



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

RENATA DE CÁSSIA DÓRIA DA SILVA

**PROCESSOS DE REGULAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Belém - Pa  
2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

RENATA DE CÁSSIA DÓRIA DA SILVA

**PROCESSOS DE REGULAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras (área de concentração: Linguística).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian  
Chaves da Cunha.

Belém - Pa  
2012

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

---

S586p Silva, Renata de Cássia Dória da  
Processos de Regulação na Produção Escrita em Português Língua Estrangeira / Renata de Cássia Dória da Silva. — 2012  
137 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Prof. Dr. Myriam Crestian Chaves da Cunha

1. Linguística. 2. Avaliação Formativa. 3. Produção Escrita. 4. Português Língua Estrangeira. I. Cunha, Myriam Crestian Chaves da , *orient.* II. Título

CDD 410

---

Dedico este trabalho a todos que se interessam em descobrir caminhos diferentes para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, em especial, do Português Língua Estrangeira.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por permitir a realização de mais este projeto em minha vida. Agradeço humilde e imensamente, a minha orientadora professora Myriam Crestien Chaves da Cunha, pela orientação competente e pelos constantes e fundamentais incentivos que permitiram concretizar algo tão grandioso para minha vida profissional e pessoal.

Agradeço imensamente ao professor José Carlos Chaves da Cunha pelo constante incentivo e por todas as oportunidades de estudo e trabalho que tive durante minha participação no Projeto de Extensão de Ensino de Português Língua Estrangeira/FALEM/UFPA.

Agradeço a todos que de alguma forma foram uma mão amiga, um ombro amigo, um colo protetor, seres humanos tão preciosos que me ajudaram a superar dificuldades e caminhar até aqui. Muito obrigada!!!

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da produção escrita em Português Língua Estrangeira (PLE) e justifica-se pela crescente demanda em formação nessa língua em diversos contextos geográficos e institucionais. Mais especificamente, procuramos investigar em que medida procedimentos de avaliação formativa favorecem a apropriação das competências de produção escrita junto a um público de PLE que frequentou aulas de português durante sete meses no ano de 2011. Para isso, buscamos elaborar e experimentar instrumentos facilitadores da regulação da produção escrita em PLE, bem como analisar como o uso desses instrumentos repercutiu na aprendizagem da produção escrita desses aprendentes na língua portuguesa. A pesquisa foi realizada com um público de estudantes estrangeiros, vindos ao Brasil no âmbito do programa de convênio PEC-G do governo federal e que se preparam para se submeter ao exame de certificação CELPE-Bras. A entrada destes estudantes em uma universidade brasileira depende da sua aprovação nesse exame nacional. Esses aprendentes precisam ler e redigir com proficiência textos pertencentes a diferentes gêneros textuais para serem bem sucedidos não apenas no exame de certificação, mas também em suas futuras atividades acadêmicas no Brasil. A fundamentação teórica permitiu-nos aprofundar, por um lado, a caracterização da avaliação formativa como dispositivo regulatório no ensino e na aprendizagem de uma língua e, por outro, a descrição dos processos da produção escrita e das exigências dessa tarefa em contexto de PLE. A investigação foi realizada mediante uma pesquisa-ação junto ao público escolhido, de modo a ajudar os aprendentes a se apropriarem dos recursos necessários para solucionar seus problemas de produção escrita. Os resultados finais deste trabalho indicam que os procedimentos formativos de coavaliação e autoavaliação favorecem a regulação da escrita em PLE permitindo aos aprendentes uma melhoria na sua produção textual e, presume-se, na sua competência textual, muito embora as atividades de ensino ou sua ausência pareçam ter uma forte importância.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa, Produção Escrita, PLE, Sequência didática, Gênero carta do leitor.

## ABSTRACT

This paper aims at contributing to the development of the teaching-learning written production in PFL (Portuguese as a Foreign Language) and it is justified by the increasing demand of this language in several institutional and geographic contexts. More specifically, it investigates in which ways some formative assessment procedures help the appropriation of competences of the written production for the PFL users who attended the Portuguese classes for seven months in the year of 2011. For this reason, we tried to elaborate and experiment some instruments as facilitators of the written production regulation in PLE, as well as analyze how the use of these instruments impacted in the written production learning of these Portuguese language learners. The research was done with a group of foreign students who came to Brazil taking part of the federal government program PEC-G and prepare themselves to take the CELPE-Bras certification examination. The entrance of these students in a Brazilian university depends on their approval in this national examination. These learners need to read and write, with proficiency, texts which belong to different genres in order to be well succeeded not only in the certification examination but also in the future academic activities in Brazil. The theoretical reference allowed us, in a way, to go deeper in the formative assessment as a regulatory device in the teaching and learning of a language as well as, in another way, helped in the description of the written production processes and of the requirements of this task in the PFL context. The investigation was done through a research with the students so that they could be helped use the necessary resources to solve their problems concerning the written production. The final results of this work point that the co-assessment and self-assessment formative procedures favor the written regulation in PFL allowing the learners to improve their textual production as well as, it is assumed that they also improve their textual competence although the teaching activities as well as their absence seem to be of great importance.

