção foi realizada no último dia de aula, durante a prova final. E, por isso, não está acompanhada da atividade de reescrita.

4.3 3ª fase da pesquisa: ensino explícito do processo da escrita, do uso de estratégias retóricas e dos conectores e marcadores da argumentação, na produção de artigos de opinião

Nesta fase, dei continuidade ao trabalho com as regras de progressão textual, introduzi os estudos retóricos e as teorias referentes ao processo da escrita. No que diz respeito à retórica, trabalhei de forma explícita as estratégias para apresentar

uma tese, argumentos que sustentam a tese, exemplos, contra – argumentos, posicionamentos, crenças, em textos argumentativos; os estudos referentes aos componentes básicos da retórica: 1- o orador; 2- o auditório; 3- a mídia, na escrita (MEYER, 2007, p. 21); os três tipos de argumentos: *ethos*, *pathos* e *logos* e os elementos que compõem o sistema retórico: 1- invenção (heurésis); 2- disposição (taxis); 3- elocução (lexis); 4- ação (hypocrisis) (Reboul, 1998). Estes conteúdos foram trabalhados a partir de aulas expositivas com a participação do aluno, de exercícios de análises de textos argumentativos e produções de artigos de opinião.

Com relação à textualização, desenvolvi oficinas de ensino – aprendizagem de regras e usos de elementos coesivos e marcadores da argumentação. Nestas oficinas, os alunos realizaram exercícios de análise discursiva dos elementos coesivos presentes nos textos lidos e foram orientados a aplicarem estes elementos em fragmentos de textos argumentativos e em suas próprias produções textuais.⁷¹

Na fase do ensino explícito, trabalhei as teorias referentes à progressão textual, uso dos conectores e elementos coesivos, marcadores da argumentatividade e aspectos relacionados ao processo da escrita (planejamento, levantamento de objetivos, estratégias retóricas e argumentativas, características do leitor). Os alunos também realizaram atividades práticas de análise de elementos retóricos e argumentativos em diferentes tipos de artigos de opinião. Para a realização das produções escritas durante esta fase, instruí os participantes a planejarem previamente seus textos e a utilizarem os conteúdos vistos durante as oficinas. Nesta fase, analiso as produções escritas e as atividades de planejamento dos textos.

⁷¹ A descrição das aulas, exercícios e as produções escritas desenvolvidas pelos alunos, durante a 3ª fase da pesquisa podem ser consultados nos documentos em anexo.

Figura 11 – Artigo de opinião produzido pelo aluno PN

Atividade de Planejamento da Escrita do aluno PN		Produção Escrita do aluno PN
Ideias	Ser profesor en los días de hoy és muy difícil pero gratificante	<p>Ser profesor en los días de hoy</p> <p>En los días de hoy ser profesor es muy difícil, pero gratificante, es gratificante porque estamos contribuyendo para formación de los alumnos, pasando para ellos nuestros conocimientos.</p> <p>En nuestro país los recursos económicos son malos administrados por eso la educación tiene quedado un pouco esquecida y con una má calidad educacional. Sin embargo es muy gratificante pasar conocimiento para uno alumno, y desta forma esta contribuyendo para que tengan un futuro mejor.</p> <p>Con todo el Brasil no esta administrando sus recursos para la educación, para hacer algo mejor para la educación tendrías que invertir 6,3% de PIB para un bueno crecimiento de sus alumnos.</p> <p>Para concluir mismo con la mala calidad económica dos recursos para la educación, los profesores tiene orgullo de su profesión y hace lo que esta en su alcance para desenvolver un bueno trabajo y ayudar sus alumnos a tener un futuro promissor.</p>
Argumentos e estratégias retóricas	<p>Pues vivimos en un país, precario, sin muchos recursos para la educación.</p> <p>És muy gratificante, pues pasar sus conocimientos para los alumnos y contribuir para su vida tener un bueno futuro</p>	
Objetivos do texto	<p>Mostrar la realidad de la educación brasileña eicendiar los malos invertimientos.</p> <p>Defender que la profisión es complicada, pero vale la pena.</p>	
Características do leitor	<p>que yo escriba com clareza, sin muchas tesis.</p> <p>Detallar las informaciones</p>	

Fonte: Digitação da autora do artigo de opinião do aluno PN, 2013.

O texto apresenta características prototípicas do gênero artigo de opinião, isto é, em seu interior é possível localizar a situação – problema, a discussão e a solução –avaliação (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009). Na situação – problema, o autor apresentou a questão a ser desenvolvida em seu texto (*“En los días de hoy ser profesor es muy difícil, pero gratificante”*). Posteriormente, foram expostos os argumentos que sustentaram a tese defendida pelo autor (*“es gratificante porque estamos contribuyendo para formación de los alumnos, pasando para ellos nuestros conocimientos”*; *“En nuestro país los recursos económicos son malos administrados...”*; *“el Brasil no esta administrando sus recursos para la educación”*). Na solução- avaliação, o autor apresentou suas respostas e apreciações em relação à posição defendida (*“es muy gratificante pasar conocimiento para uno alumno”*; *“mismo con la mala calidad económica dos recursos para la educación, “los profesores tiene orgullo de su profesión”*; *“hace lo que esta en su alcance para desenvolver un bueno trabajo”*).

A situação retórica foi, primeiramente, definida pelo autor, na planificação do texto. Posteriormente, apareceu na produção textual propriamente dita, a partir da explicitação da tese e dos argumentos que sustentaram o seu posicionamento. Na

planificação textual, o autor definiu como objetivos: 1- mostrar a realidade da educação brasileira (*“Mostrar la realidad de la educación brasileña evicendar los malos invertimientos”*); 2- evidenciar os maus investimentos (*“evicendar los malos invertimientos”*); 3- defender a ideia de que apesar de complicada, a profissão de professor vale a pena (*“Defender que la profesión es complicada, pero vale la pena”*).

Ao longo do texto, o aluno apresentou estratégias argumentativas condizentes como os objetivos propostos na planificação textual, tais como fatos (*“En nuestro país los recursos económicos son malos administrados”*), dados quantitativos (*“6,3% de PIB para un bueno crecimiento de sus alumnos”*), contradições (*“mismo con la mala calidad económica dos recursos para la educación, los profesores tiene orgullo de su profesión”*; *“Sin embargo es muy gratificante pasar conocimiento”*); argumentos de causais (*“En nuestro país los recursos económicos son malos administrados por eso la educación tiene quedado un pouco esquecida y con una má calidad educacional”*), entre outros.

É interessante observar que, em uma das discussões realizadas com a turma nesta fase da pesquisa, o aluno reconhece que o planejamento textual facilitou sua atividade de produção do artigo de opinião: *“Para yo, la idea de planear el texto fue mucho buena, pues facilitou lo desenvolvimiento de lo tema y saber dividir las ideas principales.”* Aqui, ele já demonstra consciência da importância de estabelecer a progressão das ideias no texto escrito, no que diz respeito ao desenvolvimento do tema e da divisão das ideias principais.

Ao apresentar fatos, dados quantitativos, contradições e argumentos causais, o autor objetivou convencer o leitor a partir do *logos*, isto é, de argumentos fundamentados na razão. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), argumentos que partem de uma situação ou fato atual aumentam o valor do posicionamento defendido pelo autor. Com a utilização dos dados quantitativos, por exemplo, o autor procurou reforçar o valor do seu argumento e evitar questionamentos por parte do leitor. Sobre esta questão, Oliveira e Nascimento (2008) acrescentam que os números são atrativos e, por fazerem parte da linguagem da precisão, são poucas as pessoas que os questionam. Segundo as autoras, *“a crença na objetividade científica dos dados numéricos (matemática, estatística) é que lhes confere alto poder de persuasão”* (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2008, p.10).

Ainda no que diz respeito à situação retórica, o aluno definiu as características do leitor, a partir de objetivos que precisava alcançar em seu texto, para que fosse claro e organizado na exposição e articulação das ideias (“*que yo escriba con clareza, sin muchas tesis. Detallar las informaciones*”). Provavelmente, a consciência do aluno em relação à clareza que precisaria alcançar em seu texto, juntamente com o cuidado na apresentação de temas (“*sin muchas tesis*”) e o desenvolvimento dos temas (“*detallar las informaciones*”) foi construída a partir da observação destes aspectos nas correções e nas refações realizadas anteriormente. Esta evidência pode indicar que elementos cognitivos da escrita como processo são ativados no momento em que o aluno pensa sobre os problemas apontados em seu texto e tenta resolvê-los na atividade de reescrita. Este fato pode ser comprovado em uma das falas dos alunos registradas na discussão com o grupo focal sobre as estratégias de correção utilizadas durante o desenvolvimento da sequência didática, nesta fase da pesquisa:

BR: “Acho que esse sistema de marcação é o melhor jeito de perceber isso. O texto que eu entreguei hoje, dos homossexuais, tava cheio: tema, rema, esses conectam com esses. Aí ontem eu fiquei olhando assim... não eu concordo com o jeito que escrevi. Aí fiquei olhando e disse: tenho que corrigir, né? Depois que eu escrevi, eu percebi que ficou melhor o jeito que escrevi do que da primeira forma, e aí, quando eu peguei todas as produções para ver se estava tudo certinho é... em dia, aí eu vi um texto que tinha umas 4 palavras circuladas porque eu esqueci... distraída... que tinha deixado em português e as outras duas palavras repetidas, acho que passou porque não tinha acento, e aí não tinha a marcação de tema e rema, aí eu percebi que foram só as posteriores”.

No fragmento da fala, o aluno reconhece que o sistema de marcação utilizado na correção evidenciadora pode contribuir para que ele perceba os problemas relacionados à articulação das ideias e corrija o seu texto. Ao comparar a 1ª versão do texto corrigido com a versão refeita, o aluno reconhece o seu avanço. Nesse momento, seu sistema cognitivo entra em ação porque, ao comparar os dois textos, realiza uma revisão das ideias e objetivos gerados no momento da planificação textual e tenta articular argumentos que aparecem soltos no texto e desconectados dos posicionamentos defendidos ao longo da produção escrita.

Segundo Cassany (1991), o enfoque baseado no processo tem como objetivo ensinar o aluno a pensar sobre seu texto, a fazer esquemas, ordenar as ideias, polir a estrutura da frase, revisar o que foi escrito, etc. De acordo com o autor, é

importante que, ao final do curso, o aluno demonstre esse conhecimento. Em relação ao depoimento analisado, é possível perceber que o aluno realiza essa atitude de reflexão sobre seu texto e a estrutura das ideias defendidas. É interessante perceber também que, ao se afastar um pouco do texto elaborado, o aluno observou problemas não detectados anteriormente (“quando eu peguei todas as produções para ver se estava tudo certinho, é em dia, aí eu vi um texto que tinha umas 4 palavras circuladas porque eu esqueci... distraída”). Myhill e Jones (2007 apud MYHILL, et al., 2008) argumentam que, de fato, estudos comprovam que os autores conseguem realizar revisões mais profundas de seus textos quando se afastam um pouco deles.

Voltando ao texto em questão, quanto à progressão temática, PN apresentou uma boa articulação entre os temas e remas escolhidos pelo autor. No exórdio, o aluno defendeu o argumento de que apesar de difícil, ser professor nos dias de hoje é uma tarefa gratificante (“*En los días de hoy ser profesor es muy difícil, pero gratificante*”). Este argumento inicial é a sua tese, isto é, o tema 1 de seu texto. Em seguida, ainda no mesmo parágrafo, pode ser localizado o rema 1 que, por sua vez, esclareceu o elemento “gratificante”, presente no tema 1 (“*porque estamos contribuyendo para formación de los alumnos, pasando para ellos nuestros conocimientos*”).

Na narração dos fatos e confirmação, o aluno apresentou argumentos que respaldaram seu ponto de vista em relação à dificuldade da profissão, também presentes no tema 1 (“*En nuestro país los recursos económicos son malos administrados*”; “*la educación tiene quedado un pouco esquecida*” ; “*Con todo el Brasil no esta administrando sus recursos para la educación*” ; “*para hacer algo mejor para la educación tendrías que invertir 6,3% de PIB para un bueno crecimiento de sus alumnos.*”).

O tema 2 foi localizado no segundo parágrafo, no momento em que o aluno discorreu sobre o fato decorrente da má administração dos recursos econômicos (“*En nuestro país los recursos económicos son malos administrados por eso la educación tiene quedado un pouco esquecida y con una má calidad educacional*”). Em seguida, o argumento condizente com o conteúdo “gratificante”, apresentado no tema 1, foi retomado (“*Sin embargo es muy gratificante pasar conocimiento para uno alumno, y desta forma esta contribuyendo para que tengan un futuro mejor*”). Neste momento, o aluno produziu um salto temático e, no 3º parágrafo, desenvolveu o

tema 2, com apresentação de dados sobre a questão da má administração dos recursos econômicos (para hacer algo mejor para la educación tendrías que invertir 6,3% de PIB para un bueno crecimiento de sus alumnos).

Na peroração, o aluno concluiu o seu texto, a partir da retomada do argumento inicial e apresentação de novas ideias sobre fator “*gratificante*”, atribuído à profissão de professor:

“Para concluir mismo con la mala calidad económica dos recursos para la educación, los profesores tiene orgullo de su profesión y hace lo que esta en su alcance para desenvolver un bueno trabajo y ayudar sus alumnos a tener un futuro promissor”

Entretanto, a generalização do novo argumento apresentado pelo autor enfraqueceu as ideias conclusivas, constituindo a afirmação em uma rema vazia de informação real (“*los profesores tiene orgullo de su profesión y hace lo que esta en su alcance para desenvolver un bueno trabajo y ayudar sus alumnos a tener un futuro promissor*”), pois é complicado afirmar que todos os professores tem orgulho de sua profissão, já que esta não parece ser uma ideia compartilhada por todos. Segundo Perelman e Olbrechtis-tyteca (2005), “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.26). No caso da produção analisada, o autor cometeu o deslize de generalizar uma informação que pode não corresponder à opinião universal.

A objetividade é uma característica presente na maior parte da sua composição. Entretanto, algumas marcas de subjetividade podem ser localizadas no momento em que o autor se inclui na categoria de professor, ao utilizar o verbo “*estar*” e o pronome possessivo “*nostros*”⁷², correspondentes a terceira pessoa do plural (“*porque estamos contribuyendo para formación de los alumnos, pasando para elles nostros conocimientos*”). Além disso, ao se colocar no próprio discurso a partir do uso do verbo “*estamos*” e do pronome possessivo “*nostros*”, o autor incluiu também o leitora do texto que, por sua vez, também é professora.

Em relação ao uso dos elementos coesivos, o autor empregou o conectivo de oposição “*pero*” (“*En los días de hoy ser profesor es muy difícil, pero gratificante, es gratificante*”), o conectivo causal “*porque*” e “*por eso*” (“*gratificante porque estamos*

⁷² A estrutura correta do pronome possessivo, em terceira pessoa do plural, é “*nuestros*” e não “*nostros*”, como foi empregado no texto analisado.

*contribuyendo para formación de los alumnos...”; “En nuestro país los recursos económicos son malos administrados **por eso** la educación...”*), o conectivo de oposição “*sin embargo*” (“***Sin embargo*** es muy gratificante pasar conocimiento para uno alumno”), o conectivo consecutivo “*de esta forma*” (“y ***de esta forma*** esta contribuyendo para que tengan un futuro mejor”), o conectivo contra-argumentativo restritivo “*con todo*”⁷³ (“***Con todo*** el Brasil no esta administrando sus recursos para la educación”) e o marcador discursivo de finalização do discurso “*para concluir*” (“***Para concluir*** mismo con la mala calidad económica dos recursos para la educación”).

Estes conectivos foram utilizados de forma adequada no estabelecimento dos vínculos e entrelaçamentos de ideias defendidas pelo autor. Contudo, alguns deslizes referentes à utilização da pontuação que sucede os conectivos e marcadores do discurso, foram localizados no texto (“***Sin embargo*** es muy gratificante pasar conocimiento para uno alumno”; “***Con todo*** el Brasil no esta administrando sus recursos para la educación”). Em uma pesquisa realizada sobre o uso da pontuação em produções escritas de graduandos de uma universidade em Costa Rica, Avendaño (2004) verificou 56% das produções analisadas apresentavam deslizes quanto ao uso da vírgula como marcador de fragmentos textuais. Este mesmo problema também foi observado na análise do texto em questão.

Comparada à produção anterior da 2ª fase da pesquisa, o aluno PN apresentou evoluções consideráveis em relação ao estabelecimento da progressão textual, ao uso adequado de conectores textuais e das estratégias argumentativas. No primeiro texto elaborado, problemas referentes à ruptura da progressão linear ocasionaram incoerências argumentativas e dificuldades na compreensão do ponto de vista do autor. Foram utilizados no texto mais contra-argumentos do que argumentos favoráveis à sua tese inicial. Este fator dificultou à manutenção do posicionamento argumentativo e provocou incoerências textuais que comprometeram seriamente o sentido do texto. No segundo texto, por sua vez, o aluno escolheu argumentos favoráveis a sua tese e as contra-argumentações foram utilizadas como estratégias argumentativas para reforçar o seu posicionamento.

⁷³ Segundo Dominguez García (2007), os conectores opositivos contra – argumentativos restritivos cancelam, direta ou indiretamente, uma conclusão anterior, como no fragmento: “*Con eso quiero decir que el problema no es autoservicio sólo o autoservicio no; **mas bien** es un problema de uso de las tecnologías y de reparte de empleo y renta*” (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 97).

Na primeira produção textual, os conectivos “y”, “pero” e “pues” foram empregados corretamente. No segundo texto, foram localizados novos conectivos textuais e argumentativos: “porque”, “por eso”, “sin embargo”, “de esta forma”, “con todo”, “para concluir”. Se antes o aluno só utilizava os conectivos para vincular ideias no interior de seu texto, agora passou a utilizá-los também para abrir parágrafos e concluir seus pontos de vista. Nesse sentido, pode-se afirmar que, de fato, houve um progresso em relação ao uso adequado de diferentes elementos coesivos, na fase do ensino explícito.

Entretanto, deslizos no emprego da pontuação adequada para vincular fragmentos, abrir e encerrar períodos foram localizados em tanto em produções realizadas na fase do ensino implícito quanto no explícito.⁷⁴ Neste caso, talvez fosse interessante incluir no programa das oficinas, aulas específicas sobre as regras e usos da pontuação em textos argumentativos, já que este foi um problema recorrente nas produções analisadas.

No que diz respeito à função social da escrita, observou-se que o aluno estabeleceu uma relação objetiva com o leitor, ao optar pelo estilo impessoal e o uso de enunciados assertivos, na maior parte dos textos produzidos. Esta escolha marca seu estilo como escritor. Segundo Bakhtin (2003), até mesmo a expressividade observada em um enunciado estabelece uma relação com outros enunciados. Nas palavras do autor,

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhe determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos, lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2003, p. 316).

Ao reconhecer e considerar as relações entre os enunciados da comunicação verbal, Bakhtin chama a atenção para o caráter polifônico presente nos gêneros textuais. A polifonia, como já foi discutida anteriormente, é uma característica inerente ao artigo de opinião. Neste sentido, torna-se importante reconhecer que o

⁷⁴ Nas correções das produções textuais anteriormente realizadas pelo aluno, os deslizos cometidos pelo aluno em relação à pontuação foram evidenciados e, na atividade de refacção, alguns deles foram corrigidos. Entretanto, na última produção escrita, o problema persistiu.

discurso do autor apresenta vozes presentes em outros textos. No caso da produção escrita analisada, elementos polifônicos podem ser encontrados nas estratégias argumentativas escolhidas pelo autor, tais como a apresentação de exemplos, generalizações, dados e fatos que, por sua vez, foram construídas a partir de outras leituras e interações sociais. A marca da objetividade, também presente na maior parte do texto, pode ser fruto de experiências de outras vozes.

De acordo com Bakhtin, “a experiência discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). O autor acrescenta que “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 294). No caso da produção analisada, traços da individualidade e expressividade do autor podem aparecer na forma como ele combina e reelabora esse saber compartilhado relativo aos problemas da educação na atualidade, com outros posicionamentos defendidos ao longo do texto. Por exemplo, o contra-argumento de que, mesmo com a má administração dos recursos públicos e a má qualidade da educação, os professores se sentem orgulhosos da sua profissão e realizam um bom trabalho voltado para a formação de seus alunos, pode ser identificado como um discurso reelaborado e reacentuado pelo autor e, portanto, pode também trazer marcas da sua individualidade como escritor. Ao mesmo tempo, essa visão otimista do autor pode não ser aceita pelos possíveis leitores por não fazer parte de um saber compartilhado e construído acerca da profissão docente na atualidade.

Sobre o aspecto referente aos traços de individualidade do escritor, Bazerman (2006) esclarece que “nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem às situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos específicos” (BAZERMAN, 2006, p. 87). Na produção analisada, pode-se, então, afirmar que a originalidade do escritor (acrescento aqui também a sua individualidade) está presente na forma como articulou o saber compartilhado em torno dos problemas que atingem a educação na atualidade, com a visão otimista de que o professor tem orgulho da sua profissão, tenta desenvolver um bom trabalho e ajuda os seus alunos na conquista de um futuro promissor. E, é justamente nesta “cadeia de comunicação discursiva”, que se faz presente sua “atitude responsiva direta” e as “ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). O autor evoca os problemas enfrentados

atualmente pela educação, mas age responsivamente no reconhecimento e defesa dos aspectos positivos da profissão docente. Como esse argumento foi construído a partir de generalizações apoiadas em pontos de vista pessoais, talvez não compartilhada pelo grupo de possíveis leitores, provalmente instigue o diálogo e posicionamentos contrários, “porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Em sua produção textual, o aluno também defende argumentos que, de certa forma, são advindos de saberes construídos e compartilhados pelos possíveis leitores do texto. Os posicionamentos defendidos sobre a dificuldade de exercer profissão de docente na atualidade, a má administração dos recursos públicos no Brasil, a má qualidade da educação são procedentes de conhecimentos de mundo oriundos de leituras, interações sociais e informações obtidas em diferentes fontes (rádio, jornal, revistas, televisão) que, de certa forma, são também aceitos e compartilhados por outras pessoas.

Além do mais, o texto analisado traz marcas do escritor e de suas “capacidades letradas” (TERRA, 2013, p. 53). Como esclarece Terra (2013, p. 53),

a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos. Em decorrência, o que constitui um repertório individual (capacidades letradas já apropriadas), dentro e dentre comunidades, depende das oportunidades a que o sujeito tem de acesso, assim como do proveito que delas ele consegue tirar, para participar ativamente em experiências sociais e culturais de uso da escrita, tão presentes no mundo contemporâneo.

As escolhas dos argumentos, das estratégias de articulação das informações, dos elementos retóricos para posicionar-se e defender suas ideias constitui-se como parte do repertório individual do aluno de conhecimentos construídos e acumulados ao longo da sua existência.

A seguir, apresento a análise do artigo de opinião do aluno AS, produzido na fase do ensino explícito. Assim como o texto analisado anteriormente, a análise se restringiu ao estudo do planejamento e da produção escrita realizada.