Key-words: Formative Assessment, Written Production, PLE, Didactic Sequence, Letters to the Editor Genre.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSOS REGULATÓRIOS</b> .....	<b>13</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	13
<b>1.1.1 Origem e definição da Avaliação Formativa</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1.2 O papel do professor e do aprendente no trabalho formativo</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1.3 Procedimentos formativos de autoavaliação</b> .....	<b>20</b>
1.2 PROCESSOS DE REGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM .....	26
<b>1.2.1 Breve conceituação</b> .....	<b>26</b>
<b>1.2.2 Autorregulação da aprendizagem</b> .....	<b>28</b>
<b>2 PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>31</b>
2.1 MODELOS DE PRODUÇÃO ESCRITA .....	31
<b>2.1.1 O modelo processual de escrita de Hayes e Flower</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1.2 O modelo didático do “Saber Escrever” de Mas</b> .....	<b>35</b>
2.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA .....	38
2.3 PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA .....	41
2.4 A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	45
<b>2.4.1 Características gerais</b> .....	<b>45</b>
<b>2.4.2 Peculiaridades da escrita em Português Língua Estrangeira</b> .....	<b>49</b>
2.5 TRABALHO COM GÊNEROS NO ENSINO DO PLE: A CARTA DO LEITOR .....	52
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	56
<b>3.1.1 Tipo de pesquisa</b> .....	<b>56</b>
<b>3.1.2 Contexto e participantes</b> .....	<b>57</b>
<b>3.1.3 Corpus</b> .....	<b>58</b>
<b>3.1.4 Sequência didática realizada</b> .....	<b>59</b>
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	65
<b>4 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DE PEC-G</b> .....	<b>68</b>
4.1 ANÁLISE PRELIMINAR DAS PRODUÇÕES .....	68
<b>4.1.1 Problemas em produções de alunos iniciantes</b> .....	<b>68</b>
<b>4.1.2 Problemas em relação ao gênero em estudo</b> .....	<b>75</b>
4.2 DIFICULDADES E AVANÇOS NAS PRODUÇÕES APÓS REESCRITAS..	85
<b>4.2.1 Dificuldades e avanços em relação às características do gênero</b> .....	<b>85</b>
<b>4.2.2 Importância dos aspectos formativos na(s) reescrita(s)</b> .....	<b>92</b>
<b>4.2.3 Validade do procedimento Sequência Didática para o PLE</b> .....	<b>94</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>108</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Na última década, a área de ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros – conhecida como Português Língua Estrangeira (PLE) – tem se desenvolvido bastante, tanto no Brasil quanto no exterior. Isso provavelmente seja devido tanto à tomada de consciência nos países de língua portuguesa da importância de se divulgar a língua portuguesa e as culturas dos países em que é língua materna ou língua segunda da população ou de parte dela, quanto pelo crescimento do Brasil no cenário mundial. Em relação ao primeiro aspecto, ressalta-se o trabalho da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) que têm lutado pela difusão e promoção do português em diversos países. No que diz respeito ao segundo, o Brasil, nação com o maior número de falantes da língua portuguesa, vem ocupando um espaço cada vez maior entre os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) considerados futuras potências econômicas globais e já atingiu a sexta posição na economia mundial. Esses parecem ser os fatores principais da expansão do espaço do PLE no campo do ensino/aprendizagem e, por conseguinte, da pesquisa.

Este fato pode ser comprovado pela crescente demanda na busca por profissionais especialistas nesta área de ensino para lecionarem português para estrangeiros em projetos de extensão, embaixadas, centros culturais no exterior, cursos livres de línguas estrangeiras e em formações graduadas ou pós-graduadas nas universidades. Essa demanda também vem crescendo significativamente na Universidade Federal do Pará (UFPA) desde que foi criado um Projeto de Extensão de Ensino de Português para Estrangeiros e que a instituição se tornou posto aplicador do exame nacional Celpe-Bras<sup>1</sup>.

Como integrante, desde o ano de 2006, do grupo de professores voluntários desse projeto de extensão, venho sentindo necessidade de buscar meios de oferecermos um ensino de português de melhor qualidade que proporcione ao aprendente estrangeiro uma aprendizagem eficaz, nas habilidades de compreensão e produção escrita e oral, utilizando metodologias atuais. Dentre essas habilidades, a que tem exigido maior tempo e maiores esforços para ser adquirida por muitos estudantes de PLE, é certamente a de produção escrita. No âmbito universitário, onde os alunos do projeto de extensão devem se integrar, o bom êxito na produção escrita é particularmente premente.

---

<sup>1</sup> Certificado Nacional de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Aprender a escrever em PLE é mais do que dominar as estruturas gramaticais da língua, significa apropriar-se do funcionamento dos discursos na língua alvo. Segundo Almeida Filho (2005, p. 81), aprender a escrever em PLE "não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de experiências prévias em contextos sociais concretos) ações sociais (e culturais) apropriadas". Na mesma perspectiva, Antunes (2003, p.47) lembra que "a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes" e que, por meio dela, é possível desenvolver uma atividade sociocomunitativa entre as pessoas. Por se realizar em diferentes gêneros e cumprir diferentes funções de comunicação, a escrita sofre variação em sua forma também. Por isso, o ensino da modalidade escrita em PLE deve levar em conta que a produção de textos escritos ganha formas diferentes, conforme as diversas funções que se pretende cumprir.

A maior parte do público atendido pelo projeto de extensão é composto de alunos estrangeiros que integram o Programa Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G) mantido pelo Ministério da Educação brasileiro. Esses alunos chegam ao Brasil no primeiro semestre do ano letivo, geralmente em março, sem qualquer conhecimento de português, justamente para aprenderem a língua em suas quatro habilidades e se submeterem ao exame Celpe-Bras no segundo semestre (fim de outubro), pois a condição para adquirirem o direito de se inscrever em cursos universitários regulares é que sejam certificados em nível "intermediário" no referido exame.

Uma das tarefas dos professores do programa de extensão que trabalham com esse público é ajudá-los a desenvolver reais competências de produção textual, tendo em vista o uso dessas competências em sua futura vivência universitária e, mais imediatamente, as exigências do Celpe-Bras, em que é solicitada a compreensão e produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais.

Os manuais de ensino de PLE têm contribuído para auxiliar e orientar os professores de PLE em sua prática de sala de aula, mas ainda assim percebem-se lacunas, como, aliás, há em qualquer conjunto pedagógico. No que concerne à produção escrita, em particular, verifica-se que o trabalho é pouco desenvolvido na maioria dos manuais. Isto exige que o professor procure elaborar atividades complementares condicionadas, principalmente, ao objetivo do público em aprender rapidamente o português.