Figura 12 – Artigo de opinião produzido pelo aluno AS

Atividade de Planejamento da Escrita de AS		Produção Escrita de AS
Ideias	<ul style="list-style-type: none"> • Que el profesor deve ser um mediador. • Las tecnologías y la influencia. • Envolver los alumnos con estrategias. • Es muy difícil. 	<p>Ser profesor en los días de hoy</p> <p>Creo que es una tarea muy difícil ser un profesor. Es necesario tiempo, organización y una fuerza grande para planear las clases y tener éxito con ellas. Aún así, ver una realidad que muchos no están acostumbrados, dónde falta todo en una escuela, y el profesor tiene que usar las metodologías que estudian en la universidad y modificalas.</p>
Argumentos e estratégias retóricas	Que los profesores son capaces de enseñar los alunos y envolverlos a partir de estrategias didácticas.	<p>Además, el profesor tiene que ser muy paciente, pero mantener su rigor y ser un artista, incluso que la enseñanza es el arte de si reinventar. Cabe añadir que él es psicólogo, amigo, orientador y, principalmente, un ejemplo.</p> <p>¿Y las tecnologías? Bien, ellas deven ser compañeras de los profesores. De esa manera, envolver los alumnos y los da seguridad, pues les gustan el mundo tecnológico.</p>
Objetivos do texto	Mostrar que la enseñanza, mismo que difícil, es posible, se los profesores se dedicaren a esto.	<p>Así pues, cómo ya he dicho es complicadito ser un profesor- es difícil mismo. Por otro lado, al fin, todos los esfuerzos son muy válidos, pues de la misma manera que el profesor practica la metodología que fue practicada, el alumno aprende más y mejor</p>
Características do leitor	Graduandos de los cursos de enseñanza.	.

Fonte: Digitação da autora do planejamento e artigo de opinião do aluno AS, 2013.

O texto enquadra-se na estrutura prototípica do gênero artigo de opinião, pois apresenta a situação – problema, a discussão e a solução – avaliação dos fatos (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009). Na situação – problema, o autor apresenta o 1º tema do texto (“*Creo que es una tarea muy difícil ser un profesor*”). Ainda no mesmo parágrafo, é possível localizar o desenvolvimento da tese inicial, a partir das explicações apresentadas no rema 1 (“*Es necesario tiempo, organización y una fuerza grande para planear las clases y tener éxito con ellas. Aún así, ver una realidad que muchos no están acostumbrados, dónde falta todo en una escuela, y el profesor tiene que usar las metodologías que estudian en la universidad y modificalas.*”).

Na discussão sobre o assunto, AS utiliza diferentes estratégias argumentativas para defender sua posição. Assim, nos parágrafos subsequentes, é possível localizar generalizações (“*el profesor tiene que ser muy paciente, pero mantener su rigor y ser un artista*”), definições (“*la enseñanza es el arte de si reinventar*”; “*él es psicólogo, amigo, orientador y, principalmente, un ejemplo.*”), frases explicativas (“*pues les gustan el mundo tecnológico*”) e contra – argumentos

“Por otro lado, al fin, todos los esfuerzos son muy válidos, pues de la misma manera que el profesor practica la metodología que fue practicada”).

A maior parte das estratégias utilizadas pelo autor, no 3º texto produzido, fazem-se presentes em produções anteriores, com exceção das definições. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a definição é considerada a expressão de uma identidade, mas também representa uma escolha proveniente de um conjunto de outras definições possíveis. Assim sendo, mesmo defendido a partir de diferentes argumentos, o uso da definição é uma tentativa de convencer através do *logos*, mas também incide sobre o *pathos*, na medida em que provoca a reflexão do leitor e levanta questionamentos sobre outras definições que fazem parte do seu conhecimento de mundo.

Na solução- avaliação, isto é, na conclusão do texto, houve uma retomada da tese inicial (*“Así pues, cómo ya he dicho es complicadito ser un profesor- es difícil mismo.”*) e o autor apresentou um contra – argumento que vai de encontro com as ideias anteriormente defendidas (*“Por otro lado, al fin, todos los esfuerzos son muy válidos, pues de la misma manera que el profesor practica la metodología que fue practicada, el alumno aprende más y mejor.”*).

No que tange à situação retórica, o autor escolheu os graduandos do curso de licenciatura como os possíveis leitores para o seu texto (*“Graduandos de los cursos de enseñanza”*). E, no planejamento textual, destacou que pretendeu mostrar que o ensino, mesmo que difícil, é possível, se os professores se dedicarem (*“Mostrar que la enseñanza, mismo que difícil, es posible, se los profesores se dedicaren a esto”*). Os objetivos planejados foram desenvolvidos ao longo do texto quando AS abordou as dificuldades da profissão no que diz respeito ao tempo, organização e força necessária para planejar as aulas, a falta de recursos didáticos, a importância de envolver os alunos no mundo tecnológico, entre outros.

Em um dos depoimentos coletados nesta fase da pesquisa, AS discorreu sobre a importância de organizar as ideias em um texto a partir da escolha das melhores palavras e conectivos textuais. Esclareceu também que “depois de jogar as ideias em um espaço”, é importante organizá-las:

AS: “Me parece un tanto que organizado jugamos todo en un espacio y después arreglamos con las mejores palabras y con los conectores adecuados. Así, se estructura los buenos textos: donde hay un lío de ideas, van a desarrollar el texto...”

Neste fragmento, o aluno demonstra consciência sobre a importância de gerar as ideias e depois organizá-las, a partir da escolha de estruturas linguísticas adequadas. É interessante observar que o processo de geração de ideias por ele definido como: jogar tudo em um espaço (*“jugar todo en un espacio”*) e confusão de ideias (*“lío de ideas”*) e que o processo de organização das palavras, conectivos textuais e das ideias soltas e confusas são características de um bom texto. A consciência sobre a questão da importância da geração das ideias na atividade de planejamento textual e de sua organização no texto escrito demonstra que o aluno já construiu a consciência da escrita como processo.

No que diz respeito à progressão textual, alguns deslizos foram observados no estabelecimento da articulação entre tema e rema. Isto indica que o aluno AS também apresentou progressos em relação a este aspecto. No primeiro parágrafo, há a exposição do tema 1, isto é, a tese defendida pelo autor (*“Creo que es una tarea muy difícil ser un profesor.”*). Posteriormente, aparece o rema 1 (*“Es necesario tiempo, organización y una fuerza grande para planear las clases y tener éxito con ellas.”*). Este rema constitui-se numa estratégia argumentativa que visa explicar e detalhar o ponto de vista do autor.

Ainda no mesmo parágrafo, o aluno acrescentou um argumento incompreensível do ponto de vista sintático e articulatório (*“Aún así, ver una realidad que muchos no están acostumbrados, dónde falta todo en una escuela, y el profesor tiene que usar las metodologías que estudian en la universidad y modificarlas.”*). Ao não apresentar afirmações bem articuladas, claras e coesas, o fragmento acabou se transformando em um rema vazio de informação real. Para desenvolvê-lo, o aluno poderia refletir sobre os seguintes questionamentos: 1- Qual é a realidade que muitos não estão acostumados?; 2- Quem se constitui como “muitos”?; 3- A que tipo de escola você está se referindo?; 4- O que exatamente falta nestas escolas?; 5- Estes aspectos podem ser generalizados?; 6- Por que os professores devem utilizar as metodologias que aprendem na universidade e modifica-las?. Estes questionamentos, possivelmente, o ajudariam a desenvolver e fundamentar melhor os argumentos defendidos.

Nos parágrafos seguintes, AS apresentou novos temas que, de certo modo, articularam-se à tese inicial sobre a dificuldade da profissão de professor (*“Además, el profesor tiene que ser muy paciente...”*; *“Cabe añadir que él es psicólogo, amigo, orientador y, principalmente, un ejemplo.”*). Entretanto, uma vez mais, os

argumentos apresentados também ficaram soltos e sem desenvolvimento. O aluno poderia haver explicado porque para ele o professor precisa ser paciente, psicólogo, amigo, orientador e, principalmente, um exemplo.

No quarto parágrafo, o autor introduziu o tema relacionado à importância das tecnologias no trabalho docente (*“¿Y las tecnologías? Bien, ellas deben ser compañeras de los profesores.”*), seguido do rema relacionado as tecnologias e o envolvimento dos alunos (*“De esa manera, envolver los alumnos y los da seguridad, pues les gustan el mundo tecnológico.”*). Em relação a este aspecto, o que se pôde observar é que neste parágrafo, uma vez mais, o fragmento apresentou-se vazio de informação real, pois o aluno lançou as informações em blocos (*“envolver los alumnos”, “los da seguridad” e “pues les gustan el mundo tecnológico”*), ausentes de explicações que fundamentassem seu posicionamento. Não é possível, por exemplo, compreender o modo como os professores podem envolver e dar segurança aos seus alunos, com a utilização das tecnologias.

Na finalização do texto, AS insistiu na gravidade do fato vinculado a dificuldade de ser professor (*“Así pues, cómo ya he dicho es complicadito ser un profesor- es difícil mismo.”*) e apresenta um contra – argumento que justifica o valor do esforço no exercício da profissão (*“Por otro lado, al fin, todos los esfuerzos son muy válidos, pues de la misma manera que el profesor practica la metodología que fue practicada, el alumno aprende más y mejor.”*). Tanto a tese presente na introdução e finalização do texto, quanto o contra – argumento conclusivo está de acordo com os propostos definidos pelo autor, no planejamento da escrita (*“Mostrar que la enseñanza, mismo que difícil, es posible, se los profesores se dedicaren a esto.”*).

No que diz respeito ao estabelecimento da coesão textual, o aluno apresentou um avanço em relação à utilização de novos conectivos textuais e marcadores da argumentação. Nos textos anteriores, foram utilizados os elementos coesivos “y”, “pero”, “entonces”, “por lo tanto” e “pues”. No texto analisado na 3ª fase, foram localizados novos conectivos e marcadores argumentativos (*“Aún así”, “Además”, “incluso”, “cabe añadir”, “De esa manera”, “así pues”, “por otro lado”*). Entretanto, alguns deslizos foram cometidos no momento do estabelecimento dos vínculos coesivos entre os argumentos. Assim, por exemplo, o conector de oposição “Aún así” foi utilizado pelo autor com sentido de adição e não de contra – argumentação (*“Es necesario tiempo, organización y una fuerza grande para planear las clases y*

tener éxito con ellas. **Aún así**, ver una realidad que muchos no están acostumbrados”).⁷⁵

Outro equívoco foi cometido em relação ao uso do conectivo “*incluso*” (“*Además, el profesor tiene que ser muy paciente, pero mantener su rigor y ser un artista, **incluso** que la enseñanza es el arte de si reinventar.*”). Talvez a intenção do aluno fosse a de aumentar a força do último argumento, a partir do emprego do conector gradativo “*incluso*” que, por sua vez, tem essa função (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007). Entretanto, mesmo que o seu objetivo fosse o de enfatizar a importância do argumento final (“*incluso que la enseñanza es el arte de si reinventar*”), o fragmento continua incorreto do ponto de vista sintático. Uma possibilidade de correção seria a introdução do conectivo explicativo “*porque*”, logo após o elemento coesivo “*incluso*” (“... **incluso porque** la enseñanza es el arte de reinventarse.”).

O conectivo consecutivo – exemplificativo “*De esa manera*” também foi empregado inadequadamente no fragmento: “*¿Y las tecnologías? Bien, ellas deben ser compañeras de los profesores. **De esa manera**, envolver los alumnos...*”. Da forma como foi utilizado pelo aluno, o conectivo não estabeleceu uma relação de consequência – exemplificativa entre os argumentos. Não é possível compreender a relação entre a importância das tecnologias como companheiras dos professores e o envolvimento dos alunos.

Entretanto, um avanço considerável foi observado na utilização de elementos coesivos na abertura e fechamentos dos temas da produção textual. Por exemplo, com o conectivo “*Además*” (“*Además, el profesor tiene que ser muy paciente*”), o aluno objetivou reforçar o argumento, em relação à ideia defendida anteriormente (“*el profesor tiene que usar las metodologías que estudian en la universidad y modificarlas.*”). Segundo Dominguez García (2007), o “*además*” “atribui o valor de acrescentar um sobre – argumento a um argumento anterior que se supunha suficiente para a conclusão final”⁷⁶ (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p.60).

O conectivo “*cabe añadir*” (“**Cabe añadir** que él es psicólogo, amigo, orientador y, principalmente, un ejemplo.”) foi utilizado com o propósito de

⁷⁵ Segundo Dominguez García (2007), além do valor de oposição, o “*aún así*” também pode ser utilizado para estabelecer uma hipótese em relação ao enunciado anterior, equivalendo à expressão “*incluso en este supuesto*” (inclusive sobre esta questão): “*Estoy por darles la razón; pero **aun así**, no sé yo si me convencen.*” (El País, 29/4/97) (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p.120).

⁷⁶ Texto original em espanhol: “*se aporta el valor de añadir um sobreargumento a un argumento anterior que ya se suponía suficiente para la conclusión final.*” (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 60)

acrescentar argumentos à ideia defendida anteriormente (“*incluso que la enseñanza es el arte de si reinventar*”). Já o conectivo “*así pues*” apareceu no final do texto, como fechamento conclusivo e elemento reforçador das teses anteriormente defendidas (“***Así pues***, *cómo ya he dicho es complicadito ser un profesor- es difícil mismo.*”). Em relação a este conector, Dominguez García (2007) salienta que o seu objetivo é o de introduzir uma consequência da argumentação anterior e, por isso, “ocupa a posição de fechamento argumentativo, que pode coincidir ou não com o fechamento textual” ⁷⁷ (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 184).

No que diz respeito ao uso dos conectivos textuais, na 2ª discussão realizada com o grupo focal durante esta fase da pesquisa, um dos alunos argumentou que a prática de produção textual é interessante porque permite observar o uso dos conectores no texto e que exercícios de preenchimento de lacunas, tradução ou observação não permitem refletir sobre o seu uso:

NC: “eu gostei assim... porque a prática de escrever o texto é muito mais interessante do que você apenas observar o uso dos conectores no texto. Porque é uma prática comum entre pessoas de língua espanhola só traduzem os conectores e mostram no texto mais eles não exercitam. As vezes quando a gente faz exercício de:: é:: apenas para você preencher lacuna, você não reflete sobre o porque de se utilizar os conectores. Então, isso pra mim é bastante interessante porque se trata de produção de texto, porque a gente reflete a gente pensa em quais conectivos a gente vai ter que usar, não fica só aquela coisa de (inaudível)...quando a gente vai escrever é que a gente realmente sente dificuldade.”

Neste sentido, acredito que parte do interesse demonstrado pelo aluno AS e outros participantes da pesquisa em aprender a usar os conectivos textuais em produções escritas realizadas em língua espanhola, justifica-se porque a prática da escrita possibilita praticá-los de forma contextualizada. O aluno NC acrescenta ainda que, além de observar o uso dos conectores no texto, a realização de produções textuais permite refletir e fazer escolhas conscientes dos conectivos adequados.

Em comparação com os textos anteriormente produzidos, o aluno AS progrediu em relação ao uso de diferentes estratégias argumentativas e de novos conectivos textuais nas aberturas e fechamentos dos parágrafos. Acredito que esta evolução está relacionada ao fato de estes conteúdos terem sido trabalhados de forma explícita, durante a 3ª fase da pesquisa. Além do mais, o uso adequado de

⁷⁷ Texto original em espanhol: “*ocupa una posición de cierre argumentativo, que puede coincidir o no con el cierre textual*” (DOMINGUEZ GARCÍA, 2007, p. 184)

estratégias argumentativas e de elementos coesivos demonstra que, de certa forma, o aluno realizou escolhas conscientes dos mecanismos linguísticos e argumentativos necessários para a defesa de seus posicionamentos. E, parte desta consciente, é alcançada a partir do ensino explícito (HULSTIJN, 2005).

Deslizes em relação ao estabelecimento da progressão textual foram observados nos três textos produzidos pelo aluno, tanto nesta fase da pesquisa, quanto nas fases anteriores. A elaboração de temas vazios de informação real foi o problema que persistiu nas três produções de AS analisadas. E, ao que tudo indica, nem mesmo o ensino explícito contribuiu para que o aluno estabelecesse a progressão temática adequada na produção de suas ideias. Sobre esta questão, Loose (2006) salienta que nem sempre conhecer explicitamente algo representa utilizar este conhecimento em diferentes situações comunicativas. No caso das produções escritas do aluno AS, o conhecimento explícito das regras de progressão textual não garantiu a elaboração de textos mais coerentes. Possivelmente, alguns fatores de ordem cognitiva, motivacional ou didática podem ter influenciado no processo de internalização e uso deste conhecimento.

Apesar dos problemas observados em relação ao uso de alguns conectivos textuais e ao estabelecimento da progressão de alguns argumentos expostos no texto, o aluno concretiza os objetivos traçados na geração de ideias e discorre sobre os temas levantados no planejamento da escrita. Além do mais, as incoerências observadas em alguns fragmentos do texto não comprometeram a compreensão dos argumentos, em seu conjunto. No que diz respeito ao conteúdo do texto, o aluno apresenta argumentos relacionados a conhecimentos construídos e, talvez, compartilhados por outras pessoas e, até mesmo, pelos possíveis leitores, tais como: a dificuldade inerente à profissão docente, o tempo e esforço demandado pela profissão, a falta de estrutura das escolas, entre outros. Ao discutir sobre o tema, o autor ainda optou pela objetividade em seu discurso ao escolher e utilizar enunciados assertivos, em grande parte do texto (*“el profesor tiene que usar las metodologías que estudian en la universidad”*; *“el profesor tiene que ser muy paciente, pero mantener su rigor”*; *“Cabe añadir que él es psicólogo, amigo, orientador y, principalmente, un ejemplo”*).

Segundo Bakhtin (2003), a expressão do enunciado que criamos “é determinada pelos enunciados dos outros sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos” (BAKHTIN, 2003, p. 297). No caso, os

argumentos criados pelo autor sobre as dificuldades oriundas a profissão docente e as características do professor podem ser entendidos como saberes compartilhados por colegas de profissão, conhecimentos propagados pelas mais diversificadas redes de difusão da informação (rádio, televisão, revistas e jornais) ou afirmações criadas e repetidas que, por sua vez, acabaram transformando-se verdades absolutas, aceitas e disseminadas como argumentos característicos do universo da educação brasileira. Esse é o caso, por exemplo, das afirmações utilizadas para definir o professor: psicólogo, amigo, orientador e um exemplo a ser seguido. Segundo Souto Maior (2014), essas definições podem ser entendidas como um tipo de “discurso envolvente”, isto é, afirmações “fossilizadas historicamente, retomadas em outros contextos, com significações deslocadas muitas vezes” (SOUTO MAIOR, 2014, p. 8). No caso da produção escrita analisada, AS defende o argumento de que o professor deve ser um psicólogo, amigo e orientador sem, contudo, refletir criticamente sobre as implicações ideológicas que estão por trás de tais asseverações. As frases fossilizadas são, simplesmente, reproduzidas em seu discurso.

Além do uso de enunciados e argumentos advindos de outras vozes e compartilhados sobre o tema da educação, o autor também mostra aspectos da sua individualidade e criatividade na elaboração de posicionamentos, pontos de vista e opiniões sobre o tema discutido. Duas marcas de subjetividade de AS foram localizadas no artigo de opinião analisado. A primeira marca caracterizou o ponto de vista do autor sobre a questão da dificuldade de ser professor (“***Creo*** que es una tarea muy difícil ser un profesor.”). A segunda apareceu no final do texto, com a retomada do parecer defendido na tese inicial (“Así pues, cómo ***ya he dicho*** es complicadito ser un profesor- es difícil mismo”). De acordo com Novaes, Souza e Lima (2008), embora se acredite que a objetividade em um texto não combine com sentimentos e emoções, no processo de produção textual o sujeito também interpreta. E, essa interpretação é carregada de “paradigmas, crenças, idiosincrasias, todos impressos, mesmo que nas entrelinhas” (NOVAES; SOUZA; LIMA, 2008, p. 169). No caso do texto analisado, as marcas de subjetividade do aluno advem de sua atitude valorativa a respeito da profissão docente, construída a partir de suas experiências, histórias, reflexões, discussões, leituras etc.

A seguir, apresento a análise da 3ª produção escrita do aluno VL. Da mesma forma que os textos anteriores produzidos nesta fase da pesquisa, a análise restringiu-se ao estudo do planejamento e da produção escrita realizada.

Figura 13 – Artigo de opinião produzido pelo aluno VL

Atividade de Planejamento da Escrita de VL		Produção Escrita de VL
Ideias	Malas condiciones de trabajo. Falta de interés y desmotivación de los alumnos.	Ser profesor en los días de hoy No es nada fácil ser profesor en la actualidad, pues existen muchos factores que influyen de manera negativa en esta profesión. Veamos algunos factores.
Argumentos e estratégias retóricas	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos. • Comparaciones. • Argumento de autoridad. 	<p>Primera mente, las malas condiciones de trabajo que perjudican directamente el aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a ese punto, podemos observar muchas escuelas sin las mínimas condiciones de trabajo, o sea, algunas instituciones no tiene, ni siquiera, sillas o baños decentes.</p>
Objetivos do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar la realidad de la educación. • Defender que la profesión es complicada, pero vale la pena ser profesor. • Porque vale la pena? 	<p>En segundo lugar, resalto los bajos sueldos de los profesionales de la educación, que desde hace muchos años están en una lucha constante por reconocimiento y valoración de su profesión y por consecuencia, mejores sueldos.</p> <p>Además, la falta de interés y desmotivación de los estudiantes es un tema muy delicado y que no puede ser ignorado por los que hacen la educación, ya que es fundamental para el aprendizaje. Cabe añadir que la desmotivación es una de las causas principales de la evasión escolar.</p>
Características do leitor	Que yo escriba con clareza y utilice los conectores.	<p>Hay que tener en cuenta que delante de todos esos problemas citados, es complicado ser profesor, por ejemplo, en países como el Japón, los profesores son valorados, respetados y, encima, ganan un sueldo digno de su profesión.</p> <p>Delante de este cuadro aquí mostrado, hago una pregunta: ¿Aún así vale la pena ser profesor? A mi entender sí, puesto que, como dice la lingüista Rita Zozzoli en uno de sus artículos – “(...) más que educador digno de ese nombre puede abrir mano da utopía?” – puede parecer que la situación en que viven los educadores nunca va a cambiar o es una utopía, pero si nosotros que hacemos la educación en nuestro país no creemos en eso, decisivamente nunca cambiará.</p>

Fonte: Digitação da autora do planejamento e artigo de opinião do aluno VL, 2013.

O texto possui características prototípicas do gênero artigo de opinião, já que apresenta a situação – problema, a discussão e a solução – avaliação dos fatos (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009). Como ponto inicial, o autor apresentou o 1º tema do texto, como a situação – problema a ser discutida (“*No es nada fácil ser profesor en la actualidad, pues existen muchos factores que influyen de manera negativa en esta profesión.*”). Os argumentos que fundamentam o tema 1 foram desenvolvidos a partir de diferentes estratégias argumentativas, ao longo do texto. Ao discutir sobre o problema apontado na tese inicial, o aluno utilizou exemplos (“*podemos observar muchas escuelas sin las mínimas condiciones de trabajo*”; “*por*

ejemplo, en países como el Japón, los profesores son valorados, respetados”), fatos (“los bajos sueldos de los profesionales de la educación, que desde hace muchos años están en una lucha constante por reconocimiento y valoración de su profesión”), generalizações (“la falta de interés y desmotivación de los estudiantes es un tema muy delicado”), comparações (“en países como el Japón, los profesores son valorados, respetados y, encima, ganan un sueldo digno de su profesión”), argumento de autoridade (“la lingüista Rita Zozzoli en uno de sus artículos – “(...) más que educador digno de ese nombre puede abrir mano da utopía?”).

As estratégias argumentativas utilizadas pelo autor, na 3ª produção escrita, estão também presentes em produções anteriores, com exceção do argumento de autoridade. Este apareceu, pela primeira vez, em sua última composição. Segundo Perelman e Olbrechts- Tyteca (2005), o argumento de autoridade serve para complementar uma rica argumentação e seu espaço no texto argumentativo é considerável. Os autores acrescentam que “quanto mais importante é a autoridade, mais indiscutíveis parecem suas palavras” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 351). No caso, o aluno citou a linguista Rita Zozzoli como estratégia argumentativa para reforçar sua ideia de que, ainda que a profissão de professor seja difícil, vale a pena. As palavras de uma linguística importante e reconhecida validam e dão força aos seus argumentos, podendo torná-los quase que inquestionáveis.

Em outro enfoque de análise, Bazerman (2007) defende o posicionamento de que as citações são mecanismos linguísticos que servem para encaixar a “linguagem na interação social e nas relações sociais” (BAZERMAN, 2007, p. 95). Nessa perspectiva, ao citar a linguista Zozzoli, o aluno não só reforça o poder da sua argumentação, mas também interage e estabelece um diálogo com a autora. Ele interpreta seu discurso e concorda com o argumento de que o professor não deve perder a utopia. Por meio do “diálogo social” (BAZERMAN, 2007, p. 95) estabelecido com a autora, o aluno se apoia em suas palavras e as utiliza em seu texto. Ao fazer isso, assume uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291) de concordância com a autora citada. Além disso, quando combina a citação de Zozzoli com as crenças pessoais e posicionamentos defendidos acerca da profissão docente, o aluno representa seu estilo individual e expressividade, pois “experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma

interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Em relação às estratégias argumentativas utilizadas no texto, é interessante observar que quase todas foram planejadas previamente pelo autor (“Ejemplos”; “comparaciones”, “argumento de autoridad”). Acredito que as outras estratégias utilizadas no texto que, por sua vez, deixaram de ser evidenciadas no planejamento textual, tais como as generalizações, os fatos e questionamentos argumentativos, podem constituir-se como estratégias de uso não consciente, adquiridas em outras leituras, interações sociais, ou até mesmo na fase do ensino implícito. De acordo com Loose (2006), o saber implícito refere-se a um tipo de conhecimento que o aprendiz utiliza em contextos comunicativos, sem uma reflexão e uso consciente. Contudo, também não posso deixar de reconhecer que novos objetivos de escrita podem ter surgido ao longo da produção textual. Segundo Flower e Hayes (1981), os objetivos da escrita podem ser previamente planejados, mas também podem surgir no decorrer da produção escrita ou, até mesmo, na atividade de leitura e reescrita. Este é um fator inerente ao aspecto cognitivo da escrita como processo.

Na solução- avaliação, o aluno lançou um questionamento (“*¿Aún así vale la pena ser profesor?*”) e se posicionou diante do tema proposto para reflexão (“*A mi entender sí, puesto que, como dice la lingüista Rita Zozzoli en uno de sus artículos...*”). O texto foi finalizado com a apresentação do posicionamento do autor diante do questionamento levantado e do argumento de autoridade utilizado para validar seu ponto de vista (“*puede parecer que la situación en que viven los educadores nunca va a cambiar o es una utopía, pero si nosotros que hacemos la educación en nuestro país no creemos en eso, decisivamente nunca cambiará.*”).

Ainda que a conclusão apresente-se como uma contra – argumentação que contradiz as ideias defendidas anteriormente, articula-se com os objetivos delimitados pelo autor, no planejamento do texto (“Defender que la profesión es complicada, pero vale la pena ser profesor.” ; “Porque vale la pena?”). E, embora, os argumentos inicialmente defendidos pelo autor não fossem retomados ao final do texto, a estratégia de refletir e posicionar-se diante da questão de que, mesmo com todos os problemas, a profissão de professor vale a pena, está adequada à peroração, desde o ponto de vista retórico (REBOUL, 1998).

Assim como nos textos anteriormente desenvolvidos, o autor manteve a objetividade na produção textual em questão. Apenas duas marcas de subjetividade

foram encontradas no último texto produzido. Na primeira, o autor ressalta o problema relacionado ao baixo salário dos professores (“**resalto** los bajos suelos de los profesionales de la educación”). Na segunda marca, assume sua posição na defesa do argumento de que os professores precisam acreditar na mudança da situação vivenciadas pelos professores (“**A mi entender sí**, puesto que, como dice la lingüista Rita Zozzoli en uno de sus artículos (...) pero **si nosotros** que hacemos la educación en nuestro país no creemos en eso, decisivamente nunca cambiará.”).

Em relação ao último argumento (“pero **si nosotros** que hacemos la educación en nuestro país no creemos en eso, decisivamente nunca cambiará”), é interessante observar que o autor relacionou-se com o leitor do texto, ao incluí-lo na própria argumentação, a partir do uso do pronome pessoal, em terceira pessoa “nosotros”.

No que diz respeito à progressão textual, não foram encontrados deslizes na articulação entre os temas e remas propostos pela autora. No exórdio, o aluno introduziu o tema 1 (“No es nada fácil ser profesor en la actualidad, pues existen muchos factores que influyen de manera negativa en esta profesión.”) e na narração e confirmação apresentou os temas e remas que correspondem aos fatores que influenciam negativamente na profissão docente: “Primeramente, las malas condiciones de trabajo...” (tema 2); “Con respecto a ese punto, podemos observar muchas escuelas...” (rema 2); “En segundo lugar, resalto los bajos suelos de los profesionales de la educación...” (tema 3); “que desde hace muchos años están en una lucha constante por reconocimiento y valoración de su profesión...” (rema 2); “Además, la falta de interés y desmotivación de los estudiantes es un tema muy delicado...” (tema 4); “Cabe añadir que la desmotivación es una de las causas principales de la evasión escolar...” (rema 4). Acredito que o planejamento prévio dos argumentos realizado pelo aluno, antes da produção textual, pôde ter contribuído para a organização mais clara e coesa das ideias em seu texto. Em uma das discussões com o grupo focal realizadas durante esta fase da pesquisa, o aluno argumenta que o planejamento da escrita contribuiu para a superação de dificuldades relacionadas à escrita:

VL: A princípio, me pareceu estranho, pois nunca tinha ouvido, nem visto falar sobre essa estratégia para a escrita de textos. Logo após conhecer, fiquei curiosa para saber se iria funcionar comigo! Minhas dificuldades com a escrita são recorrentes nos textos que produzo.

Entretanto, notei uma melhoria em uma das minhas produções e acho que esta tática de planejamento prévio me auxiliou nessa conquista.

Portanto, após ver essa mudança em mim, pude comprovar a eficácia deste método.

Apesar de ter manifestado “estranheza” em relação às estratégias de produção escrita trabalhadas durante a fase do ensino explícito, VL reconhece que seus textos melhoraram após começar a planejar previamente suas ideias (“esta tática de planejamento prévio me auxiliou nessa conquista”). Segundo o aluno, a “eficácia” do método foi comprovada a partir da sua evolução na produção textual. Acredito que essa consciência em relação ao progresso na escrita pode influenciar diretamente na sua história, experiência, motivação e confiança do aluno. Segundo Bazerman (2007, p. 62),

uma história de sucessos na escrita que repetidamente projeta o escritor dentro de novos e mais amplos campos comunicativos com consequências recompensadoras estabelecerá confiança e coragem no escritor que, por sua vez, verá a escrita como uma forma atraente de participação social.

Nesse sentido, a consciência e o reconhecimento manifestados pelo aluno em relação ao seu progresso na habilidade de escrita pode torná-lo mais confiante e motivado a escrever textos futuros, pois “a escrita é uma premiação social que ajuda a integrar a pessoa dentro de um grupo social discursivo” (BAZERMAN, 2003, p. 67). E, quando o escritor se sente confiante em relação à sua capacidade de se manifestar mediante o texto escrito, desenvolve também uma atitude de encorajamento para participar continuamente “nessa formação discursiva” (BAZERMAN, 2003, p. 67).

Quanto ao estabelecimento de vínculos coesivos entre os argumentos do texto analisado, o aluno VL progrediu em relação ao uso apropriado de conectivos textuais e marcadores da argumentação para organizar as ideias (“***Primeramente***, las malas condiciones de trabajo...”; “***En segundo lugar***, resalto los bajos suelos de los profesionales de la educación...”), adicionar novos argumentos (“***Además***, la falta de interés y desmotivación de los estudiantes”; “...***encima***, ganan un sueldo digno de su profesión”; “***Cabe añadir*** que la desmotivación es una de las causas principales de la evasión escolar...”), estabelecer vínculos entre ideias opostas (“***pero*** si nosotros que hacemos la educación en nuestro país no creemos en eso”), destacar a força de um argumento posterior (“*algunas instituciones no tiene ***ni****

***siquiera**, sillas o baños decentes...”), esclarecer a argumentação (“...**pues** existen muchos factores...”; “condiciones de trabajo, **o sea**, algunas instituciones no tiene”; “**puesto que**, como dice la lingüista Rita Zozzoli”); expressar a opinião (“**A mi entender sí**, puesto que, como dice la lingüista Rita Zozzoli”) e demonstrar um fato (“**Hay que tener en cuenta que** delante de todos esos problemas citados”).*

Sobre esta questão é interessante observar que o aluno utilizou os conectivos trabalhados durante as oficinas.⁷⁸ Este fator comprova o aspecto positivo do ensino explícito, pois o uso apropriado dos elementos coesivos e marcadores da argumentação na produção textual analisada evidenciam que o aluno não somente internalizou o conteúdo trabalhado em sala de aula, como também foi capaz de empregá-lo, adequadamente, na conexão de argumentos do texto produzido. Portanto, é inegável o fato de que, no caso da produção escrita analisada, a utilização apropriada destes conectivos e marcadores textuais contribuiu para a organização do texto e clareza das ideias, aumentando a força persuasiva dos argumentos defendidos pelo autor.

Em comparação com os textos anteriormente produzidos, o aluno apresentou um grande progresso em relação ao estabelecimento da progressão textual de seus argumentos e utilização apropriada dos elementos coesivos e marcadores da argumentatividade para expressar e defender suas ideias. O último texto analisado praticamente não apresentou deslizos em relação à tessitura textual, organização e clareza das ideias. A utilização das estratégias retóricas, argumentativas e do conteúdo referente aos conectivos e marcadores da argumentação evidenciou o valor do ensino explícito voltado para a produção textual em língua espanhola.

Além disso, acredito também que o entusiasmo, a responsabilidade, o envolvimento, o interesse, a assiduidade e a participação ativa do aluno nas atividades desenvolvidas, durante o desenvolvimento da experiência didática, também contribuíram para o seu progresso na aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola. Em análises anteriores, foi possível perceber que, desde a fase implícita do ensino da escrita argumentativa, VL já demonstrava uma preocupação com o processo da escrita e reconhecia a importância da organização das ideias para a escrita clara e coesa. Vale ainda ressaltar que VL, além de aluno, atua como docente de língua espanhola em uma escola particular da

⁷⁸ O material trabalhado durante as oficinas encontra-se em anexo.

região. No fragmento a seguir, é possível perceber que o aluno preocupa-se não somente com o seu processo de aprendizagem, mas também com a possibilidade de levar a experiência de ensino da gramática contextualizada e do trabalho com textos para a escola onde leciona:

VL: professora eu estava pensando aqui, a gente tá tendo esse tipo de aula é muito bom e você faz assim, eu não vou dar a gramática pura, limpa. Você sempre dá assim... você vai analisar a gramática, assim que ajuda muito o texto, e eu fiquei pensando... essa semana como é que eu posso fazer isso lá na escola? Sabe? Não tem. Aí eu fiquei pensando, se não der gramática lá, eles vão fazer o que na prova? Mas geralmente a prova do enem... é só texto... minha preocupação era porque além disso tem mil e uma pessoas para barrar o que você quer fazer na escola. Você não manda, você é mandado.

O aluno elogia o trabalho desenvolvido com a gramática contextualizada a partir dos textos lidos e produzidos durante as aulas e argumenta que gostaria de levar essa experiência para a sua escola (“é muito bom e você faz assim, eu não vou dar a gramática pura, limpa”). Ao argumentar que não gostaria de trabalhar com a gramática “pura” e “limpa”, o aluno demonstra que compreende o fato de que o trabalho com textos exige conhecimentos que vão além do domínio do código linguístico. Essa consciência o leva a questionar sobre a possibilidade de trabalhar com textos em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, representa uma visão ainda presa à ideia da língua apenas enquanto estrutura (“essa semana como é que eu posso fazer isso lá na escola? Sabe? Não tem. Aí eu fiquei pensando, se não der gramática lá, eles vão fazer o que na prova?”). Posteriormente, VL chega à conclusão de que o trabalho com textos poderia ser um caminho viável para o ensino do idioma, uma vez que o ENEM exige a compreensão de textos (“Mas geralmente a prova do ENEM... é só texto...”). Por fim, o aluno discorre sobre sua preocupação em não conseguir desenvolver esse tipo de trabalho em sala de aula por causa de uma, possível, pressão externa que poderia sofrer de seus superiores (“minha preocupação era porque além disso tem mil e uma pessoas para barrar o que você quer fazer na escola. Você não manda, você é mandado”). Em relação às concepções fundamentadas no ensino tradicional, Costa (2012, p. 927) esclarece que,

Certamente, não é fácil nem para nós formadores, nem para os futuros professores, abandonar a visão tradicional de

ensinar/aprender LE. Afinal, não se desfazem repentinamente os condicionamentos derivados de anos de escolarização, por isso, a mudança acaba se dando de forma lenta e progressiva.

Para a autora, é importante refletir criticamente sobre “as novas práticas letradas” (COSTA, 2012, p. 928) ligadas, principalmente, à inserção das tecnologias ao ensino de línguas estrangeiras. Acredito que essa reflexão também seria bem vinda para os futuros professores que almejam trabalhar com a leitura e escrita no ensino de línguas estrangeiras, pois a utilização do texto somente como pretexto para o ensino regras gramaticais, possivelmente, dificultaria o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva imprescindível para a formação cidadã.

Segundo Santos e Ifa (2013), o aluno “não terá consciência da necessidade de mudança, se não olhar diretamente para ela, para a necessidade, e não agir sobre ela com razão e vontade, a ponto de não correr o risco de permanecer em práticas de ensino estrutural da língua” (SANTOS; IFA, 2013, p.10). Nesse sentido, penso que no momento em que VL manifesta seu desejo de trabalhar com textos em sua sala de aula, questiona-se sobre a possibilidade de desenvolver esse trabalho no contexto em que atua como docente e reflete sobre os impasses que dificultaria colocá-lo em prática, demonstra que está pensando sobre a possibilidade de transformar sua prática de ensino. Esse, ao meu ver, já é um importante passo no seu processo de formação, pois a consciência crítica “é indagadora, investiga, força e choca”; “reconhece que a realidade é mutável” (FREIRE, 1979, p. 22).

Para Costa (2012), é importante que os professores de LE procurem pensar sobre seus cursos e suas aulas na licenciatura, para que ensinem e aprendam a língua estrangeira “por meio da reflexão crítica sobre os modos atuais de usar a escrita e a leitura” (COSTA, 2012, p. 930). Então, ao refletir sobre seu processo de aprendizagem da escrita em língua espanhola e pensar sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho com textos na escola onde atua como docente, o aluno VL já demonstra que reflete criticamente sobre sua aprendizagem e sobre o ensino. Isso já representa um avanço no seu processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou-me verificar, a partir de uma sequência didática de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola, que os alunos de Letras, ainda nas fases introdutórias da aprendizagem da língua, são capazes de produzir textos mais coesos e coerentes no idioma estrangeiro, se planejarem previamente suas ideias e utilizarem, adequadamente, as regras de progressão textual, as estratégias retóricas, os mecanismos coesivos e os marcadores da argumentatividade nos textos produzidos.

A análise das discussões realizadas com os participantes da pesquisa desenvolvida durante as três fases da pesquisa evidenciou que a visão presa apenas aos aspectos linguísticos e lexicais do idioma pode, de alguma forma, contribuir para as falhas observadas em relação à sequenciação das ideias. Ao passo que, a consciência sobre a importância da organização das ideias no texto e do planejamento prévio dos argumentos influencia na escrita coesa e coerente. Durante o desenvolvimento da sequência didática, observei que à medida que os alunos aprofundavam o conhecimento sobre as regras de progressão textual, o uso dos marcadores coesivos e discursivos, estratégias retóricas e o processo da escrita (planejamento, escrita e reescrita), incorporavam em suas falas a importância de levar em conta tais conhecimentos no momento da produção escrita em língua espanhola. Essa mudança de consciência também influenciou na estrutura, clareza e organização dos textos produzidos.

No que diz respeito ao aspecto estrutural dos gêneros analisados (carta formal e artigo de opinião), pode-se dizer que, de um modo geral, os alunos não apresentaram dificuldades quanto ao formato prototípico característico destes gêneros. Por exemplo, na carta formal, eles mencionaram a data, o local, o destinatário e utilizavam estruturas de saudações e despedidas. Nos artigos de opinião, por sua vez, apresentaram as teses e empregaram diferentes estratégias retóricas para a defesa de seus argumentos.

No caso da estrutura das cartas formais produzidas, alguns deslizes foram verificados em relação à manutenção do padrão de formalidade requerido pelo tipo de documento e à utilização de estruturas traduzidas literalmente do idioma português para o espanhol. No que diz respeito aos artigos de opinião, os alunos

apresentaram a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação dos argumentos, conforme as características estruturais do gênero.

No que tange ao aspecto da coerência textual, foram observados alguns problemas relacionados à dificuldade no estabelecimento da progressão temática das teses e dos argumentos utilizados, principalmente, nas duas primeiras fases da pesquisa, isto é, na fase da imersão à leitura e escrita de diferentes gêneros textuais e na fase do ensino implícito da escrita argumentativa. Entre as dificuldades observadas, destacaram-se as rupturas da progressão linear, o uso de remas vazios de informação real e as incoerências argumentativas. Em relação a este aspecto, constatou-se que as falhas na articulação das informações presentes nos textos analisados interferiram na coerência dos argumentos, enfraquecendo, assim, a força persuasiva das ideias defendidas.

Acredito que parte destes problemas está relacionada à falta de consciência relativa à situação retórica requerida na atividade de produção textual, pois muitos alunos produzem seus textos sem planejamento prévio das ideias e argumentos que pretendem defender. Além disso, são poucos os alunos que articulam os argumentos de forma clara e organizada, levando em consideração às características do leitor.

Em relação às atividades de reescrita, muitos problemas relacionados aos deslizes léxicos, sintáticos e coesivos deixaram de ser corrigidos pelos alunos por falta de compreensão do tipo de correção utilizado ou porque, muitas vezes, o professor/pesquisador deixou de evidenciar os possíveis deslizes apresentados nas produções textuais. Além disso, percebi também que, nas atividades de reescrita, alguns alunos utilizaram estratégias de substituir termos destacados como incompreensíveis ou equivocados, por outras expressões ou conteúdos sintáticos e léxicos. E, em alguns momentos, optaram também por reelaborarem fragmentos que apresentam algum tipo de problema evidenciado na correção. Entretanto, a análise da reescrita dos textos produzidos evidenciou que as atividades de correção realizadas pelos alunos acabaram por originar novos problemas de ordem sintática, lexical e de coerência e coesão nos textos refeitos.

Apesar dos problemas mencionados sobre o tipo de correção utilizado na pesquisa, os alunos afirmaram que o fato de apenas evidenciar os erros e deslizes presentes em seus textos, de certa forma, obrigou-os a pesquisar e ampliar seus conhecimentos sobre o idioma.

No caso da progressão textual, observei que problemas relacionados aos saltos temáticos e elaboração de remas vazios de informação real continuaram presentes tanto nos textos elaborados quanto nas refacções. Estes problemas indicam, possivelmente, falhas o tipo de correção utilizada pelo professor e apontam para a necessidade de uma análise mais minuciosa e detalhada sobre as produções escritas e reescritas por nossos alunos, acompanhada do diálogo com cada aluno sobre os problemas que ainda persistem nos textos refeitos.

É importante salientar que, apesar de ter havido alguns deslizes cometidos em relação à progressão das informações, ao uso de conectivos textuais e dos marcadores da argumentação, tanto nas atividades de produção textual quanto nas refacções, os alunos refletiram e se posicionaram criticamente diante dos temas propostos para leitura, discussão e produção escrita em língua espanhola. Para tanto, reuniram argumentos, contra-argumentos, exemplos, generalizações e outras técnicas argumentativas, no intuito de defender suas ideias e posicionamentos diante do mundo. Ao escreverem, os alunos expressaram suas emoções, questionaram seu leitor, expuseram seus sentimentos, interagiram com outros autores e diferentes leituras. Essa é uma forma de entender a escrita enquanto ação social e não somente como uma atividade individual implicada na reunião e organização correta de elementos linguísticos para a elaboração de frases, períodos e orações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Além disso, os participantes da pesquisa também empreenderam e construíram sentidos em seus textos escritos, socializando pensamentos, ideias, argumentos e intenções de diferentes maneiras (BAZERMAN, 2007). Elementos linguísticos e estratégias argumentativas foram escolhidos a fim de compartilhar ideias e defender posições assumidas diante dos temas propostos para discussão. Isto, nada mais é, do que uma forma de agir no mundo e interagir com as pessoas, mediante a prática da escrita.

Ao questionarem o possível leitor, utilizar elementos linguísticos que marcam a objetividade requerida pela carta formal ou empregar enunciados exortativos com a finalidade de dialogar com o destinatário da carta produzida, os alunos indicam que, mais do que apenas reunir elementos linguísticos para produzir ideias e argumentos, por meio da escrita, há uma relação de interação com o leitor. Nessa relação, os escritores imaginam esse leitor, questionam suas atitudes e dialogam com ele.

Vale também ressaltar que na 2ª fase da pesquisa foi trabalhado o processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos argumentativos de forma implícita. Durante esta fase, os alunos leram, discutiram e escreveram sobre diferentes temas, sem a exposição explícita das técnicas argumentativas, estratégias retóricas e regras de uso de elementos coesivos e marcadores textuais para a produção de textos opinativos. O objetivo do ensino implícito de leitura e produção escrita em língua espanhola foi não só o de levar os alunos a se familiarizarem com a leitura e escrita de diferentes gêneros em língua espanhola, mas também o de compreender o processo de escrita dos alunos e a forma como elaboravam seus textos argumentativos, a partir da sequência didática de leitura, discussão e produção escrita.