O professor também se depara com outra dificuldade que é o de levar alunos de línguas/culturas diversas e de tradições escolares também heterogêneas a desenvolverem

autonomia na capacidade de apreciar seu próprio texto, perceber os problemas que apresentam em diversos níveis e solucioná-los. Essa competência de autoavaliação aparece como objetivo a ser alcançado na aprendizagem da escrita em PLE, uma vez que a dimensão avaliativa é parte integrante da capacidade de produção textual.

Para poder ajudar seus alunos a terem mais sucesso na elaboração de um texto escrito, é importante que o professor de língua estrangeira conheça, além das normas da língua, as características da modalidade escrita de comunicação, domine as etapas do processo de produção de um texto escrito e, em síntese, possa adotar um modelo de produção escrita condizente com a metodologia de ensino do manual adotado. Além disso, é preciso levar o aluno a desenvolver essas competências da forma mais autônoma possível, já que não poderão desenvolver totalmente suas competências em apenas oito meses de curso, mas terão que continuar a se apropriar do Português ao longo de seu percurso universitário.

Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos no campo da avaliação da aprendizagem, em particular da Avaliação Formativa, com ênfase nos processos de regulação e autorregulação, apontam caminhos compatíveis com a metodologia comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas, na medida em que a apropriação dos critérios de avaliação dos textos é necessária ao êxito das tarefas escritas. Na verdade, a modalidade formativa de avaliação, inserida no processo de aprendizagem, tem sido amplamente divulgada como um eficiente procedimento de ensino e de aprendizagem de línguas, pois faz do processo avaliativo algo a ser aprendido pelos alunos.

Neste trabalho procuraremos, portanto, investigar em que medida instrumentos construídos para sistematizar o funcionamento da língua na modalidade escrita de PLE favorecem procedimentos de autorregulação das produções dos aprendentes na apropriação das competências de produção escrita.

Acreditamos que por meio desta investigação será possível tornar o ensino da escrita mais eficaz e entender e orientar melhor os processos de aprendizagem da escrita de nossos aprendentes. Como demonstram em sua obra Condemarin e Medina (2005) e como examinaremos neste estudo:

Para que o processo avaliativo retroalimente o processo de produção de textos, é necessário primeiramente entender a natureza do ato de escrever; situar a atividade de escrita e reescrita dentro de projetos que lhe dêem sentido; formular coletivamente um conjunto de critérios que oriente os alunos sobre os saberes que devem construir e auxiliar o professor sobre como conduzir a aprendizagem de seus alunos. Implica ainda dispor de

estratégias referentes à revisão e à reescrita dos textos e também de ferramentas ou instrumentos que apoiem tanto a construção das aprendizagens sobre a produção dos diversos textos como sua avaliação e enriquecimento.

A fim de tornar o ensino da escrita mais eficaz, escolhemos a modalidade de Avaliação Formativa para auxiliar os aprendentes na apropriação dos critérios necessários ao êxito nas produções escritas, uma vez que essa modalidade tem sido amplamente divulgada como um eficiente mecanismo regulador do ensino-aprendizagem de línguas, pois permite, dentre outros, uma maior participação dos aprendentes no processo de aprendizagem.

Adotamos o procedimento “Sequência didática” sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um meio, ao mesmo tempo, de favorecer os procedimentos formativos preconizados na Avaliação Formativa e de possibilitar o trabalho com gêneros do discurso como aqueles que são solicitados no exame CELPE-Bras.

De fato, o trabalho formativo consiste em fazer do desempenho da capacidade de avaliação um objetivo de aprendizagem, de modo que os alunos adquiram autonomia na produção textual e sejam capazes de analisar as características da escrita em português, identificar os problemas da sua própria escrita, entender como superar esses problemas e saber usar os instrumentos ou estratégias que podem ajudá-los nessa tarefa.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da produção escrita em PLE.

Mais especificamente procurar-se-á:

- Verificar em que medida procedimentos de avaliação formativa favorecem a apropriação das competências de produção escrita junto a um público de PLE;
- Elaborar e experimentar instrumentos facilitadores da regulação da produção escrita em PLE;
- Analisar como o uso desses instrumentos repercutiu na aprendizagem da produção escrita desses aprendentes na língua portuguesa.

A metodologia empregada consistiu primeiramente em realizar uma pesquisa bibliográfica que permitiu investigar a área da Avaliação Formativa como mecanismo regulador de ensino-aprendizagem da modalidade escrita e aprofundar os aspectos teóricos relativos à produção escrita em PLE, em particular aos modelos cognitivos e pedagógicos da atividade de produção escrita. Além disso, ela permitiu estudar os aspectos teóricos relativos ao procedimento Sequência Didática e ao gênero Carta do Leitor. Em seguida foi planejada e executada uma intervenção junto a um grupo de estudantes estrangeiros, no âmbito do

Projeto de Extensão de Ensino de Português para Estrangeiros da Faculdade de Línguas Estrangeiras da UFPA, nos moldes da pesquisa-ação. Foi elaborada uma proposta de Sequência Didática específica em torno de um gênero recorrente nos exames de certificação – a carta do leitor – no âmbito de um pequeno projeto de comunicação: os estudantes tinham como objetivo final reagir a um artigo opinativo publicado em um blog, na Internet, postando suas próprias cartas. Realizamos uma análise qualitativa do processo, com base nas produções escritas dos alunos, procurando verificar como eles se apropriaram dos instrumentos construídos para sistematizar o funcionamento da língua na modalidade escrita.

O resultado dessa investigação está organizado da seguinte forma: o capítulo 1 trata da caracterização da Avaliação Formativa e da regulação na aprendizagem.