De um modo geral, foi possível perceber que os participantes da pesquisa, de uma forma ou de outra, reuniram técnicas argumentativas e retóricas para defender suas ideias e posicionamentos nos textos produzidos, ainda na fase implícita. Isso porque, possivelmente, a argumentação seja uma atividade presente em suas vidas, pois, desde o campo profissional até o pessoal, gerenciamos nossas relações com as pessoas, mediante a argumentação (ABREU, 2004). Assim sendo, torna-se possível afirmar que a atividade argumentativa pode ser considerada como um tipo de conhecimento armazenado na “memória a longo prazo” dos estudantes (FLOWER; HAYES, 1981). Conhecimentos estes que constituem um dos elementos do processo da escrita e que, por sua vez, são ativados nos momentos de leitura, discussão e produção escrita sobre diferentes temas. As escolhas dos argumentos, das estratégias de articulação das informações, dos elementos retóricos para posicionar-se e defender suas ideias constituem-se, assim, como parte do repertório individual do aluno de conhecimentos construídos e acumulados ao longo da sua existência. Segundo Bazerman (2007), as produções textuais incorporam muitas vozes provenientes de interações anteriores. Estas vozes incluem palavras, perspectivas, ideias, humores, formas e padrões organizacionais com os quais o escritor cruzou em algum momento da sua vida e às quais respondeu.

Durante as discussões estabelecidas com o grupo focal, ainda na 2ª fase do ensino implícito, os alunos demonstraram ter consciência em relação à importância da escrita como processo, no que diz respeito à organização e clareza das ideias e argumentos do texto escrito. Possivelmente, essa consciência contribuiu para que os textos analisados ficassem mais coesos e coerentes durante esta fase da pesquisa.

As falas dos alunos relacionadas ao “pensar e juntas a ideias”, ao “formular”, ao “começar” e ao “finalizar” o texto, assim como estabelecer as “conexões” entre as palavras, frases e enunciados, já demonstra certa percepção contruída em torno da importância de planejar e costrar as ideias no texto.

Além disso, é também importante levar em conta que a atividade de escrita é influenciada por fatores de ordem psicológica (DOLZ.; GAGNON; DECÂNDIO, 2011) e cognitiva (FLOWER; HAYES, 1981). Durante discussões estabelecidas com o grupo focal, alguns alunos discorreram sobre os sentimentos de aflição, nervosismo e angustia presentes no momento de produzir um texto em língua espanhola. Acredito que estes sentimentos podem também interferir no sistema cognitivo responsável pela organização e estruturação das ideias em um texto em outro idioma. Essa evidencia aponta, possivelmente, para a existência de uma diferença entre o processo de “geração” e “organização de ideias” (FLOWER; HAYES, 1981) na língua portuguesa e na língua estrangeira.

Outro ponto que não pode ser ignorado é fato de que a tradução constitui-se como uma importante estratégia utilizada pelos alunos para produzirem textos em língua espanhola. Considero ainda que o pensar no idioma materno primeiro, antes de elaborar fragmentos no idioma estrangeiro, poderia ser considerado um subprocesso da redação em língua espanhola, e não só uma representação interna do conhecimento a ser utilizado na produção textual, no momento do planejamento do texto. Nesse sentido, ao invés de proibir o uso de dicionários online ou outros recursos tecnológicos de tradução, precisamos conhecê-los e ensinar aos nossos alunos a utilizá-los de forma consciente e adequada.

Entendo que os problemas observados em relação às incoerências argumentativas e desarticulação das informações presentes nos textos analisados, principalmente nas duas primeiras fases da pesquisa, relacionam-se à falta de definição do problema retórico e da atividade do planejamento da escrita, por parte dos participantes da sequência didática.

Além disso, há que se considerar o fato de que os estudantes chegam à universidade com problemas relacionados à habilidade da escrita porque, provavelmente, desconhecem às regras de progressão textual, os uso dos elementos coesivos e as estratégias argumentativas. Além disso, em poucos momentos planejam previamente as ideias e objetivos dos seus textos, levando em consideração o leitor.

Acredito também que as dificuldades que apresentam em relação ao estabelecimento da coerência e coesão em produções textuais em língua portuguesa, acabam sendo transferidas para a língua espanhola, uma vez que este problema está mais ligado aos deslizos vinculados ao desenvolvimento das ideias em um texto do que, necessariamente, ao conhecimento linguístico do idioma estrangeiro. Defendo também que o ensino explícito das regras de progressão temática e do uso de elementos coesivos e marcadores da argumentação podem contribuir para a produção de textos mais claros, coesos e convincentes. Este aspecto foi constatado na 3ª fase da pesquisa.

Nesta fase, foi possível observar que o trabalho com o ensino-aprendizagem explícito sobre questões teóricas referentes ao processo da escrita (planejamento, objetivos e características do leitor para o qual o texto será produzido), às regras progressão textual, à coerência e coesão, assim como as atividades de análise retórica dos textos propostos para leitura e discussão contribuíram significativamente para a produção de textos mais coesos e coerentes em língua espanhola.

Este aspecto pode ser comprovado a partir do acompanhamento da evolução da escrita argumentativa dos alunos, durante as três fases da pesquisa. Nos últimos textos produzidos e analisados, verifiquei que, grande parte dos problemas relacionados à progressão temática e uso dos elementos coesivos e marcadores da argumentatividade foram amenizados. Reconheço também que as atividades de planejamento, a partir da geração, organização de ideias e objetivos da escrita, contribuíram para que os alunos conseguissem produzir textos mais claros, coesos e coerentes em relação aos argumentos defendidos.

O depoimento do aluno VL, na fase final da pesquisa (e eu fiquei pensando... essa semana como é que eu posso fazer isso lá na escola? Sabe?) indica que a pesquisa não só contribuiu para que os alunos escrevessem de forma mais clara, organizada, coerente e articulada no idioma espanhol, mas também para que repensassem sobre a possibilidade de transformarem suas práticas como professores (ou futuros docentes).

Concluo esta pesquisa certa de que, se pudesse realizá-la novamente, incorporaria novas teorias na sequência didática desenvolvida, filmaria mais discussões com os alunos, realizaria outros tipos de correções e tentaria captar um pouco mais da experiência, vivência e história daqueles que tanto colaboraram para o desenvolvimento deste estudo. Ao mesmo tempo, sinto-me realizada porque

acompanhei o progresso dos meus alunos e percebi que uma sequência didática direcionada para o ensino da escrita pode contribuir para que eles aprendam a escrever textos mais coesos e coerentes, ainda nas fases iniciais de ensino do idioma.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ALONSO BELMONTE, M. I. Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de e/le. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ASELE: el español como lengua extranjera: del pasado al futuro, 8., Alcalá de Henare, 1997. **Actas...** Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá , 1997. [eletrônica] Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ee/asele/pdf/08/08_0103.pdf> Acesso em: 11 jul. 2011.

ÁLVAREZ, T. **Textos expositivos-explicativos y argumentativos**. Barcelona: Octaedro, 2001.

ALVES, M. A. S. Lógica x retórica x dialética: diferentes abordagens da argumentação. In: ENCONTRO DE PESQUISA UFMG, 1, 2003, Belo Horizonte. **Comunicações apresentadas no I e II Encontro de Pesquisa em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Programa de Educação Tutorial (PET) Filosofia da UFMG, 2005. Disponível em: http://ufmg.academia.edu/MarcoAntonioSousaAlves/Papers/894367/Logica_x_Retorica_x_Dialectica_diferentes_abordagens_da_argumentacao. Acesso em: 27 nov. 2014.

ANTUNES, A. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ARRUDA- FERNANDES, V. M. B. Os estudos sobre argumentação no ensino fundamental. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho. **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 65-100.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_da_dos_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 26 nov. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBEIRO, L. F. Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico. **Exedra Revista Científica ESEC**, Coimbra, número temático, p. 32-45, 2012. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2012/07/02-numero-tematico-2012V3.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

BARBISAN, B. As raízes da teoria da argumentação na língua. In: ESPÍNDOLA, Lucienne; SILVA, Joseli Maria da (Org.). **Argumentação na língua**: da pressuposição aos topoi. João Pessoa: UFPB, 2004.

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **SIGNUM**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 14, n. 2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>. Acesso em: 14 dez. 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização Angela Paiva Dionízio. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENITEZ FIGARI, R. La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 33, n. 48, p. 49-67, 2004. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 13 dez. 2013

BITZER, L. F. The rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, Pennsylvania, v. 1, n. 1, p. 1-14, 1968. Disponível em: <http://www.arts.uwaterloo.ca/~raha/309CWeb/Bitzer%281968%29.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BLANCAFORT, H.; VALLS, A. **Las cosas del decir**: manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel, 2007. 391 p.

BLAS ARROYO, J. L. Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual: datos de una comunidad peninsular. **ELUA**: Estudios de Lingüística, Alicante, n. 10, p. 21-44, 1994-1995. Disponível em: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6380/1/ELUA_10_02.pdf. Acesso em: 27 nov. 2014.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

BORBA, V. C. M. Instrução e produção textual: um estudo com contos de assombração. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 5, 2011, Aracaju. [Artigo eletrônico]. Aracaju: Universidade Federal de Aracaju, 2011. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20-%20INSTRUcaO%20E%20PRODUcaO%20TEXTUAL.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Actividad verbal, textos y discursos**. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=Rd1vnZvZ6WgC&oi=fnd&pg=PA11&dq=+Actividad+verbal,+textos+y+discursos:+Por+un+interaccionismo+socio-discursivo&ots=hOoLlhyrOn&sig=jFgRmhk_QHqWUDZ_tRQR7cM6Hhw#v=onepage&q=Actividad%20verbal%2C%20textos%20y%20discursos%3A%20Por%20un%20interaccionismo%20socio-discursivo&f=false. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. **Teorías del lenguaje**. Barcelona: Herder, 1970.

_____. **Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement?**. Paris: UNESCO et Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; BRUN, J.; ROULET, E. Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM? **Éla**: Etudes de Linguistique Appliquée, Francia, v. 84, p. 111-120, 1991.

BROOKES, A.; GRUNDY, P. **Beginnig to write**: writing activities for elementary and intermediate learners. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: CUP, 1987, 345 p.

BROWN, G.A.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CAMPS, A. Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación. In: CAMPS, A.; DOLZ, J. (Coord.). **Comunicación, lenguaje y educación**: enseñar a argumentar. Madrid: Edisa, 1995. P.51-63.

_____. La especificidad del área de la didáctica de la lengua: una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. p. 33-47. Barcelona: SEDLL / CIE: Horsori, 1997.

CAMPS, A.; DOLZ, J. Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. En A. Camps & J. Dolz (Coord.). **Comunicación, lenguaje y educación**: enseñar a argumentar. Madrid: Edisa, 1995. p. 5-8.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miguel (Org.). **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. p. 63-81.

CARLINO, P. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. **Educere**: la revista venezolana de educación, Bogotá, año 8, n. 26, p. 321-327, 2004.. Disponible em: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf. Acceso em: 13 dez. 2013.

CASSANY, D. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, Madrid, v. 2, n. 6, p. 63-80, 1990. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>. Acceso em: 30 mar. 2013.

_____. **Describir el escribir**: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Editorial Paidós, 1991.

_____. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. **Carabela**, Madrid, v. 46, 1999, p. 5-21.

_____. Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. **Glosas didácticas**: Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, v. 4, 2001.

CAVALCANTI, R. J. S. Os topoi recorridos no gênero entrevista oral. In: MELO, D. W.; SANTOS, M. F. O. **Retórica e análise da conversação**: um encontro possível. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 63-94.

CEREZO; E. A; FERRERO, C. L. La progresión temática en el discurso académico. In: CONGRESO NACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA APLICADA AESLA, 12, 1994, Barcelona. Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada: actas. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994. p. 1-8. Disponible em: http://www.upf.edu/pdi/df/carmen_lopez_ferrero/aesla.pdf. Acceso em: 27 out. 2011.

CHOZAS, D.; DORNELES, F. **Dificultades del español para brasileños**. Madrid: Ediciones SM, 2003. 95 p.

COMAS, D. La expresión escrita. In: LOBARTO, J; GALHARGO, I. **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Alcobendas; Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004. p. 917- 982.

COSTA, T. B. A influência da ferramenta digital “Google Tradutor” no processo de aprendizagem de língua inglesa. **Domínios de Lingu@Gem**: Revista Eletrônica de Linguística, v 6,n. 2, 2012. Disponible em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/18287/11137>. Acceso em: 9 ago. 2014.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1984-63982012000400012&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 7 ago. 2014.

D'AQUINO HILT, A.; MOLINÉ, R. **¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?** Madri: Edelsa, 2004. 151 p.

DIAS, R. *Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212>. Acesso em: 9 ago. 2014.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

DOMINGUEZ GARCÍA, M. N. **Conectores discursivos em textos argumentativos breves**. Madri: Arco Libros, 2007. 219 p.

DUBOC, A, P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas na formação de professores de inglês**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Letras)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUCROT, O. **Estruturalismo em linguística**. São Paulo: Cultrix, 1968.

EQUIPO AVANCE. **Antena 3**, Madrid: SGEL, 1989.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESTEBAN, Fernando. **Cómo evaluar la progresión temática: Didáctica Reflexión**, 2006. Disponível em: <http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=55&lang=es> Acesso em: 11 jul. 2011

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FAYOL, M. From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes. **European Journal of Psychology of Education**, p. 101-109, 1991.

FEITOZA, C.J.A; MENDES, M.H.P. Um estudo do gênero artigo de opinião: procedimentos para torna-lo um objeto ensinável. **Horizontes**, Itatiba, v. 28, n. 2, p. 51-61, jul./dez.2010. Disponível em:
[http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/5-Um%20estudo%20do%20g%C3%AAnero%20artigo%20de%20opini%C3%A3o%20-%20procedimentos%20para%20torn%C3%A1-lo%20um%20objeto%20ensin%C3%A1vel\[17030\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/5-Um%20estudo%20do%20g%C3%AAnero%20artigo%20de%20opini%C3%A3o%20-%20procedimentos%20para%20torn%C3%A1-lo%20um%20objeto%20ensin%C3%A1vel[17030].pdf). Acesso em: 16 fev. 2014.

FINGER, P.; PREUSS, E. O. Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 78-85, jul./set. 2009. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5767/4187>. Acesso em: 13 dez. 2013

FLORES, O.; KARNOPP; L.; GEDRAT; D. (Org.). **Teorias do texto e do discurso**. Canoas: ULBRA, 2006. 161 p.

FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, California, 1981. Disponível em:
<http://courses.johnmjones.org/ENGL605/wp-content/uploads/2012/05/Flower-and-Hayes-Cognitive-Process.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf. Acesso em: 7 ago. 2014.

GARCÍA PAREJO, I. Teoría de la expresión escrita en el aula de E/LE. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANCHÉZ PEREZ, A.; SANTOS GARGALLO, I.; MORENO, C. **Carabela**: la expresión escrita en el aula de E/LE: metodología y didáctica del español como lengua extranjera orientaciones y actividades para la clase. 1988, p. 23- 42.

GEE, J. A situated sociocultural approach to literacy and technology. Retrieved March 1. 2009 Disponível em:
<http://jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2014.

GERALDI, J. W. Tópico-comentário e orientação argumentativa. In: SOBRE a estruturação do discurso. Campinas: UNICAMP, 1981. p. 63-90.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and Written Language**, Oxford, Oxford University Press, 1985.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 129-140, 2005.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, Miguel (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: ed. Edelsa Grupo Didascalía, 1995. p. 27- 46.

KERSCH, D. F.; GUIMARAES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte**, v.12, n. 3, p. 533-556, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a06v12n3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 9 maio, 2012.

KOCH, L. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

KOZA, W. Marcadores discursivos del español. Descripción y propuesta de detección automática. **Revista de Epistemología y Ciencia**, n. 2, p. 109-120, 2009. Disponível em: <http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/11.KOZA.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall, 1987.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 167 p.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2nd edition. Maidenhead and New York: Open University Press, 2011. Disponível em: <http://literaturaefilme.files.wordpress.com/2013/08/colin-lankshear-and-michele-knobel-new-literacies-everyday-practices-and-social-learning-third-edition-2011.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2014

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996a.

LOOSE, R. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 107 p.

MADRIGAL ABARCA, M. La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como lengua extranjera. **Filología y Lingüística**, v. 34, 2008, p.127-141. Disponível em: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/filologia-34-1/rfl-34-1-07.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTORELLI, A. Operadores argumentativos em Língua Espanhola. In: SILVA, R.; ESPÍNDOLA, L. **Argumentação na língua**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004. p. 85-110.

MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo dicascalía, 2000. 165 p.

MENICONI, F. C. A Progressão Temática em Produções Escritas de Alunos de Espanhola com Língua Estrangeira. **Revista Eletrônica Via Litterae**, v. 2, p. 416-434, 2010. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/vl_v2_v2/8-13_A_progressao_tematica_em_producoes_escritas_espanhol_LE-FLAVIA_C_MENICONI.pdf. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Los directivos en los diálogos de los libros didácticos de ELE. **MarcoELE: Revista de Didáctica**, v. 9, p. 1-13, 2009. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/9/colen_directivos.pdf. Acesso em: 27 jan. 2014.

MESQUITA, E. M. C. O texto técnico: aspectos textuais- discursivos. . In: TRAVALIA, L. C., FINOTTI, L. H. B., MESQUISTA, M. C. M., **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, p. 65-100, 2008.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

MIGUEL, F.V.C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, Natal, n. 5, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MYHILL, D. et al. **Effective ways of teaching complex expression in writing: a literature review of evidence from the secondary school phase.** Exeter: University of Exeter, 2008. (Research Report DCSF-RR032). Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR032.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

NOVAES, V. R.; SOUZA, G. M. C.; LIMA, D. F. A subjetividade de estudantes em suas relações com a escrita: um estudo exploratório. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p.162-171, 2008. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318246.pdf. Acesso em: 5 ago. 2014.

OLIVEIRA, E.G.; NASCIMENTO, S. S. O numeral como fator de persuasão no discurso da publicidade. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_01/pdf/artigo_vol01_01.pdf. Acesso em: 1 dez. 2014.

ORTEGA RUIZ, A.; TORRES GONZÁLEZ, S. Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 4, 1994, Madrid. **Actas...** Madrid: SGEL, 1994.

PALAPADINI, K. El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE. **RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**, n. 24, 2012. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redele_24_14_Palapanidi.pdf?documentId=0901e72b813c8a59. Acesso em: 31 mar. 2013.

PASTOR, E. **Escribir cartas.** Español Lengua extranjera. Barcelona: Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 1994.

PLANTAN, C. **A argumentação: histórias, teorias, perspectivas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAIMES, A. Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). **Learning to write: first language/second language.** London: Longman, 1983. p. 258-272.

_____. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991.

RAZUK, R.O. Interfaces entre a tradução e o PL2-E ¹: As estratégias usadas pelos alunos estrangeiros na produção de textos em português. **Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 1, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.letramagna.com/renataoliveirarazuk.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

REBOUL, O. **Introdução á retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001. 173 p. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 ago. 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párabola, 2009.

ROSSA, A. A.; ROSSA, C. R. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 53-59, jul./set. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5764/4184>. Acesso em: 16 fev. 2014.

RUMELHART, D. E.; TODD, P. M. Learning and connectionist representations. In: MEYER, D. E.; KORNBLUM, S. (Ed.). **Attention and performance XIV: synergies in experimental psychology, artificial intelligence, and cognitive neuroscience**. Cambridge: The International Association for the Study of Attention and Performance, 1993. p. 13-30. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=iLgN4bAdEIsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Learning+and+connectionist+representations&ots=qCA04rUD81&sig=8lg14lasaBeyhtrDEXWsEaCKfBI#v=onepage&q=Learning%20and%20connectionist%20representations&f=false>. Acesso em: 13 dez. 2013.

SANCHEZ, A. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera: historiografía de la lingüística española**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1992. 510 p.

SANCHEZ, A.; RÍOS, M.; MATILLA, J. A. **Entre nosotros: nivel 2**. Madrid, SGEL. 1982.

SÁNCHEZ LOBATO, J. Y; SANTOS GARGALLO, I. (Ed.). Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 4, 1994, Madrid. **Actas...** Madrid: SGEL, 1994. p. 301–312. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf. Acesso em: 31 mar. 2013.

SANTOS, M. C.; MELO, M. F. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. **RBPG**, Brasília, DF, v. 8, supl. 2, p. 619 - 635, 2012. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/capitulo11.pdf. Acesso em: 16 fev. 2014.

SANTOS, M. F. O. A constituição do ethos no gênero “editorial”, na cidade de Maceió/Alagoas. In: MELO, D. W.; SANTOS, M. F. O. **Retórica e análise da conversação**: um encontro possível. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 49-63.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.1-23, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>. Acesso em: 7 ago. 2014.

SATHLER, E. H. B. **Estratégias de polidez utilizadas por brasileiros em situações de elogio**: um estudo sociointeracional. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D.L. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812> . Acesso em: 9 ago. 2014.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). **Second language writing**: research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.11-23.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.

_____. **Análise de gênero textual**: concepção socio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUTO MAIOR, R. Implicações do ensino da produção textual em sala de aula: os discursos envolventes e a escrita contemporânea. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014, p. 7-285.

STREET, B. V. Introduction: The new literacy studies. In: STREET, B. V. (Ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-19.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 31 jul. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

THOMAS, J. **Meaning in interaction**: an introduction to pragmatics. London: Longman, 1995. Disponível em: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/470048344.pdf>. Acesso: 1 dez. 2014.

UBER, T.J. B. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. Maringá: Universidade Estadual de Maringá: 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/255-4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Letras. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Espanhol. Maceió, 2007. Disponível em: <http://www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-espanhol.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

ZAMEL, V. Writing: the process of discovering meaning. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 16, n. 2, p. 195–209, 1982.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K.; SILVEIRA, R. A aprendizagem da L2 como processo cognitivo: a interação entre conhecimento explícito e implícito. **Nonada**; Letras em Revista, Porto Alegre, v. 9, n. 9, p. 89-102, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada**. temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

WIDDOWSON, H.G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOBERA, Miguel (Org.). **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. p. 83-90.

APÉNDICES

4- ¿Con qué frecuencia y qué géneros de textos sueles escribir?

	Muy pocas veces	Una vez al mes	A cada dos semanas	Toda semana	Diariamente
10- Emails					
11- Comentarios en el facebook, Blogs y otras redes sociales					
12- Mensajes por el móvil					
13- Notas					
14- Poemas, Cuentos, novelas, crónicas					
15- Síntesis de artículos					
16- Síntesis de libros					
17- Reseñas críticas					
18- Exámenes de desarrollo (escritos)					
19- Cuestionarios (exámenes de selección múltiple)					

Otros géneros:

5- ¿Cuáles son tus dificultades en relación a la habilidad escrita?

- Inseguridad: miedo a equivocarse.
- Falta de hábito de escribir.
- Limitación de vocabulario.
- Falta de dominio del tema.
- Falta de inspiración o creatividad.
- Falta de tiempo.

- Dudas en relación a las reglas gramaticales.
- Organización del texto.
- No tengo dificultades para escribir.
- Otras:

APÊNDICE B

Questionário do Aluno Colaborador

Estimado (a) aluno (a),

Você está participando de uma pesquisa de doutorado sobre o ensino da produção escrita em língua espanhola no Curso de Letras na UFAL. O projeto visa realizar um experimento de ensino focalizando alguns aspectos da textualidade e progressão textual, com ênfase nos conectores e marcadores da argumentação. Assim sendo, pedimos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Desse modo, sua identidade será preservada. Obrigada pela sua colaboração.

Profa. Flávia Colen Meniconi

1- DADOS PESSOAIS

Sexo: Feminino Masculino

Idade: 17 a 21 22 a 30 30 a 49 Mais de 49

Estado civil: Solteiro / casado/ viúvo/ separado

Tem filhos? _____ Quantos? _____

Onde mora? _____ Bairro: _____ Cidade: _____

O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Responda por ordem de preferência, ou seja, 1 para o mais preferido; 2 para o que vem em segundo lugar e assim por diante.