O capítulo 2 versa, inicialmente, sobre a descrição dos processos de produção textual, a Sequência Didática como procedimento formativo da produção escrita e os procedimentos de intervenção na escrita. Também procuramos analisar algumas peculiaridades da produção escrita em Língua Estrangeira, particularmente, em PLE. O capítulo encerra-se com um breve estudo a respeito do trabalho com gêneros no ensino de PLE apontando características estruturais e discursivo-textuais do gênero Carta do Leitor.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia da pesquisa e detalhamos a Sequência Didática proposta na pesquisa-ação.

No capítulo 4, apresentamos a análise detalhada das produções escritas dos aprendentes, caracterizando, em primeiro lugar, as produções iniciais, de modo a ter uma percepção clara daquilo que os aprendentes conseguiam produzir no início do processo. Passamos, em seguida, a analisar, com base nos mesmos eixos de observação, como suas produções evoluíram ao longo da Sequência Didática. Finalmente, verificamos em que medida os instrumentos formativos elaborados e praticados favoreceram a regulação da escrita dos aprendentes participantes da pesquisa.

# 1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSOS REGULATÓRIOS

Neste capítulo, inicialmente, procuramos apresentar as características da modalidade de avaliação da aprendizagem conhecida como Avaliação Formativa. Em seguida, abordamos os processos de regulação na aprendizagem com ênfase no processo de autorregulação, uma vez que essa capacidade é necessária ao desenvolvimento das competências textuais e é objeto de trabalho em sala de aula.

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A maioria dos pesquisadores em Educação considera que a avaliação escolar desempenha pelo menos duas grandes funções: uma função social e outra pedagógica.

Para Perrenoud a avaliação pode estar a serviço da seleção ou a serviço das aprendizagens. No primeiro caso, o autor afirma que a avaliação é “tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquia de excelências” (PERRENOUD, 1999, p. 19). Neste processo, já amplamente criticado, os alunos são comparados e depois classificados segundo uma norma de excelência definida pelo professor e pelos melhores alunos. Essa é a característica principal da chamada “avaliação tradicional”. No segundo caso, a avaliação é vista como um “instrumento de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 19).

Para Hadji (1994, p. 61-65) que se refere à “função da avaliação dos aprendentes como ao papel desempenhado por esta actividade no conjunto das actividades ditas de ensino”, existem três funções essenciais relacionadas ao âmbito pedagógico e/ou social:

- *Orientar*: visa a escolher adequadamente vias e modalidades de estudo;
- *Certificar*: visa a demonstrar por meio de diplomas/certificados o nível de conhecimentos adquiridos;
- *Regular*: visa a guiar constantemente o processo de aprendizagem.

A cada uma dessas funções corresponde uma modalidade de avaliação: à função de orientação corresponde a modalidade prognóstica, à função de certificação corresponde a somativa e à função de regulação, a formativa.

A avaliação prognóstica, que pode se desdobrar em avaliação diagnóstica ou preditiva, costuma ocorrer quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada a estas (avaliação diagnóstica) ou de predizer sua capacidade para acompanhar determinada formação (avaliação

preditiva). Esta modalidade de avaliação objetiva fins sócio-institucionais, ao procurar avaliar quais os conhecimentos e/ou competências que o aluno já adquiriu, de modo a prever, orientar e adaptar perfis aos programas ou currículos institucionais.

Por sua vez, a avaliação somativa é utilizada quando se propõe fazer um balanço depois de um ciclo de formação para verificar se os objetivos da aprendizagem foram alcançados. Os instrumentos somativos avaliam o rendimento em relação aos objetivos de várias unidades de ensino, por isso são aplicados ao final de um ciclo de ensino.

A avaliação formativa, que nos interessa mais especificamente neste trabalho, possui finalidade essencialmente pedagógica de regulação dos processos de aprendizagem e de regulação dos seus produtos. Integra-se no próprio ato de ensino, objetivando melhorar a aprendizagem em curso, conforme veremos mais detalhadamente a seguir. Iniciaremos discorrendo a respeito da origem do constructo e de sua definição. Em seguida, discutiremos o papel do professor e do aprendente nesse processo. Encerrando este subcapítulo exporemos alguns procedimentos formativos de avaliação de si próprio e dos colegas.

### **1.1.1 Origem e definição da Avaliação Formativa**

Segundo Allal (2005, p. 1) o conceito de avaliação formativa foi introduzido por Scriven em 1967 em um artigo a respeito de avaliação de programas educacionais no qual se discutia temas tais como currículo, métodos e materiais de instrução. Para Scriven a avaliação formativa visava providenciar dados que permitissem sucessivas adaptações de um novo programa durante a fase de seu desenvolvimento e de sua implementação.

De acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 288), pesquisadores cujo trabalho se inscreve na perspectiva francófona de avaliação formativa, esta concepção de avaliação considerava inicialmente apenas a regulação relacionada aos procedimentos de ensino do professor. Posteriormente, passou-se a dar mais enfoque à regulação da aprendizagem pelo aprendente, verificando suas estratégias para aprender e realizar tarefas. No entanto, Bonniol e Vial (2001) acreditam que estes dois níveis de regulação mostram-se complementares para acompanhar o processo de aprendizagem. Além disso, afirmam que a função reguladora da avaliação formativa procura “dar sentido ao objeto avaliado e inseri-lo em uma dinâmica de mudança; portanto, ela se insere no tempo, acompanha os processos e envolve a multirreferencialidade (os diferentes atores da situação são fontes de avaliação úteis e sujeitos de avaliação

necessários)” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 288). Da mesma forma, autores como Fernandes (2006, p. 26-27) afirmam que nesta perspectiva teórica, a avaliação formativa representa uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem. Por isso, o autor aponta a regulação como a peça-chave desta tradição teórica enquanto que os pesquisadores anglo-saxônicos consideram que o feedback é o centro da avaliação formativa, quase se confundindo com ela.

Na perspectiva francófona os processos cognitivos e metacognitivos são, portanto, bastante relevantes: entender os mecanismos de aprendizagem é necessário para que se possa ajudar os alunos a regularem sua aprendizagem de forma autônoma. Assim, aspectos da aprendizagem internos ao aprendente tais como autocontrole, a autoavaliação ou a autorregulação são postos em destaque.

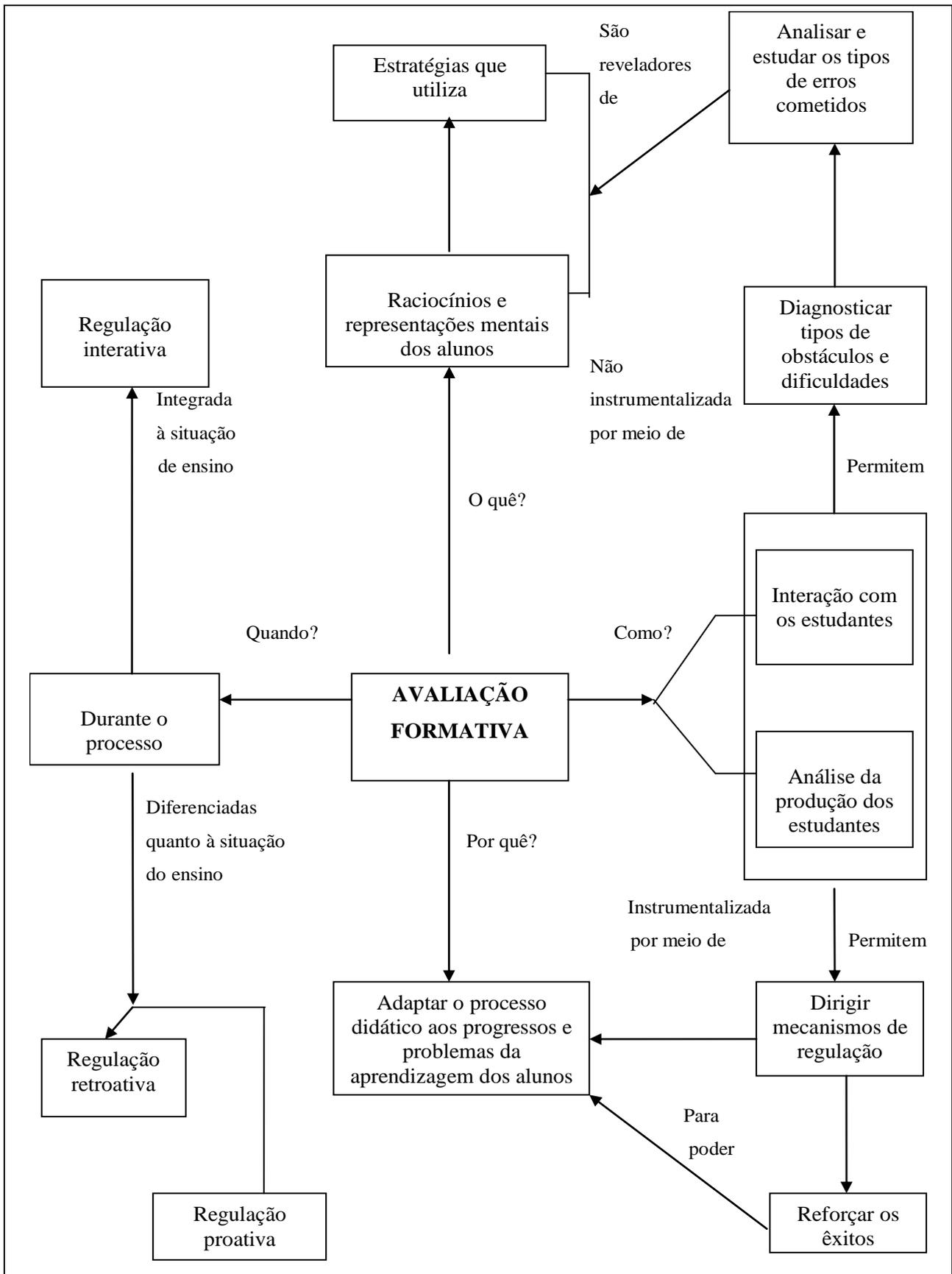
De acordo com Santos (2008, p. 3) esta concepção de avaliação formativa valoriza a análise da aprendizagem em curso e a regulação (que ela chama “remediação”):

Começa-se então a assumir que todo o aluno é capaz de aprender, isto é, de se aproximar progressivamente da consecução dos objectivos predefinidos, o que diferencia sobretudo os alunos entre si é o ritmo com que essa aproximação acontece. É, neste contexto, que a avaliação formativa (e a avaliação diagnóstica, quando aquela ocorre num momento prévio ao processo de ensino e aprendizagem) assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem. O diagnóstico e a remediação são assim duas componentes fundamentais nesta ideia de avaliação. O diagnóstico traduz a evidência resultante do balanço entre o estado real e o desejado do aluno. A remediação decorre das decisões sobre o que fazer para alterar uma situação de discrepância entre estes dois estados.

Na avaliação formativa tenta-se verificar se o ensino está adaptado ao aprendente e não o contrário: “trata-se de regular o ensino para adaptá-lo ao aluno e levá-lo a construir os conhecimentos pretendidos” (MARCUSCHI, 2006, p.45).

Jorba e Sanmartí (1993) também afirmam que a finalidade fundamental desta modalidade de avaliação é, de fato, ajustar o processo de ensino-aprendizagem para que os meios de formação respondam às características dos alunos. Na figura 1 abaixo, proposta pelos autores, podemos visualizar melhor a função da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1: A avaliação formativa



Fonte: Jorba e Sanmartí (1993 *apud* BALLESTER, 2003, p. 31)

Para cumprir sua função, este tipo de avaliação, que não visa a atribuir notas ou certificados aos alunos, e sim procura auxiliar o professor e os alunos na análise específica do que é necessário para se dominar um assunto ou desenvolver uma competência, precisa ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, ela ajuda os professores a ajustarem suas estratégias de ensino de modo a propor atividades que atendam mais especificamente às necessidades de aprendizagem do público ao qual se dirigem. Por outro, ela busca dar aos aprendentes os meios de analisarem os desafios encontrados na aprendizagem e de construírem os meios de superar suas dificuldades.