- a) () Televisão; b) () Cinema; c) () Ouvir música;
 d) () Leitura; e) () Prática de Esporte; f) () Computador;
 g) () Barzinhos; h) Outros. Cite: _____

2- DADOS ESCOLARES/ ACADÊMICOS:

Cursou o Ensino Fundamental em:

() Escola Particular () Escola Pública Outra: _____

Cursou o Ensino Médio em:

() Escola Particular () Escola Pública Estadual Outra: _____

3- ATITUDE DIANTE DA LEITURA E ESCRITA:

1- Das habilidades abaixo, marque as que você mais gosta? (Marque até duas)

() Compreensão auditiva () Produção oral () Leitura () Escrita

Justifique sua resposta

2- Que gêneros e com que frequência você costuma escrever/realizar?

	Raramente	Todo mês	Toda quinzena	Toda semana	Todo dia
20- Emails					
21- Comentários no facebook, orkut, blogs ou outras redes sociais.					
22- Bilhetes escritos 23- Mensagens pelo celular.					
24- Poemas, Contos, Crônicas, Relatos					
25- Resumos de artigos					
26- Resumos de livros					
27- Resenhas					
28- Provas dissertativas					
29- Provas de múltipla escolha					

Outros gêneros:

1- Quais são suas dificuldades em relação à habilidade escrita?

- Insegurança: medo de errar
- Falta de hábito de escrever
- Limitação de vocabulário
- Falta de domínio do assunto
- Falta de inspiração ou de criatividade
- Falta de tempo
- Dúvidas em relação às regras gramaticais
- Organização do texto
- Não tenho dificuldades para escrever
- Outras

- Insegurança: medo de errar
 - Falta de hábito de escrever
 - Limitação de vocabulário
 - Falta de domínio do assunto
 - Falta de inspiração ou de criatividade
 - Falta de tempo
 - Dúvidas em relação às regras gramaticais
 - Organização do texto
 - Não tenho dificuldades para escrever
 - Outras
-
-

2- Você costuma planejar e organizar as idéias do seu texto antes de começar a escrever?

- Sim As vezes Não

3- Você relê o texto antes de entregá-lo?

- Sim As vezes Não

4- Em sua opinião, quais as características um texto precisa ter para ser considerado como um “texto bem escrito”. Coloque em ordem de importância.

Ordem de importância	Características
	Correção gramatical
	Clareza de Idéias e organização
	Argumentos adequados
	Digitação correta
	Pontuação correta

20 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente. Assinale até duas alternativas.

- a) () Assistindo Televisão;
- b) () Usando o Computador;
- c) () Estudando;
- d) () Na rua (comércio/shopping);
- e) () Encontrando-se com os amigos.

5- Você costuma planejar e organizar as idéias do seu texto antes de começar a escrever?

Sim As vezes Não

6- Você relê o texto antes de entregá-lo?

Sim As vezes Não

7- Em sua opinião, quais as características um texto precisa ter para ser considerado como um “texto bem escrito”. Coloque em ordem de importância.

Ordem de importância	Características
	Correção gramatical
	Clareza de Idéias e organização
	Argumentos adequados
	Digitação correta
	Pontuação correta

20 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente. Assinale até duas alternativas.

- a) () Assistindo Televisão;
- b) () Usando o Computador;
- c) () Estudando;
- d) () Na rua (comércio/shopping);
- e) () Encontrando-se com os amigos.

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO E TEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ORAIS REALIZADAS DURANTE AS TRÊS FASES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

(Continua)

1ª FASE: ENSINO- APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DE DIFERENTES GÊNEROS (crônica, notícia, propaganda, e-mail, carta formal, histórias em quadrinhos)				
A Exigência do Professor	AD: É bom e não é, porque assim é bom porque vai puxar mais do aluno, ele vai ter que:: eu digo assim é...muita atividade né pra escrever é bom e não é, é bom assim, praticar tirar minha dúvida, isso melhora praticamente (inaudível) só que é assim...	ADR: E assim a gente (inaudível) mais quando é cobrado, quando a gente tem alguém no pé que cobra, a gente dá o melhor.		
A Tradução na Produção Escrita em Língua Espanhola	AD: só que é assim, uma tanto assim, eu falo assim da CRÔNICA, porque a chance de traduzir no espanhol, assim em uma língua estrangeira você traduzindo, você tem que voltar olhando o dicionário, perde um pouco assim da sequência, mais a questão assim de reescrever está sendo ótimo. Agora crônica em si, que é maior do que a notícia, eu tenho uma dificuldade assim de ler, pegar o dicionário e voltar e colocar lá, as vezes se não sair de fato ao PÉ DA LETRA, (inaudível) até quando eu leio os livros... AD: Eu procurava no dicionário, me adequar assim ao sentido da palavra, o que queria dizer aquela palavra, aquele sentido, que no dicionário não vem conjugando, não vem nada... Quando estou com o texto em português para passar para o espanhol, vou procurando as palavras e relendo o que escrevi antes... eu sou sincera... se não fosse isso, não iria reler.	ADR: Não, é só que (Inaudível) a questão de... eu percebi que comecei a pegar mais do dicionário, antes eu não me preocupava tanto , mais pra fazer esses textos tive que procurar mais palavras, até não é tão direto, mais uso o google (inaudível).	AP: ... tem significado de palavras que a gente não conhece , a gente procura no dicionário e a gente acaba conhecendo também com aquela palavra "golpe" eu não sabia, ia morrer sem saber que é "trampa" eu não ia saber disso(+) aí quando a gente vai vai saber o significado de outras palavras em espanhol, vai conhecendo o significado, isso significa isso é aquilo, quando a gente for fazer de novo, a a construção de uma fala, diálogo ou um texto a gente já sabe desse desse, como que é o nome, já começa a fazer expressão, ela disse que usa o google tradutor que é bom, que a gente conhece as expressões, que a gente se beneficia né.	Profa. Flávia: - Mas porque você está falando de traduzir, você fez uma crônica em português primeiro [[Adelaide: Não Prof. Flávia: E depois passou para o espanhol

TRANSCRIÇÃO E TEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ORAIS REALIZADAS DURANTE AS TRÊS FASES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

(Conclusão)

1ª FASE: ENSINO- APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DE DIFERENTES GÊNEROS (crônica, notícia, propaganda, e-mail, carta formal, histórias em quadrinhos)				
Avaliação do modelo didático desenvolvido	<p>AD: ...mais eu acho bom, apesar de as vezes ser cansativo, porque tem outras disciplinas, tem agora mesmo na etapa final, está muito poluído, mais é bom pra gente, porque a gente vai praticar , tendo a oportunidade também de corrigir, eu com certeza ia pegar aquele e ia guardar, não ir reler, eu sou sincera não iria reler...</p> <p>AD: ... se for perguntar pra qualquer um aqui, é bom é chatinho, mais é isso que que melhora na gente, a gente buscar e a gente fazer de novo, reler e rever a escrita, como é que foi, isso é bom (+)</p>	<p>ADR: E assim a gente (inaudível) mais quando é cobrado, quando a gente tem alguém no pé que cobra, a gente dá o melhor...</p> <p>Adelaide: Não, porque a gente teve um suporte né, você explicou pra gente como era, mais essa questão de acentuação e gramática em geral fica devendo.</p>	<p>AP: Uma coisa que eu percebi, é que o treino constante, que você tá fazendo crônica, tá fazendo notícia, aumenta o vocabulário da pessoa, aumenta o significado, a a a expansão de significado de que a gente conhece, realmente conhecimento também, porque a gente por exemplo vamos fazer uma crônica, aí tá lá procurando as palavras...</p>	<p>Profa. Flávia: Vocês salientaram muito a dificuldade na produção em relação a "palavras desconhecidas", mais e na na estruturação assim de um todo, um ideia, um parágrafo, usar a pontuação</p>

2ª FASE: ENSINO IMPLÍCITO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS				
				(Continua)
Prática da escrita	<p>NA: a prática de escrita a gente vai percebendo que ela(+) assim ela é:: associada com outras práticas, você ouvir músicas em espanhol, você também assistir séries e filmes em espanhol, então é:: importante a gente tá sempre buscando alguma forma dii também ajudar a gente com a escrita, também ler textos dissertativos também pode ajudar a gente a produzir a melhorar aas nossas, a nossa maneira de argumentar.</p>	<p>BI: Bia: O que eu queria dizer é só um complemento que a Natália disse, o que mais me chamou a atenção é a questão da produção, não só por ajudar à gente na língua espanhola, mas também por treinar a nossa escrita, a gente está em um curso de letras, supostamente a gente deveria escrever bem mais, não é o que eu vejo, a gente escreve um percentual baixo ou o trabalho que faz em casa...</p>		
Dificuldades em relação à produção escrita	<p>VL: Vera: é para falar das dificuldades? Eu vou falar das dificuldades. As vezes eu procuro uma palavra e não acho a palavra para escrever, aí as vezes me dá uma aflição. Eu queria escrever como escrevo em português (faz um gesto de escrita rápida com as mãos), pá, pá, pá, pá, pá. Só que eu não sei como escrever. As vezes eu fico aflita com isso, mas eu gosto. Mas eu gosto assim, a a a aula é muito boa. A gente chora (risos) e fala muito.</p> <p>...é porque tem dia que a gente não tá assim com a cabeça boa e tem dia que a gente não tá, aí eu sinto mais dificuldade, não é nem assim de escrever é a dificuldade de pensar e juntar as ideias de formular e assim pra começar é horrível pra mim, pra terminar também eu tenho grande tenho grande dificuldade as vezes me á aquele branco e eu paro, quando chega no final tem aquelas conexões eu esqueço todos, aqueles conectivos mais você tem que ficar lá pensando, aí tem dia que eu estou com paciência tem dia que não</p>	<p>CA: Da mesma forma que eles falaram (inaudível) da mesma forma que parece que AMPLIA nossos horizontes, o nosso vocabulário muda é:: eles também falaram da dificuldade, eu também tenho, e também sei, reconheço que é falta minha, abstinência minha de não buscar um vídeo, filmes e contato com o dicionário (inaudível) mais a vida da gente as vezes é tão corrida e tem tantas coisas que a gente termina priorizando outras né, acontece é:: Mesmo sendo uma língua estrangeira, a gente entra aqui achando que vai sair daqui, pronto, no mínimo você vai sair falando mais uma, e não é assim, é uma dificuldade que a metodologia de um professor para o outro é diferenciada, (inaudível) que é diferente, essa situação é uma situação de aplicar né, aplicar em qualidade, se deparar com oportunidade, e muitas pessoas não fazem isso, esse CHOQUE como a gente só fica escutando, ouvindo, ouvindo as pessoas conversar, falar as palavras, e não escreve, ela não tem choque de realidade, poxa eu não posso realmente escrever uma palavra tão boba com (Custion) (inaudível) as vezes eu estou nem na metade do caminho, dar um choque de realidade que você sabe que está no início do início, isso é apenas um pouquinho da linha do novelo que você vai puxar até o rolo inteiro</p> <p>(inaudível) principalmente pela dificuldade de vocabulário, é o que atrapalha. A sintaxe as vezes é até mais fácil, como a gente tem uma sintaxe parecida né com o espanhol, fica mais próximo né da gente conseguir construir, mais o vocabulário pra mim tem sido muito pesado,</p>		

2ª FASE: ENSINO IMPLÍCITO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS				
				(Conclusão)
Correção da Produção Escrita	BIA: a gente escreve um percentual baixo ou o trabalho que faz em casa, mais assim não tem muito exercício livre, pega um texto e vamos escrever sobre isso, escrever e entregar para o professor, não tem esse exercício. É não tem, não há, e aqui a gente está tendo esse exercício de corrigir, não só participei de uma aula mais de um texto com utilização (inaudível) como se fosse uma dissertação, e aí eu acho que isso é só benefício pra gente.	CA: ... a questão relacionada a correção, eu achei interessante porque, (aumento na entonação da voz) quando a gente corrige você pega um erro aí você não lê novamente, se você percebe o erro você corrige na próxima você não vai mais escrever (Question) com "Q", eu fiquei me batendo, porque tá é errado? mais não é (Question) eu fiquei(+) aí quando eu achei que era com "C", eu li na gramática (inaudível) nunca mais eu vou escrever essa palavra errada , nem outras também né como (Passar) com dois "s" depois eu voltei no espanhol e vi que não são todas, mais a maioria não tem os dois "s" , o término com "n" eu sei, eu percebi também eu acho que não tem palavra com "m" no final(+), as palavras terminadas em "dade" saudade, qualidade, oportunidade não tem o "e" eu ficava pensando assim, mais porque que tá errado, aí eu vi no dicionário que as palavras que terminam com "de" não têm o "e"		

3ª FASE: ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS RETÓRICAS, DO PROCESSO DA ESCRITA, USO DE CONECTORES E MARCADORES DA ARGUMENTAÇÃO

(Continua)

Reflexão sobre o processo da escrita	VR: assim, escrever desse je...ito. Assim, eu fico observando, principalmente em literatura. Aí eu fico pensando, será que quando uma pessoa vai escrever, usou aquilo e aquilo outro. Será que ele escreveu com aquela (++) INTENÇÃO. Ou será que naquele momento em que ele estava escrevendo, ele pensou: vou escrever DESSA FORMA, vou usar ISSO, ISSO e AQUILO... ou se FLUI .	BIA: Bia: Eu vou falar, mais (+) antes o que eu percebia é que eu escrevia muito na intuição, a gente escrevia, ah será que ficou bom, ficou bom (bom ou ruim) e depois de toda essa aula, depois de ver todos esses conectores as técnicas de argumentação e tal, quando eu vou escrever eu sempre penso no tema na:: trema e rema é:: aí a gente tenta realmente, pelo menos eu tento utilizar, e aí como é o caso da correção, que aí escreveu um texto e você percebeu que (+) a pessoa que escreveu tem esse conhecimento sem nem saber que tinha sido seu aluno né, porque eu vejo que alguma coisa nesse aprendizado eu consegui absorver e aí é uma coisa que a gente vai levar para a vida toda né Bia: mais quando você planifica um texto (+) você logo percebe o quanto é seu conhecimento sobre aquele assunto, porque as vezes você fica ali empacado sem saber o que falar né, é bem interessante			
Dificuldades em relação à produção escrita	VR: ... Minha pergunta é essa: será que algum dia eu vou conseguir? Escrever um texto? Vai ter tudo isso? Mas de uma maneira mais leve, porque para mim é ta:::o SOFRI:::DO? Para mim, eu acho sofrido, por conta da minha dificuldade. E como Paulo Freire falou, escrever é uma coisa difícil. É uma coisa muito complexa.	ALE: Acontece igual acontece comigo, VOCÊ SABE, agora, não sabe transpor para o papel. Igual em prova, você: de acordo com tal, tal, tal. Você fica preso aquilo.	CA: acho que sim, porque as vezes dá um nervosismo porque tem muita coisa que eu queria falar mais não consigo, porque eu não saber traduzir ae eu sempre digo as mesmas coisas sempre do mesmo jeito, porque eu não tenho um vocabulário (risadas)		

3ª FASE: ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS RETÓRICAS, DO PROCESSO DA ESCRITA, USO DE CONECTORES E MARCADORES DA ARGUMENTAÇÃO

(Continuação)

<p>Reflexão sobre a atividade de produção escrita na escola e no curso de Letras.</p>	<p>NAT: quando a gente está no ensino médio a gente está sempre sendo guiado o tempo inteiro, então realmente aconteceu com vc e comigo também, eu sempre ficava notas altíssimas em redação, sempre fiquei bem nisso, mais porque a gente sempre vinha trabalhando isso diariamente, quando eu entrei na universidade a gama de atividades é muito grande, então você não vai ficar ali, você quer resolver o problema logo ,</p>	<p>Alex: Eu sou do português, do português, mas deveria ter um professor assim. Vê, (inaudível), em espanhol, em português tem leitura e produção de textos, mas não tem isso aqui.</p> <p>Alê: Acá, hay profesores que exigen de nosotros, CO::SAS, que no tenemos práctica.</p>	<p>VR: Estamos vendo isso aqui é em espanhol. Deveríamos ver em outras matérias. A gente está produzindo muito mais.</p> <p>VR: Da minha parte, a impressão que eu tenho é que a ge::nte tem que saber como fazer, a forma, a gente tem que saber Co:::mo se faz. Assim, assim, assim, assim. A fórmula, a receita (inaudível).</p> <p>É isso que a gente QUER. É ASSIM: tem isso aqui, oh! Uma colher de sopa de FERME:::NTO, três quilos de farinha. Eu quero, entendeu?</p> <p>Vera: Não adianta ficar só na camada superficial do texto, tem que APROFUNDAR. Eu sinto muita dificuldade nisso. Eu assim (interrupção do Alex)</p>	<p>Adriana: Todo mundo fala, mas ninguém mostra, ENTENDEU?</p> <p>Adriana: Se usted (+++) exigir más de noso:: tros.</p> <p>Adriana: No es solo explicar y pronto...</p>	<p>Profa. Flávia: É porque a técnica de escrita pode ser transportada para outras disciplinas. Eu vou ensinar em espanhol, mas isso não quer dizer que vocês não vão pegar esse conhecimento e transportar, né? (++++) Eu queria que vocês falassem, assi:::m, o quê que vocês aprenderam hoje? O que foi interessante? Vocês vão sair daqui:::, DIFERENTES, eu espero que sim. Então, o quê que vocês aprenderam?</p> <p>Profa. Flávia: Se eu exigir mais, aí vocês produzem.</p> <p>Profa. Flávia: ya está? Claro, sólo explicar no resulta. Hay que PRACTICAR. Vocês gostaram de realizar esse trabalho?</p>
---	--	---	--	--	---

3ª FASE: ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS RETÓRICAS, DO PROCESSO DA ESCRITA, USO DE CONECTORES E MARCADORES DA ARGUMENTAÇÃO

(Conclusão)

<p>Avaliação das atividades de produção escrita e correção</p>	<p>NTA: eu gostei assim porque a prática de escrever o texto é muito mais interessante do que você apenas observar o uso dos conectores no texto, porque é uma pratica comum entre pessoas de língua espanhola só traduzem os conectores e mostram no texto mais eles não exercitam, as vezes quando a gente faz exercício de:: é apenas para você preencher lacuna você não reflete sobre o porque de se utilizar os conectores, então, isso pra mim é bastante interessante porque se trata de produção de texto, porque a gente reflete a gente pensa em quais conectivos a gente vai ter que usar, não fica só aquela coisa de (inaudível)</p> <p>NAT: eu percebi pela quantidade de marcações, o primeiro que eu recebi veio todo riscado, esse último agora eu percebi que estava melhorando, até questão assim de vocabulário da escrita quanto da própria produção do texto, eu particularmente senti que eu avancei um pouco nesse sentido mais (+) ainda tem muita coisa</p>	<p>Bia: acho que esse sistema de marcação é o melhor jeito de perceber isso, o texto que eu entreguei hoje da do da:: dos homossexuais tava cheio, trema rema, esses conecta com esse, aí ontem eu fiquei olhando assim não eu concordo com o jeito que escrevi (+) aí fiquei olhando e disse (tenho que corrigir né) depois que eu escrevi eu percebi que ficou melhor o jeito que escrevi do que da primeira forma, e aí quando eu peguei todas as produções para ver se estava tudo certinho, é em dia , como a nossa planilhazinha, aí eu vi um texto que tinha umas 4 palavras circuladas porque eu esqueci (+) uma porque não tinha em português, distraída que não tinha português e:: as outras duas palavras repetidas acho que passou porque não tinha acento, e aí não tinha a marcação de trema e rema, aí eu percebi que foram só as posteriores</p>			
---	--	---	--	--	--

APÊNDICE D

Plano da sequência didática

PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA

(Continua)

A proposta de ensino de produção escrita na disciplina de introdução à Língua Espanhola 2 e Língua Espanhola 1 tem como finalidade investigar se, a partir da exposição à leitura de diferentes gêneros textuais, os alunos serão capazes de escreverem em língua espanhola, ainda nos estágios iniciais da aprendizagem.

Pretende-se ainda analisar como os alunos sentem e vivenciam o processo de produção escrita em língua espanhola e, ao mesmo tempo, acompanhar a evolução da aprendizagem, a partir do ensino implícito e explícito das características dos gêneros textuais estudados, das regras de progressão textual e dos operadores do discurso.

Por fim, objetiva-se desenvolver uma sequência didática de ensino- aprendizagem das características retóricas e argumentativas do artigo de opinião, com o objetivo de verificar se a experiência de leitura, discussão, escrita, reescrita de textos argumentativos em língua espanhola contribui para o aprimoramento da produção textual no idioma.

Objetivo Geral

A sequência didática tem como objetivo oportunizar o trabalho de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, a partir do ensino implícito e explícito das características dos textos estudados, das regras de progressão textual e dos operadores do discurso.

Objetivos específicos

- Ler e produzir textos dos gêneros: notícias, crônica, charges, publicidade, e-mails, carta formal, fábulas, contos, poemas.
- A partir da leitura e escrita dos diferentes gêneros propostos, compreender o funcionamento dos gêneros textuais e a natureza linguística de sua composição.
- Conhecer a teoria da progressão temática e aprender a produzir textos com o emprego adequado do tema e rema.
- Aprender a integrar os elementos coesivos na construção das ideias.
- Conhecer a pluralidade dos discursos e as possibilidades de organização do universo textual.
- Aprimorar os conhecimentos linguísticos a partir da leitura e produção de tipos de textos.
- Conhecer as características retóricas do gênero textual: artigo de opinião e produzir textos neste gênero, a partir da leitura, discussão, escrita e reescrita sobre diferentes temas.

Encaminhamento Metodológico

Na disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2 e Língua Espanhola 1, a primeira atividade a ser realizada será o preenchimento de um questionário com dados pessoais, informações sobre a trajetória escolar, a experiência de produção escrita em língua estrangeira e a percepção da atividade de escrever em outra língua. Este questionário possibilitará caracterizar os participantes da pesquisa, entender a sua história escolar e obter informações sobre a concepção que os alunos têm sobre a escrita em língua estrangeira.

Em um segundo momento, os alunos serão expostos à leitura de textos de diferentes gêneros e serão convidados a escrever sobre os temas lidos. Após essa atividade, será realizada uma entrevista para a obtenção de dados sobre a impressão que tiveram em relação à atividade proposta.

Para cada gênero lido será desenvolvida uma produção escrita. O objetivo dessa atividade é o de conhecer as estratégias que os alunos utilizam para escrever em diferentes gêneros textuais e, ao mesmo tempo, analisar os principais problemas apresentados nas produções escritas. O ensino explícito das características textuais, das regras de progressão temática e operadores do discurso só será desenvolvido depois da atividade de produção escrita, em cada gênero proposto. Após a atividade de ensino explícito, os textos corrigidos serão entregues para que os alunos os refaçam, considerando o que foi ensinado. Ao final da leitura, escrita, correção e refacção das produções escritas, uma nova entrevista será realizada para a obtenção de novos dados sobre a impressão dos alunos em relação à atividade proposta.

PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA

(Conclusão)

A atividade de correção e reescrita estará presente em todo o processo da experiência didática que, por sua vez, será também acompanhada de notas de campo, com a descrição das atividades desenvolvidas e observação das aulas; entrevistas aos alunos e questionários sobre a percepção e avaliação da experiência didática.

A proposta metodológica da pesquisa de trabalhar como professora/ pesquisadora e a e com dados extraídos da realidade, ou seja, da sala de aula, são características que direcionam a pesquisa pretendida ao modelo de coleta e análise de dados das abordagens: etnográfica e pesquisa-ação.

Conteúdo

Introdução à Língua Espanhola 2

- 1- Proposta de leitura e produção de textos: notícia, crônica e charge.
- 2- Apresentação dos aspectos linguísticos e discursivos dos gêneros propostos.
- 3- Proposta de leitura e produção de textos: publicitários, e-mails, carta formal.
- 4- Apresentação dos aspectos linguísticos e discursivos dos gêneros propostos.
- 5- Proposta de leitura e produção de textos: fábulas, contos, poemas.
- 6- Apresentação dos aspectos linguísticos e discursivos dos gêneros propostos.

Língua Espanhola 1

- 1- Apresentação dos gêneros “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor” e suas características linguísticas e discursivas.
- 2- Trabalho, ainda implicitamente, com o artigo de opinião: análise comparativa de um ou mais artigos de opinião (organização argumentativa).
- 3- Apresentar, ainda implicitamente, a estrutura retórica do artigo de opinião (argumentos baseados na razão, na emoção e nos costumes e ética).
- 4- Conceber, implicitamente, as características do gênero “carta do leitor” e produzir um texto neste gênero argumentativo.
- 5- Identificar os marcadores discursivos argumentativos nos artigos de opinião e cartas do leitor trabalhados anteriormente e ensinar explicitamente suas regras e usos.
- 6- Apresentar os conceitos referentes à coerência e coesão como importantes fatores da textualidade argumentativa.
- 7- Exposição sobre os conceitos referentes à progressão textual e seus dispositivos.
- 8- Reiterar os conceitos dos marcadores lógicos da argumentação e introduzir, de forma explícita os conceitos retóricos na produção de textos argumentativos.
- 9- Apresentar os conceitos referentes ao sistema retórico (REBOUL) e ensinar, de forma explícita, o emprego desses conceitos na produção de um texto argumentativo.
- 10- Expor, explicitamente, os conceitos referentes às figuras retóricas (metáfora, metonímia, pleonismo, hipálage, anáfora, epístrofe, concatenação, antítese, paradoxo e alusão).
- 11- Apresentar, de forma explícita, conceitos referentes aos lugares da argumentação (lugar da quantidade, da qualidade, da ordem, da essência, da pessoa, da existência).
Produzir, conscientemente, um artigo de opinião com base no uso atento dos marcadores; bem como no posicionamento retórico adequado.

APÊNDICE E

CRONOGRAMA DAS AULAS

1ª aula/oficina: 02 de agosto de 2012: quinta-feira

Objetivo: instruir os alunos sobre a pesquisa- ação da qual participarão e aplicar o questionário de sondagem.

Procedimentos:

- Orientações sobre a pesquisa que será desenvolvida e a forma de participação dos sujeitos envolvidos: professor-pesquisador e alunos pesquisadores.
- Informações sobre o material adquirido: actividades de comprensión lectora y producción textual.
- Aplicação do questionário de sondagem inicial.
- Apresentação sobre os tipos de textos e gêneros textuais.

2ª aula/ oficina: 07 de agosto de 2012: terça-feira

Objetivo: Identificar os tipos e gêneros textuais do material composto de atividades de compreensão leitora e produção textual em Língua Espanhola.

Procedimentos:

- Revisão dos conceitos de gênero e tipo textual (exposição visualizada e exemplificação).
- Identificação dos diferentes tipos e gêneros textuais presentes na apostila de compreensão leitora e produção textual.
- Leitura silenciosa do texto "taburetes para cambiar el mundo: Curro Claret usa materiales de la calle para crear sus muebles, que fabrican personas sin hogar."
- Discussão sobre a temática do texto: 1- o que vocês acharam do texto?; 2- Vocês conhecem ou já participaram de algum projeto social que tem como objetivo formar e capacitar pessoas para o mundo do trabalho?; 3- Quais os outros tipos de trabalhos podem ser desenvolvidos com os moradores de rua?
- Interrogatório didático: 1- que gênero é esse?; 2- onde ele pode ser publicado?; 3- Como é a sua linguagem?, 4- qual a finalidade da notícia?
- Solicitação de uma produção escrita de um parágrafo do gênero "comentário da notícia" sobre a temática discutida em aula.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita em relação ao gênero proposto.

3ª aula/Oficina- dia 09 de agosto de 2012: quinta-feira

Objetivo: apresentação do gênero crônica e suas características discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero crônica e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 4ª aula.
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre o gênero- crônica- e suas características.
- Identificação de crônicas na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- Leitura silenciosa de uma crônica.
- Atividades: 1- localize no texto informações de um acontecimento passado relacionado com um atual; 2- Em que partes do texto o autor emite suas opiniões?; 3- como é a linguagem que utiliza?; 4- descritiva, narrativa, dialógica, argumentativa?; 5- O sujeito que narra o acontecimento está implícito ou explícito?; 6- Identifique no texto figuras de linguagem (metáfora, metonímia, sinédoque, eufemismos) ou traços de oralidade (tom conversacional).
- Solicitação da produção de uma crônica (tarefa de casa- uma semana).

4ª aula/oficina- 14 de agosto de 2012: terça-feira

Objetivo: apresentação do gênero "charge" e suas características linguísticas e discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada e discussão sobre a experiência de produção escrita do tema proposto.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero "crônica" e discussão sobre os erros e acertos produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 5ª aula.
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre o gênero- charge- e suas características.
- Identificação de charges na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- Leitura das charges de Mafalda, Gaturmo, Maitena.
- Atividades: realizar os exercícios de compreensão das charges propostas para leitura.
- Solicitação da produção textual em charges e/ou quadrinhos com balões vazios.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

5ª aula/ oficina- 16 de agosto de 2012: quinta-feira

Objetivo: apresentação do gênero “propaganda” e suas características linguísticas e discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero “charge e/ ou quadrinhos com balões vazios” e discussão sobre os principais erros produzidos. Comentar sobre a tipologia textual mais usada nos quadrinhos (descrição, narração, diálogo...).
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 6ª aula (tarefa para casa).
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre o gênero- propaganda- e suas características.
- Identificação de propagandas na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- apresentação de propagandas em vídeos, revistas e jornais.
- Interrogatório didático: 1- qual é a finalidade das propagandas?; 2- qual é a característica comum de todas elas?; 3- que tipo de linguagem foi utilizada?; 4- Qual é a tipologia textual que aparece com mais frequência?
- Realização das atividades de compreensão de textos propostas para as propagandas.
- Solicitação da produção de uma propaganda.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

6ª aula/oficina- 21 de agosto de 2012: terça-feira

Objetivo: apresentação dos gêneros “emails” e “carta formal (de apresentação)” e suas características linguísticas e discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero “propaganda” e discussão sobre os principais erros e acertos produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 7ª aula.
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre os gêneros “emails” e “carta formal”- e suas características.
- Identificação de emails e cartas formais na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- apresentação de exemplos de emails e cartas formais e informais em Língua Espanhola.
- Interrogatório didático: 1- que diferença há entre o email formal e informal\ carta formal e informal?; 2- quais as principais características linguísticas de cada uma delas?; 3- com que finalidade foram escritas?;
- Solicitação da produção escrita de um email e uma carta formal.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

7ª aula/ oficina- 23 de agosto de 2012: quinta-feira

Objetivo: apresentação dos gêneros “contos” e “fábulas” e suas características linguísticas e discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre os gêneros “emails” e “cartas” e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 8ª aula.
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre os gêneros “contos” e “fábulas”- e suas características linguísticas e discursivas.
- Identificação de fábulas e contos na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- apresentação de exemplos de contos e fábulas em Língua Espanhola.
- Interrogatório didático: 1- que diferença há entre os contos e as fábulas lidas?; 2- como é a linguagem utilizada?; 3- vocês gostaram mais da leitura do conto ou da fabular? Justifiquem;
- Solicitação da produção escrita de um conto ou uma fábula.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

8ª aula/ oficina- 28 de agosto de 2012: terça-feira

Objetivo: apresentação do gênero “poema” e suas principais características linguísticas e discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre os gêneros “contos” e “fábulas” e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 9ª aula.
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre os gêneros “poema”- e suas características linguísticas e discursivas.
- Identificação de “poemas” na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- apresentação de exemplos de poemas em Língua Espanhola.
- Interrogatório didático: 1- quais são as característica linguísticas do poema lido?; 2- o que vocês entenderam do poema lido?; 3- Qual foi a mensagem que o escritor nos quis passar?; 4- vocês gostam de ler poemas?
- Solicitação da produção escrita de um poema.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

9ª aula/ oficina- 30 de agosto de 2012: quinta-feira

Objetivo: apresentação dos gêneros “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor” e suas características linguísticas e discursivas.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero “poema” e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 10ª aula.
- Aula expositiva, com a participação do aluno, sobre os gêneros “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor” - e suas características linguísticas e discursivas.
- Identificação de “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor” na apostila de leitura e compreensão de textos em Língua Espanhola.
- apresentação de exemplos de “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor” em Língua Espanhola.
- Interrogatório didático: 1- qual é o objetivo de cada um dos textos lidos?; 2- quais são suas características linguísticas?; 3- que elementos linguísticos e discursivos são utilizados para convencer o leitor?
- Solicitação da produção escrita de um dos gêneros vistos: “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor”
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

10ª aula/ oficina- 04 de setembro de 2012: terça-feira

Objetivo: trabalhar, ainda implicitamente, o artigo de opinião: análise comparativa de um ou mais artigos de opinião (organização argumentativa).

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre os gêneros “artigo de opinião”, “carta ao diretor”, “carta ao leitor” e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 11ª aula.
- Leitura de dois diferentes artigos de opinião.
- Atividades: identificação das teses defendidas, dos argumentos positivos e negativos, exemplos, generalizações e outros recursos linguísticos utilizados pelos autores para defenderem os seus argumentos.
- Solicitação da produção escrita sobre o assunto abordado nos artigos lidos.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

11ª aula/oficina- 06 de setembro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Apresentar, ainda implicitamente, a estrutura retórica do artigo de opinião (argumentos baseados na razão, na emoção e nos costumes e ética).

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero “artigo de opinião” e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 12ª aula.
- Leitura de diferente artigo de opinião “violencia machista”
- Interrogatório didático: qual é a reação do leitor a partir dessa leitura?; 2- O título é sugestivo ao foco do texto?; 3- que ponto de vista, ideia ou opinião é defendido pelo autor?;
- Discussão sobre a tese do texto e se os argumentos estão calcados na razão e/ou na emoção;
- Explicação sobre os *pistéis* aristotélicos: o *Ethos*; o *Pathos* e o *Logos*;
- Solicitação da produção escrita de um dos assuntos abordados nos artigos lidos.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

12ª aula: 11 de setembro de 2012: terça-feira

Objetivo: conceber, implicitamente, as características do gênero “carta do leitor” e produzir um texto neste gênero argumentativo.

Procedimentos:

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero “artigo de opinião” e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 13ª aula.
- Leitura de diferentes cartas do leitor.
- Solicitação da produção escrita de um dos assuntos abordados nos artigos lidos.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

13ª aula: 13 de setembro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Apresentar, ainda implicitamente, a estrutura retórica da carta do leitor (argumentos baseados na razão, na emoção e nos costumes e ética).

- Retomada do tema abordado na aula passada.
- Entrega das produções escritas sobre o gênero "carta do leitor" e discussão sobre os principais erros produzidos.
- Solicitação da reescrita do texto entregue para a 12ª aula.
- Atividades: identificação do tema, das teses defendidas, dos argumentos positivos e negativos, exemplos, generalizações e outros recursos linguísticos utilizados pelos autores para defenderem os seus argumentos.
- Discussão sobre a experiência de produção escrita sobre o gênero proposto.

14ª aula: 18 de setembro de 2012: terça-feira

Objetivo: Identificar os marcadores discursivos argumentativos nos artigos de opinião e cartas do leitor trabalhados anteriormente e ensinar explicitamente suas regras e usos.

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Apresentação das características do artigo de opinião;
- Listar, junto com o grupo de alunos, o maior número de marcadores argumentativos nos artigos de opinião lidos e identificar as relações semânticas que exercem ao ligarem ideias.
- Distribuição de material fotocopiado: textos com lacunas (cloze) para serem preenchidos pelos alunos com marcadores textuais.
- Apresentação das respostas do teste cloze para que os alunos corrijam o seu preenchimento.
- Discussão sobre a aula e a atividade desenvolvida.

15ª aula: 20 de setembro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Identificar novos marcadores discursivos argumentativos em artigos de opinião e analisar as relações semânticas que estabelecem na vinculação das ideias dos textos.

- Retomada da discussão da aula passada;
- Distribuição de material fotocopiado sobre as regras e usos dos conectores argumentativos aditivos, opositivos, causal, consequência, finalidade e condição.
- Atividade 1: identificar exemplos dos conectores estudados em diferentes artigos de opinião.
- Atividade 2: produzir um texto opinativo empregado alguns dos conectores argumentativos trabalhados em sala.
- Discussão sobre a aula e as atividades desenvolvidas.

16ª aula: 25 de setembro de 2012: terça-feira

Objetivo: Apresentar os conceitos referentes à coerência e coesão como importantes fatores da textualidade argumentativa.

- Retomada da discussão da aula passada;
- Devolução da produção escrita da aula anterior e discussão sobre os erros e acertos produzidos.
- Aula expositiva com a participação dos alunos sobre coerência e coesão textual (coesão referencial, recorrencial, sequencial, temporal, conectivas); relações conectivas, frasais e sequenciais.
- Atividade: identificação de problemas relacionados à falta de coerência e coesão textual em textos opinativos produzidos pelos alunos e correção dos fragmentos inadequados.
- Discussão sobre a aula e a atividade desenvolvida.

17ª aula: 27 de setembro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Exposição sobre os conceitos referentes à progressão textual e seus dispositivos.

- Retomada da discussão da aula passada;
- Aula expositiva com a participação dos alunos sobre a progressão textual e seus dispositivos.
- Atividade: identificação de problemas relacionados à progressão textual em textos opinativos produzidos pelos alunos e correção dos fragmentos inadequados.
- Produção de um texto argumentativo sobre a pena de morte utilizando as regras de progressão textual e os elementos de coerência e coesão.
- Discussão sobre a aula e as atividades desenvolvidas.

18ª aula: 02 de outubro de 2012: terça-feira

Objetivo: reiterar os conceitos dos marcadores lógicos da argumentação e introduzir, de forma explícita, os conceitos retóricos na produção de textos argumentativos.

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Devolução da produção escrita da aula anterior e discussão sobre os erros e acertos produzidos.
- Aula expositiva sobre a retórica, suas definições e conceitos.
- Retomar a discussão sobre os três tipos de argumentos: *ethos*, *pathos* e *logos*.
- Atividade 1: trabalho em grupo: identificar os três tipos de argumentos em diferentes artigos de opinião.
- Atividade 2: apresentação da análise desenvolvida na atividade 1 pelos diferentes grupos.
- Discussão sobre as atividades desenvolvidas.

19ª aula: 04 de outubro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Introduzir os conceitos sobre auditório universal, auditório particular e as técnicas argumentativas: argumentos quase lógicos e argumentos fundamentados na estrutura do real (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA).

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Aula expositiva sobre os conceitos referentes ao auditório universal, auditório particular e as técnicas argumentativas (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA).
- Atividade 1: identificar, em textos argumentativos lidos, os auditórios e os argumentos apresentados na aula.
- Atividade 2: Produzir um texto artigo de opinião sobre o tema: gravidez na adolescência, empregando os conceitos do auditório e as técnicas argumentativas apresentadas.
- Discussão sobre a atividade desenvolvida.

20ª aula: 09 de outubro de 2012: terça-feira

Objetivo: Apresentar os conceitos referentes ao sistema retórico (REBOUL) e ensinar, de forma explícita, o emprego desses conceitos na produção de um texto argumentativo.

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Aula expositiva sobre o sistema retórico: 1- invenção; 2- disposição; 3- elocução; 4- ação (Reboul).
- Atividade 1: identificar o sistema retórico em diferentes textos argumentativos trabalhados em sala.
- Atividade 2: produzir um texto argumentativo sobre o tema: Violência no mundo atual: ações preventivas e punitivas.
- Discussão sobre a atividade desenvolvida.

21ª aula: 11 de outubro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Expor, explicitamente, os conceitos referentes às figuras retóricas (metáfora, metonímia, pleonasmo, hipálage, anáfora, epístofe, contatenação, antítese, paradoxo e alusão).

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Devolução da produção escrita da aula anterior e discussão sobre os erros e acertos produzidos.
- Aula expositiva sobre as figuras retóricas.
- Atividade 1: identificação de figuras retóricas em diferentes textos argumentativos.
- Atividade 2: produzir, em duplas, um texto argumentativo empregando diferentes figuras retóricas.
- Discussão sobre a atividade desenvolvida.

22ª aula: 16 de outubro de 2012: terça-feira

Objetivo: apresentar, de forma explícita, conceitos referentes aos lugares da argumentação (lugar da quantidade, da qualidade, da ordem, da essência, da pessoa, da existência).

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Aula expositiva sobre os lugares da argumentação.
- Atividade 1: identificação dos lugares da argumentação em diferentes textos argumentativos.
- Atividade 2: produzir, em grupos, um texto argumentativo empregando conceitos referentes aos lugares da argumentação.
- Discussão sobre a atividade desenvolvida.

24ª aula: 18 de outubro de 2012: quinta-feira

Objetivo: Produzir, conscientemente, um artigo de opinião com base no uso atento dos marcadores; bem como no posicionamento retórico adequado.

- Retomada da discussão da aula anterior;
- Exposição dos marcadores da argumentação, da subjetividade, modalizadores, etc.
- Devolução da produção escrita da aula anterior e discussão sobre os erros e acertos produzidos.
- Atividade 1: produção de um artigo de opinião com base em um dos temas lidos e discutidos em sala.
- Coleta e análise das produções textuais para posterior retorno aos alunos.

APÊNDICE F

Relatos das aulas

1ª aula/ oficina- 8 de janeiro de 2013

A primeira aula oficina da disciplina de Introdução à Língua Espanhola 2 ocorreu no dia 8 de janeiro, com a durabilidade de uma hora e vinte minutos. Nessa aula, os alunos foram instruídos sobre a pesquisa-ação da qual participariam, e preencheram o termo de Livre Consentimento, da pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética. Nesse mesmo dia, responderam também a um questionário de sondagem inicial sobre a história da sua trajetória escolar e a experiência com a produção escrita. Algumas dúvidas surgiram em relação à participação das atividades de produção escrita. Os alunos quiseram saber se seriam avaliados em relação aos textos produzidos, se poderiam utilizar os dicionários e se teriam também muitos textos a serem elaborados fora da sala de aula. Expliquei que as atividades seriam avaliadas dentro da disciplina, com um ponto extra para o conjunto de textos produzidos, avaliados e refeitos, a partir de uma ficha de controle das composições realizadas. Esclareci que os alunos que realizassem todas as produções solicitadas e as refizessem depois das correções ganhariam um ponto extra na disciplina. Expliquei também que haveria momentos em que produções seriam realizadas como forma de avaliação para a disciplina e que todas as provas trabalhariam com produção de parágrafos, fragmentos e textos de diferentes gêneros.

2ª aula/ oficina- 15 de janeiro de 2013

A segunda aula/ Oficina ocorreu no dia 15 de janeiro de 2013, com a durabilidade de 1 hora e 20 minutos. Nesse dia, os alunos levaram a apostila confeccionada para as oficinas, com textos de diferentes gêneros textuais, em Língua Espanhola: notícias, crônicas, contos, fábulas, histórias em quadrinhos, etc. Os 13 alunos que cursam a disciplina estavam presentes. Os dois alunos que haviam faltado à aula anterior foram instruídos em relação ao preenchimento do Termo de Livre Consentimento e orientados em relação à pesquisa que iriam participar. Responderam também ao questionário inicial da aula anterior. Nesse dia, trabalhamos com a apostila de compreensão leitora e produção textual em Língua Espanhola. Os alunos foram orientados a localizarem, no material, exemplos de textos de diferentes gêneros textuais. Posteriormente, participaram do seguinte interrogatório didático: 1- que gênero é esse?; 2- onde pode ser publicado?; 3- como é a sua linguagem?; 4- qual a sua finalidade? Em relação aos tipos de texto narrativos, os alunos argumentaram que reconheciam o conto pelo uso dos verbos no passado, a forma de iniciação dos textos “Érase una vez...”, “Un día...”. Argumentaram também que as mesmas características narrativas estavam presentes na fábula, mas que a diferentes que nesta havia a presença de animais e que o texto apresentava também uma lição. Dificuldades surgiram em relação à localização da crônica jornalística e da notícia. Os alunos não conseguiram diferenciar os dois gêneros textuais e manifestaram o interesse em conhecê-los. Depois, demos início a leitura da notícia “*taburetes para cambiar el mundo: Curro Claret usa materiales de la calle para crear sus muebles, que fabrican personas sin hogar.*” E, posteriormente, iniciamos a discussão sobre o texto, a partir do seguinte interrogatório didático: 2- Vocês conhecem ou já participaram de algum projeto social que tem como objetivo formar e capacitar pessoas para o mundo do trabalho?; 3- Quais os outros tipos de trabalhos podem ser desenvolvidos com os moradores de rua? Os alunos participaram da discussão e a aula foi finalizada com o comentário sobre a diferença entre a crônica e a notícia que, por sua vez, surgiu a partir de uma dúvida levantada por um dos alunos. A produção escrita de um parágrafo sobre o comentário da notícia lida e discutida não foi proposto, conforme descrito no cronograma de atividades para 2ª aula oficina.