Segundo Hadji (2001, p. 20) a avaliação formativa apresenta três características gerais: em primeiro lugar, ela tem um caráter essencialmente informativo, pois parte da coleta de informações. A segunda característica é informar ao professor e aos aprendentes acerca dos problemas no ensino e na aprendizagem. O primeiro obtém assim informações sobre os efeitos de seu trabalho pedagógico, o que lhe permite regular sua ação. Os aprendentes obtêm informações sobre como anda o seu desempenho e sobre as dificuldades a serem superadas. Possivelmente, isto os ajudará a encontrar, gradativamente e com a mediação do professor, meios mais eficazes de desenvolver suas atividades languageiras. A terceira característica geral é sua função “corretiva”, pois o professor e os alunos devem regular suas ações.

Hadji (2001, p. 21) afirma ainda que:

As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. O remédio baseia-se no diagnóstico, o que permite aos atores retificar as modalidades da ação em andamento.

O trabalho que visa à regulação da aprendizagem exige modificações nos sujeitos envolvidos nesta tarefa, pois uma das finalidades da avaliação formativa é permitir que os aprendentes sejam capazes de gerenciar sua aprendizagem de forma mais autônoma e satisfatória.

Porém, certamente, não é tão simples, nem rápido obter mudanças de atitude ou comportamento compatíveis com esta proposta de trabalho. Há alguns obstáculos à emergência da avaliação formativa. Hadji (2001) cita três dificuldades: as concepções errôneas sobre avaliação que consistem, por exemplo, em vê-la apenas com fins de certificação para atender uma exigência social. Além disso, o conhecimento insuficiente para analisar adequadamente as informações coletadas como diz este autor, ainda há uma “pobreza dos saberes necessários” para interpretar tais informações considerando um quadro teórico

que dê conta de aspectos cognitivos, sociais e afetivos das aprendizagens. Parece que houve mais avanços na pesquisa didática e psicológica, mas é necessário compreender tanto o “funcionamento do aluno” quanto “do objeto a ensinar” conforme observou Bain (*apud* HADJI, 2001, p.23).

Outro obstáculo apontado por Hadji (2001) é o comodismo e o medo dos professores de ousar mudar. De fato, além das condições institucionais para que isso aconteça, empreender uma prática formativa exige flexibilidade e vontade de querer mudar. Aquele que ensina precisa investir em mudanças na sua prática pedagógica, a fim de motivar quem aprende a envolver-se ativamente no processo de regulação da sua aprendizagem. Em ambos os casos, professor e alunos são solicitados a atuarem de modo bastante diferente do que no modelo tradicional, como veremos, no próximo tópico, ao abordarmos mais especificamente o papel do professor e do aprendente em um trabalho formativo.

### **1.1.2 O papel do professor e do aprendente no trabalho formativo**

Conforme vimos anteriormente, é bastante evidente o papel central ocupado pelo aprendente na modalidade de avaliação formativa. Ele é incentivado a se tornar mais autônomo, pois o trabalho formativo exige o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação. Esta, por sua vez, reduz a “dependência” do aprendente em relação à opinião do professor porque este passa a compartilhar responsabilidades com os aprendentes e os ajuda a se apropriarem dos critérios que o guiam na apreciação do trabalho dos alunos.

Para Pigrau (1999) quando os professores corrigem os trabalhos dos alunos apenas *detectam* erros e acertos, uma vez que, somente quem realizou o trabalho pode fazer a *correção*. Assim, os ajustes do processo de aprendizagem só podem ser plenamente realizados pelos aprendentes.

Diante disto “cabe aos professores promover uma regulação interactiva que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a auto-avaliação, e conseguir que apreendam as finalidades a atingir” (FERNANDES, 2006, p. 27).

No entanto, isso não significa que o professor tenha se tornado dispensável, no processo de aprendizagem. Para Suassuna (2007) a fala e o olhar do professor são fundamentais para favorecer atividades metacognitivas, pois permitem aos aprendentes ampliar e diversificar as competências de autorregulação. Isto ocorre porque a metacognição envolve mecanismos de

linguagem, interações verbais e funcionamentos discursivos, aspectos estes que exigem mudanças de instrumentos, perspectivas teóricas e referenciais para orientar a interpretação da realidade.

Nesta perspectiva de trabalho o professor não está mais no centro do processo. Sem perder o “controle” da sala de aula, este profissional precisa aprender a dialogar mais com seus estudantes e a ver a aula como um momento de troca. Assim, ele poderá levar seus aprendentes a perceberem quais são os mecanismos de aprendizagem que mais os favorecem e quais as respostas possíveis para os problemas que encontraram. Cabe ao professor “estruturar a comunicação pedagógica, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem” (SUASSUNA, 2007, p.39).

O professor ainda precisará desempenhar funções que cabem, especificamente a ele, conforme nos indica Pigrau (1999):

- Organizar um programa de conteúdos adequado às necessidades e interesses dos aprendentes;
- Motivar os aprendentes para aprenderem;
- Analisar com os aprendentes o processo e a assimilação dos conteúdos trabalhados;
- Fazer os ajustes necessários no conteúdo, na gradação, na metodologia e no seu próprio papel de professor em qualquer fase do processo de aprendizagem.

Conforme dito anteriormente, para tornar o trabalho formativo eficaz é necessário tentar fazer o aprendente se envolver na construção do conhecimento e na avaliação de seu próprio processo de aprendizagem. Esta tarefa exige criatividade do professor para motivar e promover a autonomia de seus aprendentes.