3ª aula/ Oficina- 24 de janeiro de 2013

O cronograma para a 3ª aula/oficina propõe o trabalho com o gênero crônica, porém como a turma estava demandando maiores esclarecimentos sobre a diferença entre notícia e crônica, senti que seria importante aprofundar um pouco mais na leitura e apresentação da estrutura da notícia para, a partir daí, pudéssemos dar prosseguimento ao trabalho com a crônica, conforme planejado no cronograma de atividades previsto para essa oficina. Então, a 3ª aula/oficina abaixo relatada não está prevista no cronograma anteriormente planejado, em função da necessidade de aprofundamento do gênero notícia que sentimos no decorrer da disciplina. A aula começou com a entrega da notícia “*El paparazi chantajista es entrega a la policia lusa*”, uma notícia do jornal “El país”, do dia. A leitura foi iniciada às 15h25. Os alunos demoraram 15 minutos para lerem o texto e foram instruídos a tirarem as dúvidas de vocabulário, a partir do contexto. Discutimos sobre o conteúdo da notícia e as estruturas do texto jornalístico: notícia, isto é, as características do título, subtítulo, a estrutura do texto (quem?, o que?, como?, onde?, quando?) e a conclusão. Como produção escrita, fui solicitado que criassem uma notícia sobre algum colega de sala, a partir de um sorteio realizado em sala. A produção escrita foi iniciada às 16:25. Perguntaram-me algumas palavras ou expressões que não encontraram no dicionário ou tinha dúvida: “viudo” e a expressão “ponerse encantado”, “mientras”, “morre” (¿es muere?- Alexandre), “amarrar” (Alexandre respondeu que era “atar” porque se lembrou do filme de Almodóvar “átame”). Depois disso, o aluno AO começou a tirar suas dúvidas com o AE, um aluno de língua portuguesa, que cursa a disciplina de Introdução à Língua Espanhola, como disciplina eletiva, mas tem já algum conhecimento sobre a língua. Ao final da aula, realizamos uma discussão sobre a experiência em relação à produção escrita da notícia. Solicitei que os alunos falassem sobre as dificuldades relacionadas ao processo e a importância da atividade. Essa discussão foi filmada pela webcam do computador, com o auxílio de um microfone de captura de som. Na discussão, a Aluna Adelaide ressalta a complexidade da tarefa de escrever em português e em língua espanhola (“Se é difícil uma produção escrita em português, imagina em espanhol...”). Fala ainda da dificuldade de utilizar elementos gramaticais e léxicos da língua (verbos, artigos, palavras desconhecidas). Para ela, a leitura ajudaria a localizar o significado de palavras pelo contexto. A aluna Adriana argumenta da importância de se treinar a escrita. A aluna Apolônia discorre sobre a dificuldade de utilização do vocabulário novo (“a gente tá fazendo um texto escrito e tem palavras que não conhece, assim... em espanhol mesmo, o vocabulário daquela palavra: desenvolvimento mesmo... que é desa... desarrollo”). A aluna AS ressalta que na atividade de produção escrita é obrigada a procurar o vocabulário e que ela força a aprendizagem (“a questão mesmo de procurar... para montar o próprio texto.. o uso dos conectivos... eu acho assim, que quando a senhora manda ler e escrever, a gente aprende muito...”). O aluno LF já discorre sobre o processo de desenvolvimento da atividade (“eu acho assim bem mais claro o processo da escrita que a senhora aprendeu...”). A aluna AP aborda o tipo da correção utilizado (“o jeito que você entrega o texto corrigido e pede pra gente corrigir... aí tem que procura cada palavra, cada verbo... a gente pode ir lá buscar e também pode ir ao texto...”). O aluno AE argumenta sobre a diferença que há entre o processo de leitura e escrita (“a gente sabe que ... que... os processos de de leitura e escrita são diferentes... a gente lê, lê muito, mas se não praticar a escrita não funciona... são processos

diferentes, são práticas diferentes... é só com o treino, com a repetição, a gente aprende a escrever. A leitura é importante, mas se a gente ler e não escrever, pra mim... porque assim, tem a memória visual, a gente vai escrevendo, escrevendo... as vezes repete... é... é... a mesma palavra, a mesma sentença se não no mesmo texto, mas em outros textos... eu acho que na língua estrangeira é parecido também... e quanto a questão da argumentação, eu, eu tenho pra mim que se a gente souber argumentar em textos escritos e orais na língua materna, fica mais fácil de argumentar em textos orais e escritos na língua estrangeira também". A aula termina com a esclarecimentos sobre a pontuação extra destinada a atividade e recomendações em relação à realização do término da produção de textos sobre a notícia.

4ª aula/ oficina- 29 de janeiro de 2013

A aula teve início às 13h46min, com uma avaliação auditiva prevista no programa da disciplina. Ao final da atividade, às 14h23min, os alunos entregaram a produção escrita referente ao gênero notícia solicitada na aula anterior. É importante mencionar que a produção dessa notícia também não estava prevista no cronograma de atividades. Para a 4ª aula/oficina estava definido o trabalho com o gênero charge e suas características linguísticas e discursivas, mas o plano foi alterado em função da necessidade que observamos em relação ao aprofundamento em relação aos gêneros: crônica e notícia.

A atividade solicitada para ser entregue na 4ª aula/oficina foi a produção das notícias envolvendo um colega de sala, isto é, os alunos precisariam criar uma notícia, relatando algum acontecimento sobre um de seus colegas. Após a entrega da atividade, alguns alunos leram os seus textos. A atividade foi muito divertida porque as notícias criadas envolviam temáticas muito variadas, tais como premiações, roubos, sequestros, entre outros. Três alunos não entregaram a atividade solicitada.

Às 15h00, demos início ao estudo da estrutura do crônica jornalística "*El nadador del millón de dólares*", atividade prevista no cronograma da 3ª aula/oficina. Antes da atividade de leitura, questionei aos alunos sobre a estrutura da crônica e suas características discursivas. Em resposta à questão, um aluno mencionou que a crônica seria "um texto curto de assunto atual". Então, nesse momento, expliquei a diferença entre a crônica e a notícia, a partir de um power point elaborado para a aula. Nesse momento, os alunos levantaram a dúvida referente à estrutura do texto que haviam criado sobre os seus colegas. Disseram que não sabiam, ao certo, se o texto seria uma crônica ou uma notícia.

Às 14:42 faltou energia, antes do término da exposição do powerpoint, elaborado para a aula. Nesse momento, um aluno levantou uma dúvida referente à palavra "sino", presente no texto. Após a explicação da dúvida levantada pelo aluno, foi solicitada a produção escrita de uma crônica, mas os alunos pediram que essa atividade fosse desenvolvida na aula posterior e sugeriram que finalizássemos a aula com a leitura das notícias que não foram apresentadas. Ao término da aula, ficou decidido que a produção da crônica ficaria como tarefa de casa e que os alunos deveriam produzi-la, atendendo-se para os seguintes aspectos: público amplo, detalhe de informação, linguagem simples e atrativa.

5ª aula/ oficina- 31 de janeiro de 2013

A aula foi iniciada às 15h20min, com a devolução e comentário sobre os textos produzidos referentes ao gênero notícia. Sinalizei que os textos produzidos estavam mais condizentes com o gênero crônica, pois apresentavam excesso de detalhes de informação e não respondiam às principais perguntas do gênero notícia: Quem? Onde? Quando? E como?. Os alunos concordaram com as observações apontadas e também como a sugestão de que o trabalho fosse corrigido e entregue na próxima aula. Antes do início da atividade prevista para a 5ª aula/ oficina, solicitei a entrega das crônicas produzidas como tarefa de casa. Dos treze alunos matriculados na disciplina, apenas 3 entregaram a atividade e, 5 faltaram a aula nesse dia. Os outros cinco pediram que a atividade fosse entregue na próxima aula. Não atendi ao pedido e expliquei que o acúmulo de atividades poderia prejudicar o andamento da disciplina e o processo de leitura, estudo e produção de textos e análise planejados previamente. O objetivo dessa decisão foi o de verificar se nas próximas atividades solicitadas como tarefa de casa, os alunos continuariam deixando de realiza-las, mesmo sabendo que não seriam mais aceitos trabalhos atrasados. A 5ª aula/oficina, assim como as oficinas anteriores, não seguiu o cronograma de atividades anteriormente planejado, em função da mudança no planejamento referente ao trabalho com os gêneros: notícia e crônica. Para essa aula, estava previsto a leitura e explicação do gênero propaganda, mas decidi trabalhar com o gênero charge, programado para a 4ª aula/ oficina. Essa seria uma maneira de não me perder no cronograma elaborado. A explicação do gênero charge foi iniciada às 15h40min, com a exposição de um PowerPoint, disponível na internet, sobre a estrutura do gênero: www.rmm.cl/.../200709301022360.el%20comic.ppt. Após a explicação, entreguei uma história em quadrinhos sobre o Garfield, com os globos em branco, para que os alunos pudessem completa-los com a história criada. No momento da realização da atividade, uma aluna me perguntou sobre o recurso do computador que havia utilizado para deixar os quadrinhos em branco. Expliquei-a que havia utilizado *paint* e que, se quisesse, poderia ensiná-la. A aluna explicou que gostaria de utilizar a atividade com os seus alunos também, pois tinha achado muito interessante. Ao final da produção escrita, todos leram as histórias criadas para a história em quadrinhos do Garfield. Após a leitura, mostrei o texto original e os alunos compararam a produção realizada com a verdadeira história da tira. É importante mencionar que a ideia de trabalho com a história em quadrinhos do Garfield surgiu depois que o cronograma de atividades havia sido realizado e, uma vez mais, a aula fugiu do planejamento. Além do mais, em função do tempo, não foi possível identificar as charges na apostila de textos e desenvolver as atividades de leitura previstas no cronograma.

6ª aula/ oficina- 19 de fevereiro de 2013

A aula iniciou-se às 13:30 com a finalização da unidade 8, do livro GENTE. Foram realizadas atividades comunicativas e de compreensão auditiva. As 14:30, foi introduzido o trabalho com o gênero "propaganda", a partir de uma exposição, em PowerPoint, sobre as estruturas e características das propagandas e publicidades em língua espanhola. Em seguida, os alunos viram propagandas provenientes de diferentes meios de circulação: jornais, revistas e televisão e foram convidados a refletirem sobre as características e conteúdos que apresentavam. Discutimos também sobre a ideia que estava sendo vendida em cada anúncio apresentado. A aluna VL chamou a atenção para o fato de que as propagandas apresentam muitos verbos no imperativo e que seria importante conhecer as regras de conjugação desse tempo verbal para a criação de anúncios. Ao término da aula, às 15:00, os alunos receberam uma propaganda com o texto apagado, sobre o shampoo "Dove". Nesse propaganda a personagem Maggie, dos Simpsons, aparece com os cabelos cacheados e depois lisos. O aluno AE enfatizou que preferia a Lisa como era e que iria fazer a propaganda em apologia aos cabelos naturais. A professora interferiu dizendo que ele deveria fazer o papel de um publicitário contratado pela Dove para vender os cabelos modificados da Maggie. Em função do tempo, a atividade não foi realizada em sala de aula e ficou como tarefa de casa, para ser entregue no dia 21/02.

7ª aula / oficina- 21 de março de 2013

A aula começou com atraso: 15:45. Só havia uma aluna na sala, a aluna DS. Perguntei a ela o que tinha acontecido e não sou me informar. Então, quando sai da sala para procurá-los, encontrei quatro alunas no corredor, terminando de escrever a crônica que havia solicitado. Então, solicitei que se dirigissem à sala e dei um tempo para que todos terminassem as produções escritas que não haviam realizado, isto é, a crônica, a história em quadrinhos e a propaganda. As alunas AP, KB, MS e AO justificaram que estavam realizando a elaboração da crônica no corredor, no horário da aula, porque teriam um acúmulo muito grande de atividades de outras disciplinas. As 14:24 iniciamos o trabalho com explicação da estrutura do e-mail. Imaginamos uma situação para que produzissem uma mensagem a um colega de sala. A situação seria que imaginassem que tivessem realizado uma viagem a um país do exterior e que tivessem acabado de chegar. Tendo em vista essa situação comunicativa, deveriam produzir um email para um colega da sala contando um pouquinho sobre a viagem. Expliquei quais seriam as estruturas comunicativas que poderiam usar para saudar o colega, frase como "sentir saudades" em espanhol (echar de menos, extrañar) y estructuras para finalizar o texto (un beso, un besito, un besote).

8ª aula/ oficina - 09 de maio de 2013

A aula começou às 14h00, com a presença de 7 alunos, isto é, um pouco mais da metade da turma. O tema preparado para leitura, discussão e produção escrita foi o "Amor à distância". Escolhi este assunto porque a turma havia solicitado uma mudança nos temas escolhidos, já que os anteriores abordavam assuntos muito "polêmicos" e "tristes", tais como a adoção de filhos por casais homossexuais e a eutanásia. Então, amenizar um pouco o clima da discussão e da aula, resolvi trabalhar com o assunto referente ao amor a distância. As 14h15 iniciei a discussão sobre o tema, lançando a turma a seguinte pergunta: O que vocês pensam da relação à distância? A aluna VL disse que para ela era impossível, pois acreditava que o carinho, a aproximação e a convivência eram imprescindíveis para o relacionamento. A aluna RF argumentou sobre a importância da confiança e que a infidelidade pode acontecer quando não há amor entre os casais. A aluna LS disse que há situações em que os casais são obrigados a manter uma relação à distância, como no caso de uma oportunidade de trabalho fora e, às vezes, a distância aumenta o amor e a confiança. A aluna AS disse que para ela a relação à distância é muito complicada, pois é preciso que haja muita segurança na relação. No caso dos ciúmes, por exemplo, o relacionamento viraria um inferno. Já a aluna PS argumentou que a relação a distancia poderia dar certo com casais estáveis, que já estão há muito tempo juntos e já construíram a confiança. A discussão terminou às 15h43. Então, solicitei que fosse realizada uma produção escrita sobre o tema para ser entregue ao final da aula.

9ª e 10ª Aulas oficina: 18 de abril de 2013 (Língua 1)

A aula iniciou-se às 14:00, com a apresentação da professora, alunos e programa de curso. Essa apresentação inicial durou 30 minutos. Posteriormente, a professora iniciou a discussão sobre o tema proposto para a aula: "La adopción de hijos por parejas homoparentales". A aula sobre o tema começou com a leitura e discussão sobre duas imagens: uma de duas mulheres segurando um bebê e outra de dois homens segurando um bebê. A professora lançou a seguinte pergunta para a turma: Quem vocês acham que são essas pessoas? As opiniões iniciais foram de que as fotos representavam uma avó, a sua filha e a neta, dois irmãos e um sobrinho. Passado alguns minutos, algumas opiniões sobre a possibilidade de que as fotos representassem casais homossexuais foram aparecendo. Uma aluna enfatizou o fato de o tema estar "na moda". Após esse momento, a professora apresentou dois vídeos sobre o tema: um sobre a lei da adoção de crianças por casais homossexuais no Uruguay e entrevista sobre a opinião de psiquiatras e psicólogos em relação ao tema. Em um terceiro momento, a professora abriu o debate sobre o assunto e as alunas manifestaram suas opiniões, em espanhol. Das 10 alunas presentes na aula, duas se mostraram contra a adoção de crianças por casais homossexuais e manifestaram suas opiniões, baseando-se em pressupostos católicos e evangélicos ("Deus criou o homem e a mulher para ficarem juntos e procriarem"; "Não sabemos se os homossexuais terão o cuidado de não se beijarem e não se agarrarem perto dos seus filhos"; "a criança ficaria perdida sem saber que é o homem e quem é a mulher da relação..."). As outras alunas manifestaram suas opiniões a favor da adoção. Essa discussão iniciou-se às 14:40 e terminou às 15:00. Depois, a professora entregou um texto para leitura sobre a adoção de filhos por casais homossexuais no Brasil: "*Las justicia brasileña permite la adopción de niños por parejas homosexuales*", do jornal "El mundo", referente à uma matéria publicada no dia 29 de abril de 2013. Terminada a leitura, foi proposta a produção de um texto opinativo sobre o tema, realizado em sala de aula. A produção escrita iniciou-se às 15:30 e terminou às 16:40.

11ª e 12ª aulas/ oficina: 02 de maio de 2013

A aula iniciou-se às 13:50, com a participação de 12 alunos. Alguns alunos que não cursaram as disciplinas de introdução à língua espanhola foram convidados a colaborar com a pesquisa, nesse segundo momento (AN, TB, AE). Ausentou-se uma aluna: AO. Em um primeiro momento, os alunos foram convidados a ler um artigo de opinião do jornal, El país, intitulado: "Morir con dignidad". No momento da leitura, uma aluna comentou: "o tema da aula de hoje será eutanásia..." (Vera). Outra aluna perguntou se poderia ficar calada (Amanda). Após a leitura, os alunos assistiram a três vídeos sobre o tema: "Derecho a Morir Dignamente"; "Editoriales Diego Arango: "La eutanásia es suicidio"; "Suicidio Legal Asistio en Suiza". Após assistirem ao vídeo, demos início ao debate sobre o tema. Durante o debate, perguntei aos alunos quem era a favor da Eutanasia e sete alunos levantaram a mão... Entre os argumentos apresentados à favor da morte assistida destacam-se o sofrimento de pacientes terminais, pacientes que padecem de doenças incuráveis e crianças sem cérebro que estão vegetando e pessoas que são mantidas vivas através de aparelhos respiratórios. Quem se pronunciou contra (RF, AG) relataram casos na família de pessoas que foram desenganadas pelos médicos e que, por um milagre, sobreviveram e hoje estão bem. O debate durou uma hora (14:30 às 15:30). As 15:40 iniciou-se a atividade de produção escrita sobre o tema. Os alunos foram orientados a criarem um título para as produções e se posicionarem diante do tema. A atividade terminou às 16:30. Nesse mesmo dia, discutimos sobre a apresentação de trabalhos em relação aos tópicos gramaticais e a história da língua espanhola. Fizemos a divisão dos grupos e acordamos as datas de apresentação.

13ª e 14ª aulas/ oficina- 23 de maio de 2013 (relato produzido pelo monitor da disciplina)

A aula iniciou com um círculo com todos os alunos na sua totalidade alunas, após professora Flávia marcou a prova para 11 de julho, depois a professora abordou tema sobre "Pena de morte" e a pergunta da professora é se os alunos estão a favor ou contra a pena, uma aluna começou a falar que é contra porque podemos recuperar um infrator, pois é uma oportunidade ela se recuperar no sistema prisional, mas a professora pediu que falassem em espanhol, outra aluna falou também que as pessoas mais atingidas com a pena de morte seriam os pobres, negros e pessoas a margem da sociedade, e que também ninguém tem direito de tirar a vida de ninguém, esse opinião eram de todas alunas que estavam na sala, pois ela na sua totalidade são contra a pena de morte. Falou também acerca da falta de investimentos no social com alguns projetos de governos, e que as pessoas cometem delitos por não terem oportunidade. A professora abordou um caso de aconteceu em Minas Gerais de uma odontóloga que foi assinada por que só tinha R\$ 30,00 que foi um crime bárbaro e absurdo e que toda mídia nacional noticiou. Outro caso que a professora abordou sobre os psicopatas dizendo que 80% de pessoas que atuam

são pessoas más em sua natureza psicológica e cometem seus delitos por prazer de matar e ver suas vítimas sofrendo. Uma aluna bordou que não existe um lugar apropriado para tratar desses pacientes aqui. A professora Colen falou de um livro que fala sobre “Mentes Perigosas” e que pessoas nascem más, mas que é possível controla-se, mesmo e que a maioria não mata mais quem ver suas vítimas sofrendo. Foi abordado que tudo começa com uma mentira e que vai aumentando e se torna uma bola de neve e são pessoas que não confiam em nada somente em eles. A professora contou uma história de um casal que não queria mais ter sua vida social e foi se isolando chegando a ser hospitalizado e se deixando se vencer por esse fato. Depois uma aluna contou uma história uma pessoa que também havia se isolado e que tinha uma vida totalmente distante da realidade. Houve outro comentário sobre o caso das três mulheres que foram sequestradas por 10 anos e que tiveram seus anos roubados pelo tempo que passou em cárcere em que submeteram a aborto por cinco vezes. Foi dito que algumas pessoas se escondem na religião para poder ter uma vida aceita na sociedade, e elas abordaram que isso é usado para poder ter uma imagem aceitável dizendo que aceitou a Cristo Jesus. Outro caso que um homem que era homossexual que comiam sua vítima na década de 90 nos EUA e guardava pedaços de suas vítimas na geladeira e que havia amado todas que havia assassinado. A professora também falou que na sua cidade um matador em série e já havia matado 6 mulheres semana a semana, e que ele cometia o crimes estudava sua vítimas vários dias para poder assassinar suas vítimas a professora comentou que ele era muito bonito que chamava de “Assassino Bonito”. O que fazer com essas pessoas que cometem esse tipo de crime. A professora perguntou: O que leva uma pessoa a cometer um crime?

15ª e 16ª aulas/ oficina- 6 de junho de 2013 (relato produzido pela monitora da disciplina) La clase comenzó a las dos de la tarde, con la presentación de un equipo (compuesta por tres chicas), a respecto de los verbos en subjuntivo. En esa clase estuvieron presentes 12 alumnos, 11 mujeres y un hombre. Las chicas hablaron sobre la definición, los tiempos, las terminaciones y las irregularidades del subjuntivo, todo eso fue explicado en diapositivas. Después, las chicas hicieron un juego y trajeron algunos papelitos para que cada alumno hiciera dos deseos utilizando los verbos en subjuntivo. Al término de la presentación la profesora Flavia Colen, hizo una presentación, en diapositivas, a respecto de la progresión temática. La profesora afirmó que la progresión temática se refiere a los procedimientos lingüísticos que se establecen entre segmentos del texto. Habló también de la importancia del estudio de la progresión temática, entre ellos: La articulación coherente, la tesitura textual, el dominio de recursos para hacer que la información avance, la reiteración de elementos lexicales, paralelismos, etc. Por último, explicó los tipos de progresión: lineal, tema constante, de temas derivados, por subdivisión. Al final de la clase, hicimos una discusión sobre la pena de muerte, asunto que ya había sido un poco discutido en la clase anterior. Discusión en el aula a respecto de la pena de muerte: Yo, Geisiana Alves, empecé las discusiones preguntando a los alumnos cuales eran sus opiniones acerca del tema. Hubo una divergencia, pues unos eran contra y otros a favor de la pena de muerte, más la mayoría era contra. El alumno Alex habló que es a favor y que varias situaciones pueden llevar una persona al corredor de la muerte por los crímenes que ella ha cometido, ya Vera, otra alumna, es contra y defiende que en nuestro contexto las condiciones del sistema prisional no tiene estructura para eso y que las personas que serán condenadas son los negros, pobres y que no tienen formación educacional. El debate fue muy fervoroso por parte de los alumnos, pero todos estuvieron de acuerdo afirmando que en Brasil no hay condiciones de aplicarse la pena de muerte.

17ª e 18ª aulas/ oficina- 13 de Junho de 2013 (relato produzido pela monitora da disciplina)

La clase empezó a las dos de la tarde, con la discusión a respecto del aborto. La profesora trajo dos artículos de opinión, un contra (de Juan Masía Clavel, profesor de bioética de Tokio) y otro a favor del aborto (de un periódico chileno). Sólo seis alumnas comparecieron. Después, la profesora pidió para que las alumnas leyeran otro artículo, un debate a respecto del aborto con opiniones contra y a favor, del sitio www.lanacion.com.ar. La profesora pidió aún que las alumnas a partir de la lectura de ese artículo, formaran sus propias opiniones sobre el tema, para que pudieran hacer un debate después. BR habló que descriminalizar el aborto no hará con que las mujeres aborten más, dijo aún que es a favor de la despenalización del aborto y que haría un aborto, caso se quedase embarazada actualmente. Otra alumna hablo que, en el pasado, pensó en hacer un aborto se el examen diese positivo, por causa de su madre que no aceptaría, pero su novio no a dejaría hacer eso. Otra alumna dijo que es contra porque una vida es siempre una vida. Otra chica hablo que está en contra y que se una mujer no quiere crear un hijo podrá darlo para otra persona crear. Daniele afirmó que es a favor sólo en casos de estupro y enfermedades. Después del debate sobre el aborto, la profesora pidió para que las alumnas hicieran una actividad compuesta por dos cuestiones: 1- ¿Cuál es el objetivo de cada uno de los textos leídos? Y 2- ¿Qué elementos lingüísticos y discursivos son utilizados para convencer el lector?