Para Perrenoud (1999), se o aluno não aprender por si mesmo, se sua insuficiência em leitura ou produção escrita não o perturbar pessoalmente ou o impedir de fazer o que quer, é necessário que uma ordem externa lhe lance desafios para despertar o desejo de saber e para provocar uma decisão de aprender. Esta ordem externa muitas vezes aparecerá na figura do professor, pois caberá a este profissional lançar desafios que sensibilizem esses aprendentes para uma postura mais autônoma que favoreça a regulação. No caso da aprendizagem da língua, esses desafios concretizam-se em situações reais de comunicação.

Os meios de ensino que o professor pode escolher para sensibilizar seus aprendentes são inúmeros e dependem do contexto e do público atendido. A este respeito, Pigrau (1999) afirma que os professores precisam ser criativos e tentar conseguir envolver os aprendentes, como primeira pessoa, nas fases do processo de aprendizagem que são: representação dos objetivos,

previsão e planejamento de ações, escolha dos critérios de avaliação, autogestão e cogestão das dificuldades e erros, autoavaliação e coavaliação.

De fato, o trabalho formativo exige mudanças no papel do professor e do aluno, uma vez que não é possível favorecer o desenvolvimento de aprendentes mais autônomos sem que o professor também seja autônomo e possa transformar a sala de aula em um ambiente fomentador de autonomia.

Como vimos a avaliação formativa procura instigar os professores a refletirem a respeito de sua prática pedagógica, mas, também, é uma chamada para olharem seus alunos de uma maneira mais reflexiva e humana. Este trabalho leva o profissional de ensino a lançar um olhar sobre si e o outro ao mesmo tempo. Desta forma, podem surgir as perguntas: eles estão aprendendo? O que aprenderam? Por que não entendem isto ou aquilo? Como entenderam determinado tópico? É claro que estas perguntas não serão todas respondidas de imediato ou talvez alguma fique até sem resposta.

Na verdade, ainda que no contexto geral de ensino-aprendizagem de uma sala de aula, cada sujeito desempenhe uma função específica, ensinar ou aprender, ao adotar o procedimento formativo ambos passam a ser corresponsáveis pela manutenção do contexto favorável a uma aprendizagem melhor e mais autônoma. Por isso, os aprendentes também passarão por momentos de autorreflexão, possivelmente, perguntando-se: O que sei fazer? Por que ainda não sei? Como fiz esta ou aquela atividade? O que fazer para melhorar?

Conforme podemos perceber, o trabalho com a avaliação formativa mostra-se um excelente dispositivo de ensino-aprendizagem à medida que permite ao aprendente perceber, por intermédio das atividades que estimulam sua reflexão, os mecanismos que mais favorecem sua aprendizagem; também retira o professor da situação muitas vezes cômoda de “dar aula” sem refletir acerca de sua prática e muito menos procurar verificar e entender, realmente, como o aluno aprende.

Os processos formativos fundamentais nesse contexto, como a autoavaliação e a coavaliação que favorecem a regulação, serão abordados mais especificamente no tópico a seguir.

### **1.1.3 Procedimentos formativos de autoavaliação**

Neste tópico veremos como a autoavaliação e coavaliação favorecem a regulação das aprendizagens na medida em que permitem ao aprendente desenvolver a autorregulação de seu

processo de aprendizagem, atingindo assim um dos principais objetivos da avaliação formativa. Inicialmente, abordaremos a autoavaliação e posteriormente a coavaliação.

A **autoavaliação** é definida por Santos (2002, p. 2) como um processo relacionado, por excelência, com a regulação, por ser também “um processo interno ao próprio sujeito”. Segundo a autora, trata-se de “um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno por meio do qual o próprio sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva”.

Parece relevante, neste momento, atentar para a distinção entre *autocontrole*, um componente natural da ação, tácito e espontâneo, que é parte constituinte das ações complexas realizadas pelos sujeitos e a *atividade metacognitiva*, que exige geralmente uma ação consciente e refletida (NUNZIATI, 1990 *apud* SANTOS, 2002). A respeito desta distinção Pedrosa e Rios (2010, p. 5) afirmam que a *autoavaliação* privilegia a ambos: o autocontrole e a atividade metacognitiva. Essas autoras definem o autocontrole como uma avaliação contínua, que “desperta o olhar crítico sobre o que se faz”, durante o processo; já a atividade metacognitiva, segundo elas, “desencadeia um processo mental onde o sujeito toma consciência das atividades cognitivas em desenvolvimento”.

Para Hadji (2001), a autoavaliação é algo constantemente presente na atividade dos aprendentes por meio do autocontrole. Mas, é preciso colocar a avaliação instituída e instrumentalizada a serviço do autocontrole que é espontâneo e permanente. Segundo Hadji (2001, p.102) “o objetivo da autoavaliação no sentido clássico (como prática de instrumentação do autobalanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema”.

Ainda, conforme Hadji (2001), a autoavaliação caracteriza-se, primeiramente, por privilegiar a autorregulação e paralelamente, por permitir desenvolver atividades de metacognição. Em segundo lugar, ela se caracteriza por ser realizada por meio do diálogo interno alimentado pela linguagem de outro, uma vez que a fala dos colegas de sala e do professor permite ao aprendente ampliar e diversificar suas competências espontâneas de autorregulação. A este respeito, Figueiredo (2008, p. 250) cita autores como Graham e Harris (1994) que, em suas pesquisas, apontam para a importância da interação professor e aluno para o favorecimento da autoavaliação:

O professor tem também uma palavra a dizer no desenvolvimento daquilo que Graham e Harris (1994) chamam o diálogo interno do aluno. Segundo estes autores, ao ajudar a desenvolver o diálogo interno, o professor ajuda os

alunos a gerar as suas próprias auto-instruções, para (i) definir a tarefa (*O que tenho que fazer?*), (ii) planificar (*Como fazer; Que estratégias adoptar?*), (iii) avaliar (*Fiz correctamente; O que posso melhorar?*), (iv) reforçar (*Fiz um bom trabalho!*), (v) promover comportamentos desejáveis (*Eu posso fazer isto se me esforçar mais!*) e (vi) controlar comportamentos não adaptativos como a impulsividade (*Tenho o meu tempo!*).