19ª e 20ª Aula/ oficina (reposição)- 22 de junho de 2013

A aula iniciou-se às 17h00 e foi ministrada na copa da universidade, pois não havia sala de aula disponível. A experiência foi interessante, pois nos sentamos em uma mesa redonda e grande. O silêncio do ambiente também contribuiu para que melhor interação e desenvolvimento das atividades propostas. Inicialmente, retomei o tema trabalhado na aula passada: Uso dos conectores argumentativos e distribuí um exercício de aplicação dos conectores em diferentes frases. Posteriormente, perguntei quem havia realizado a atividade de casa sobre a relação lógico- Semântica dos conectores presentes no texto “Mal código para la buena mujer” e a produção escrita solicitada. Para minha surpresa, nenhum dos alunos tinha feito a atividade solicitada para casa. O motivo alegado foi de que estavam sobrecarregados com as outras disciplinas, realizando provas e trabalhos avaliativos de final de curso. Então, a aula prosseguiu com a apresentação de trabalhos sobre os temas gramaticais distribuídos entre os grupos. As 17h30, a aluna Camila começou a ministrar uma aula sobre o uso do pretérito perfecto. Sua aula durou certa de uma hora e foi finalizada com a realização e correção de um exercício entregue a turma sobre a temática. As 18h30 retomei o tema dos conectores, da retórica e solicitei que a produção escrita que havia pedido para casa fosse realizada durante os 40 minutos que. A turma concordou e começou a realiza-la às 18h20. Solicitei que começassem a utilizar os tipos de argumentos da retórica e os conectores discursivos trabalhados em sala.

21ª e 22ª aulas/ oficina - 25 de julho de 2013 (relato produzido pela monitora da disciplina)

A aula iniciou-se às 13h40min no dia 25 de julho de 2013 com entrega do texto sobre a pena de morte. A professora fez atendimento individual, sinalizando o que deveria ser modificado, e perguntou se os alunos compreenderam a correção, em seguida, às 14h00min os alunos refizeram o referido texto. Às 15h15min a professora explicou o processo de escrita e reescrita do texto argumentativo e o planejamento do texto: tese, objetivos, características do leitor, argumentos, contra argumentos, exemplos e conclusão. Nesta aula participaram apenas oito alunos dos 13 matriculados. A professora avisou que no dia da prova poderá ser utilizado o material da retórica e dos conectores, para ajudar na redação do texto. Para explicar o planejamento do texto a professora definiu um tema que foi: "Ser professor nos dias de hoje", elegeu como tese três aspectos: más condições de trabalho, salários e a falta de interesse e desmotivação dos alunos. Depois idealizou os objetivos que foram: mostrar a realidade da educação brasileira, evidenciar os maus investimentos e defender que a profissão é complicada, mas que vale a pena ser professor. Diante a professora mostrou que é preciso conhecer o leitor e detalhar as informações para que o texto seja compreendido. Sobre os argumentos a professora explicou que é necessário utilizar sempre dados, exemplos e evitar generalizações e comparações, a respeito da conclusão do texto a professora explicou que devemos fazer sempre a retomada das ideias anteriormente defendidas e escrever o ponto de vista, não esquecendo os conectores finalizadores e/ou conclusivos. Às 15h40min a professora entregou um texto sobre coerência e coesão textual, que foi lido e discutido de forma compartilhada. Depois de ler este texto os alunos transformaram uma sequência de frases em um texto coeso.

23 e 24ª aulas/ oficina- 27 de julho de 2013 (reposição)

A aula iniciou-se às 9h30min e ocorreu na sala de aula da biblioteca, reservada previamente, pois aos sábados a FALE não funciona. Essa foi uma aula de reposição de uma aula que foi cancelada, por causa das manifestações. Compareceram a aula 6 alunos (VL, AV, CS, BR, PN e RF). O motivo da presença de poucos alunos por ter ocorrido devido ao fato de quatro deles já terem sido reprovados por frequência (AG, AV e TB e AO) e uma ter viajado para um congresso em Recife (AS). O fato de a reposição ter acontecido no sábado pode ter motivado a falta da outra parte da turma.

26 e 27 aulas/ oficina- 01 de agosto de 2013

A aula iniciou-se às 14h00 e a maior parte da turma já estava presente. Conforme o plano da disciplina, hoje foi o dia de realização da prova final. Nela, havia uma proposta de produção textual, com a opção de vários temas para a elaboração de um artigo de opinião: 1- La copa del mundo en Brasil; 2- Ser professor en los días de hoy; 3- El casamiento gay; 4- Vientre de alquiler; 5- Legalización de las drogas. Esclareci que os alunos poderiam utilizar os materiais trabalhados em sala de aula sobre retórica, argumentação e uso dos conectores textuais. É importante lembrar que os temas propostos para a produção escrita da prova já haviam sido trabalhados anteriormente. Os alunos que produziram o texto e o receberam corrigido poderiam aprimorá-lo na prova. Finalizamos a aula com o grupo focal e a discussão sobre o trabalho desenvolvido na disciplina.

ANEXOS

TEXTO 2

© Jolie
 Sr. Guzmán
 [No le voy a pedir] su atención con mayor
 para sus estados.
 Estoy muy abrumada ^{deprimida?} en relación a la
 de inversión en más plazas y teatros.
 Las personas necesitan Xología y X cultura.
 Pero, también el estado necesita X fabri-
 cas para haber un mejor desarrollo del
 estado. → realidad
 Quiero hablar también de la salud. ¿Qué
 hacer! ¡Dios mío! ¿El es mejor que yo que
yo? Los padres son los padres
 de cualquier modo. No hay medicina
 suficiente y una estructura adecuada.
 ¿Y la educación? Por favor
 administración hecha de cualquier modo.
 ¿Dónde está el servicio?
 Mi receta es de trabajar el pueblo.
 Iniesta más en sus estados. Nuestro
 pueblo necesita de su ayuda.
 Atentamente,
 Una algebra demasiado triste.

Fonte: ALUNO: AD

TEXTO 3



Macuío, 28 de febrero de 2013

Sr. Gobernador

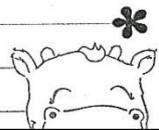
Estamos viviendo en medio de muchos problemas en nuestro querido Estado. La educación, la sanidad, los transportes y la violencia son los [más urgentes.] ¿De qué?

Falta una buena gestión en todos esos sectores. Creo que ya ha visto como está a ^{suprimido} ~~su~~ nuestro pueblo. Muchas madres duermen en las puertas de las escuelas y no consiguen plaza para sus hijos. La violencia está llegando a niveles asustadores. Son muchos jóvenes muertos todos los días. Los hospitales están todos llenos y no hay como atender ^{le} todas las personas que necesitan ^{de} atención. El medio de transporte está muy fallo.

Casi me dividí de los empleos. No hay empleos suficiente para todos y cada día aumenta la desigualdad en nuestro Estado.

Después de todo que he escrito, ^{le} ~~he~~ pido su comprensión y más respecto por su pueblo. Que los problemas sean solucionados para que podamos vivir mejor en este lindo Estado.

[Sin más,]



ANEXO B

PRODUÇÕES ESCRITAS ANALISADAS DURANTE A 2ª FASE DA PESQUISA

TEXTO 1 - 1 VERSÃO

curso de letras espanol.
Relaciones a distancia

[Es muy difícil tener una relación a distancia, pues no tener la pareja que ama en su lado no es muy agradable.] Tema 1 → **Salto temático**

Tema 2 [hay razones que ^{uno debe llevar en cuenta en} tiene que tener una relación así.] Cuando hay una oportunidad de un trabajo lejos y ^{es} es casado, tenemos que **Remed** comprender el otro, pero si ^{es} solo enamorado no vale la pena este sacrificio. → ¿por qué?

Tema 3 [En **uno** caso de una relación a distancia, hay muchas cosas que puede **[no decirlo]** **Port** **[pelo]** ^{hecho de la} **[falta de]** inseguridad, con la persona, **[miedo]** del la traición, no tener la pareja para compartir tu vida. **Port.** **Remed**

Tema 4 [hay relaciones **[que dan bien]** pues hay personas que **[se encuentran]** se encuentran en sitios de relación **[y después]**, **[marcan una]** **[reunión]** **Port.** **[a veces]** **Port.** **[da]** **[cierto]** solo **[es]** **[mucho]** peligroso, pues el **[pelo]** **[de]** no conocer a la persona, no saber de donde **[es]** puede **[quedarse]** **[mal]** **Port.** **Port.**

Las relaciones pueden **[da]** **[cierto]** **Port.** depende de su interés, su amor por **[la]** **[pareja]**, pero la pareja tiene que estar muy **[disposta]** a convivir con la situación.

Fonte: ALUNO: PT

TEXTO 2 – REFAÇÃO

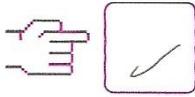
curso de letras español.

Relaciones a distancia

Es muy difícil tener una relación a distancia, más algunas personas apuestan en esta forma de relacionarse, mismo con todas las desventajas que ella opita, tal como inseguridad, de no tener la persona que ama para compartir su vida.

En un relacionamiento a distancia sólo es válido cuando realmente existe confianza, pues es muy difícil no haber quién usted ama a su lado, vale la pena yo creo cuando una pareja ya tiene su boda estable y soy compañero necesito ir para lejos para tener un crecimiento profesional, más si son apenas novios no vale a pena, pues para isto es necesario tener una base en el relacionamiento que es la confianza uno en el otro.

TEXTO 3 - 1ª VERSÃO



9 DATA
5/13

* Relaciones a distancia

Remar! [Para se relacionar con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil,] pues la pareja tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación.

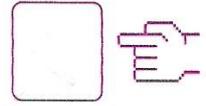
¡Vea! Se usted que vive cerca de su novio [no le gusta]!!! muchos acontecimientos, entonces imagina él en otro lugar, // muy lejos, ¿y que tiene que creer solamente no que habla. ¿Imagino? Es eso! *Remar!* → ¿Cuáles?

Son situaciones muy complicadas, donde los dos tienen que ser equilibrados y tener demasiada confianza, pues se si de los dos son celosos, la vida será un lío.

Por lo tanto, creo que haya relaciones buenas que viven de esa manera, pero para mí, me me gusta la porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial.

↓
¿Cuál?

TEXTO 4 - REFAÇÃO



Reposado

Para relacionarse con una otra persona que vive a lejos de ti, me parece muy difícil, pues la persona tiene que tener mucha confianza y estar muy segura en la relación.

¡Uea! Se osted que vive a cerca de su novia luego viendo lo que haces, imagina él en otro lugar, muy lejos? Y que tiene que creer sólo me que habla. ¿Imagino? ¡Es eso!

Es muy complicado. La persona tiene que ser equilibrada y tener demasiada confianza, pues se uno de los dos son celosos, la vida será un lío.

Por lo tanto, creo que me tenga relaciones buenas que viven a lejos.

Para mí, pues no me gustaría, porque la presencia y un relacionamiento familiar es esencial.

TEXTO 5 - 1ª VERSÃO




9 DATA
 5 / 13

Amor de lejos... ¡Nunca!

Tema 1

[El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita ~~de~~ cuidado diario, así también es el amor. *ya dijiste eso* Tema 1

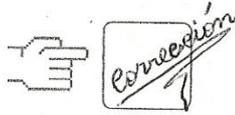
Sería interesante que todos esos puntos

Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor como: tener ^{la} su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar mayor seguridad [pues así como una planta hay que cuidarlo muy bien] *ya dijiste eso*

Es una cosa muy difícil quedarse ^{lejos} de quien se ama.

Algunas personas creen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, pero la presencia es fundamental.

Por lo tanto, quedarse junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, pues cuando si amas, si cuida, ¿y como cuidar si estamos lejos? Por eso, las relaciones a distancia no funcionan.

TEXTO 6 – REFAÇÃO


Amor de lejos... ¡nunca!

El amor para mantenerse necesita ser cultivado. Es como una planta que necesita cuidado diario.

Algunos factores son muy importantes para el desarrollo del amor como: tener a su pareja para apoyarse y compartir todos los momentos, experimentar mayor seguridad.

En general, las personas que viven solas, sea por opción o muerte de su pareja, siempre reclaman de la soledad, de no tener con quién hablar, contar sus problemas, alegrías, dolores etc.

Por otro lado es muy bueno poder sentir toda la seguridad que proporciona una pareja que te ama y respeta. Es una cosa muy difícil quedarse lejos de quien se ama. Algunas personas dicen que es posible vivir lejos y presentan sus razones, pero la presencia es fundamental.

Por lo tanto, quedar junto es un factor fundamental para el crecimiento del amor, pues cuando se ama, se cuida, ¿y como cuidar se estamos lejos? Por eso, las relaciones a distancia no funcionan.

ANEXO C

PRODUÇÕES ESCRITAS ANALISADAS DURANTE A 3ª FASE DA PESQUISA

Planejamento 1

Ideas muy difícil pero gratificante	ser profesor en los días de hoy es muy difícil pero gratificante.
Argumentos y estrategias retóricas	Pues vivimos en un país, precario, sin muchos recursos para la educación. es muy gratificante, pues pasar sus conocimientos para los alumnos y contribuir para su vida tener un buen futuro

Objetivos de la escritura	mostrar la realidad de la educación donde se vea evidencias los malos investimentos. Defender que la profesión es complicada, pero vale la pena ser profesor.
Características del lector	que yo escriba con claridad, sin muchas tics. detallas las informaciones

Fonte: ALUNO: PT

TEXTO 1

PRODUCCIÓN ESCRITA

Elige uno de los temas que siguen y escribe un artículo de opinión. (de 200 a 300 palabras)

Valor: 2,5

- 1- La copa del mundo en Brasil.
- 2- Ser profesor en los días de hoy.
- 3- El casamiento gay.
- 4- Vientre de alquiler.
- 5- Legalización de las drogas.

En los días de hoy ser profesor es muy difícil, pero gratificante, es gratificante porque estamos contribuyendo para formación de alumnos, pasando para ellos nuestros conocimientos.

En nuestro país los recursos económicos son malos administrados por eso la educación tiene quedada un pouco esquecida, y con una má. calidad educacional. Sin embargo es muy gratificante pasar conocimientos para uno alumno, y de esta forma está contribuyendo para que tengan un futuro mejor.

Con todo el Brasil no está administrando sus recursos para la educación, pues el un país que menos tiene invertido para la educación, y para hacer algo mejor para la educación dentro que invierte 6,23% de PIB para un bueno crecimiento educacional. Por otro lado los profesores aún hacen lo que es posible para contribuir con lo crecimiento de sus alumnos.

Para concluir mismo con la mala calidad económica dos recursos para la educación, los profesores tiene orgullo de su profesión y hace lo que está en su alcance, para desenvolver un bueno trabajo y ayudar sus alumnos a tener un futuro promissor.

PLANEJAMENTO 2

Ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Que el profesor debe ser un mediador • Los tecnológicos y la influencia • Envolver los alumnos con estrategias • Es muy difícil
Argumentos y estrategias retóricas	<p>Que los profesores son capaces de enseñar los alumnos y envolverlos a partir de estrategias didácticas.</p>
Objetivos de la escritura	<p>muestra que la enseñanza, misma que difícil, es posible, se los profesores se dedican a esto.</p>
Características del lector	<p>graduandos de los cursos de enseñanza.</p>

Fonte: ALUNO: AD

TEXTO 2

PRODUCCIÓN ESCRITA

Elige uno de los temas que siguen y escribe un artículo de opinión. (de 200 a 300 palabras)

Valor: 2,5

- 1- La copa del mundo en Brasil.
- 2- Ser profesor en los días de hoy. ✓
- 3- El casamiento gay.
- 4- Vientre de alquiler.
- 5- Legalización de las drogas.

Creo que es una tarea muy difícil ser un profesor. Es necesario tiempo, organización y una fuerza grande para planear los clases y tener éxito con ellos. Cuídate, ver una realidad que muchos no están acostumbrados, donde falta todo en una escuela, y el profesor tiene que usar los métodos que estudió en la universidad ^{modif.} colos. Además, el profesor tiene que ser muy paciente, pero mantener su rigor y ser un artista, incluso que la enseñanza es el arte de re-orientar. Cabe añadir que él es psicólogo, amigo, orientador y, principalmente, un ejemplo.

¿Los tecnológicos? Bien, ellos deben ser compañeros de los profesores. De esa manera, involucrar los alumnos y les da seguridad, pues les gustan el mundo tecnológico.

Así pues, como ya he dicho es complicado ser un profesor - es difícil mismo. Por otro lado, al fin, todos los esfuerzos son muy válidos, pues de la misma manera que el profesor practica la metodología que fue practicada, el alumno aprende más y mejor.

Fonte: ALUNO: AD

PLANEJAMENTO 3

Ideas	<p>malas condiciones de trabajo</p> <p>sueldo:</p> <p>la falta de interés y desmotivación de los alumnos</p>
Argumentos y estrategias retóricas	<ul style="list-style-type: none"> • ejemplos • comparaciones • argumentos de autoridad

Objetivos de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • mostrar la realidad de la educación • defender que la profesión es complicada, pero vale la pena ser profesor. ¿por qué vale?
Características del lector (profa)	<ul style="list-style-type: none"> • Que yo escriba con claridad y utilice los conectores.

Fonte: ALUNO: VL

TEXTO 3

PRODUCCIÓN ESCRITA

Elige uno de los temas que siguen y escribe un artículo de opinión. (de 200 a 300 palabras)

Valor: 2,5

- 1- La copa del mundo en Brasil.
- 2- Ser profesor en los días de hoy.
- 3- El casamiento gay.
- 4- Vientre de alquiler.
- 5- Legalización de las drogas.

Ser profesor en los días de hoy

No es nada fácil ser profesor en la actualidad, pues existen muchos factores que influyen de manera negativa en esta profesión. Veamos algunos factores.

Primeramente, las malas condiciones de trabajo, que perjudican directamente el aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a ese punto, podemos observar muchas escuelas sin las mínimas condiciones de trabajo, o sea, algunas instituciones no tienen, ni siquiera, sillas o baños decentes.

En segundo lugar, resalto los bajos sueldos de los profesionales de la educación, que desde hace muchos años están en una lucha constante por reconocimiento y valoración de su profesión y por consecuencia, mejores sueldos.

Además, la falta de interés y desmotivación de los estudiantes es un tema muy delicado y que no puede ser ignorado por los que hacen la educación, ya que es fundamental para el aprendizaje. Cabe añadir que la desmotivación es una de las causas principales de la evasión escolar.

Hay que tener en cuenta que delante de todos esos problemas citados, es complicado ser profesor, por ejemplo, en países como el Japón, los profesores son valorados, respetados y, encima, ganan un sueldo digno de su profesión.

Delante de este cuadro aquí mostrado, hago una pregunta: ¿Quién así vale la pena ser profesor? A mi entender sí, puesto que, como dice la lingüista Rita Lozzoli en uno de sus artículos - "¿...? más que educador digno de ese nombre puede abrir mano de la utopía?" - puede parecer que la situación en que viven los educadores nunca va a cambiar o es una utopía, pero si nosotros que hacemos la educación en nuestro país no creemos en eso, decisivamente nunca cambiará.

Fonte: ALUNO: VL

ANEXO D

PARECER EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Análise do Projeto de Pesquisa nº 022761/2011-24

O projeto de pesquisa intitulado *PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA NAS DISCIPLINAS INTRODUTÓRIAS: ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO TEXTUAL E ARGUMENTATIVIDADE*, de autoria de Flávia Colen Meniconi, foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa no dia 04 de novembro de 2011. Trata-se de um estudo a ser realizado como requisito do Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Federal de Alagoas, sob supervisão da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira. A proposta de estudo tem por objetivo central “analisar produções escritas em espanhol, de alunos de Introdução à Língua Espanhola 1 e 2, e observar como estes desenvolvem as idéias em seus textos”.

O projeto de pesquisa contém: (i) caracterização do problema, (ii) base teórica e conceitual, (iii) hipóteses de pesquisa, (iv) perguntas de pesquisa, (v) objetivos (geral e específicos), (vi) metodologia, (vii) referências bibliográficas, e (viii) cronogramas de atividades. Acompanha o projeto os seguintes documentos: (i) folha de rosto, (ii) orçamento, (iii) carta de anuência da Instituição onde será feita a coleta de dados, (iv) modelo de termo de consentimento livre e esclarecido, e (v) currículo dos pesquisadores envolvidos no estudo.

Como metodologia, o estudo propõe uma pesquisa qualitativa, adotando como modelo de coleta e análise de dados a etnografia e a pesquisa-ação. O corpus de análise será composto de entrevistas, questionários e notas de campo. As entrevistas serão gravadas em áudio.

Após análise, e de acordo com a Resolução do CNS 196/96, os seguintes problemas foram identificados:

1. O termo de compromisso do responsável pela instituição na Folha de Rosto não está assinado; é necessário que esteja assinado. OK
2. A Folha de Rosto não indica o número de sujeitos pesquisados, informação imprescindível para análise do CEP. É preciso que se indique número de informantes, mesmo que aproximado. OK
3. Não há nenhuma informação acerca dos critérios de inclusão e exclusão de sujeitos. Critérios claros de inclusão e exclusão de sujeitos precisam ser apresentados. OK

ff

4. O cronograma do projeto de pesquisa informa que a coleta de dados começou a ser feita em março de 2011. É preciso que se esclareça se dados já foram coletados. Em caso afirmativo, é preciso que se justifique a coleta antecipada de dados.
5. O modelo de TCLE deve ser rubricado em suas páginas iniciais e assinado por todos os pesquisadores na última página. O modelo apresentado não tem rubricas das pesquisadoras nas páginas iniciais.
6. O modelo de TCLE apresentado informa que o estudo começará em 02/2012 e terminará em 10/2012. Essas datas não conferem com as datas informadas no cronograma de atividades. É preciso que se esclareça essa disparidade de informações. ok
7. O modelo de TCLE apresentado informa que a participação do estudo não trará *nenhum* risco à saúde física ou mental do sujeito; recomenda-se que "risco mínimo" seja utilizado, ao invés de "nenhum risco". ok
8. O modelo de TCLE apresentado indica que gravações em áudio e vídeo poderão ser realizadas e que os sujeitos poderão ser fotografados durante a coleta de dados. É preciso explicitar no projeto de pesquisa o destino desse registro, descrevendo os procedimentos para a proteção à confidencialidade dos sujeitos. (ver o texto)
9. O projeto afirma que a coleta de dados será feita mediante entrevistas e questionário, mas nenhum modelo de questionário é apresentado. Um modelo do questionário, indicando ao menos a sua orientação, precisa ser apresentado.

Portanto, recomendo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL que o presente projeto fique em pendência até que os problemas acima apontados sejam esclarecidos/solucionados.

Protocolo de Pesquisa
com Pendência

Maceió, 16 de dezembro de 2011

19/12/11

Deise Juliana Francisco
Prof.ª Dr.ª Deise Juliana Francisco
Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa -UFAL

Pendência atendida.
Protocolo de Pesquisa
Aprovado.

29/12/2012

Deise Juliana Francisco
Prof.ª Dr.ª Deise Juliana Francisco
Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa -UFAL

ANEXO E




UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió – AL, 02/04/2012

Senhor (a) Pesquisador (a), Maria Inez Matoso Silveira,
Flávia Colen Meniconi

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 29/03/2012 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 022761/2011-24 sob o título, **Produção de Textos em Língua Espanhola nas Disciplinas Introdutórias: Estratégias de Progressão Textual e Argumentatividade**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais
Válido até: Abril de 2013


 Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa -UFAL