Para Hadji (2001) também a autoavaliação visa desenvolver atividades cognitivas para melhorar a regulação das aprendizagens por meio do aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor. Trata-se, pois de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes para refletirem e agirem sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Bonniol e Vial (2001, p. 286) consideram a autoavaliação uma “habilidade” a ser construída. Segundo eles, no âmbito pedagógico há duas fases de autoavaliação: a primeira fase corresponde ao momento de pausa na sequência de aprendizagem, cada vez que uma noção ou técnica for experimentada, para entender os critérios e as operações do que está sendo estudado. A segunda fase refere-se às práticas de autoavaliação propriamente ditas, à determinação do momento e da forma de realizá-la.

De acordo com Santos (2008, p.19) de fato, há duas fases de autoavaliação com as seguintes implicações:

Em primeiro lugar, o aluno deve ser capaz de confrontar o que fez com aquilo que se esperava que fizesse. Em particular, se for caso disso, ter a percepção de que existe uma diferença entre estas duas situações. Em segundo lugar, o aluno deve ser capaz de agir de forma a reduzir ou eliminar essa diferença.

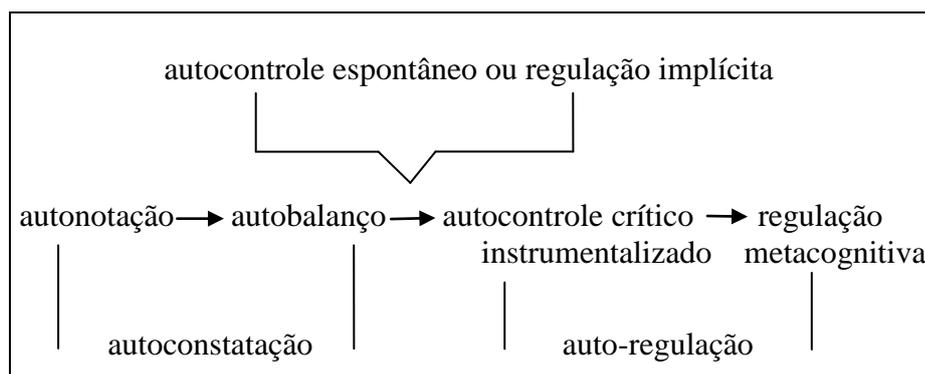
Essas fases correspondem ao momento de apropriação dos critérios e ao funcionamento da autorregulação. Nunziati (*apud* HADJI, 2001, p. 105) também corrobora a ideia segundo a qual a autoavaliação, como processo de autocontrole cada vez mais pertinente, é uma “habilidade” a construir”. Neste caso, ainda segundo a autora, o autocontrole é definido como uma “avaliação” contínua, frequentemente implícita, da ação conduzida, que ocorre algumas vezes quase de modo inconsciente.

De acordo com Hadji (2001) para que haja essa construção é necessário um tempo de pausa na sequência e nas atividades de aprendizagem. Este momento permite que o aprendente “reflita, analise, construa progressivamente um modelo da tarefa que se tornará um referente adequado para fazer um exame crítico de sua produção, a fim de progredir rumo a um êxito

maior. Todo o sentido daquilo que se chama de auto-avaliação está nisso” (HADJI, 2001, p. 103).

Há quatro momentos nesse processo de construção da autoavaliação como “habilidade”, conforme podemos observar no esquema proposto Hadji (2001) na figura 2 abaixo:

Figura 2: Processo de construção da autoavaliação como “habilidade”



Fonte: Hadji (2001, p. 105)

A *autonotação* corresponde ao momento em que o aprendente avalia seu próprio trabalho escolar e atribui uma nota. Este momento também pode ser a oportunidade para o *autobalanco* que permite apreciar a distância entre o que se alcançou e o que se precisa atingir. O *autobalanco* é realizado no final de um processo de produção enquanto o *autocontrole* é contínuo. Para Nunziati (*apud* HADJI, 2001, p. 102) o *autocontrole* constitui a instância reguladora da ação e funciona como se o “sujeito se olhasse ao agir constantemente, a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas”. Já a *regulação metacognitiva* implica essencialmente o que Allal (*apud* HADJI, 2001, p.104) chama de “tomada de consciência”. De acordo com Hadji (2001), as operações de regulação metacognitiva representam uma interface entre as representações que o sujeito possui para direcionar sua atividade diante de uma determinada tarefa e os processos de produção de que ele se vale para alcançar os objetivos desta tarefa. Hadji (2001, p.104) afirma ainda que “a autoavaliação pela tomada de consciência marca (e permite) a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva (tácita e espontânea) a uma regulação metacognitiva (consciente, refletida e permitindo consequentemente explorar mais recursos e conhecimento)”.

Desta forma, os instrumentos de autoavaliação como mapa de estudos, lista de verificação, grade de análises de erros mais recorrentes e grades de controle apresentarão

sentidos e efeitos de acordo com o seu lugar nos diferentes momentos de construção da autoavaliação como habilidade. Esses instrumentos de autoavaliação são importantes, principalmente, para iniciar os aprendentes na autoavaliação, uma vez que são geralmente construídos por eles e os ajudam a ser mais realista e a ter mais clareza na verificação e análise dos problemas. Com a ajuda desses instrumentos, a avaliação externa deve converter-se aos poucos em autoavaliação, pois esta última será uma prática vivenciada fora do ambiente escolar, ao longo da vida toda e, por isso, precisa ser incentivada pelos professores desde os primeiros anos da vida escolar. Para Hoffmann (2001, p. 53):

Um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem – explicar, por exemplo, porque resolveu um problema de matemática utilizando determinados cálculos – o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos implícitos ao fazer.

De fato, a autoavaliação mostra-se um caminho promissor para tornar o aprendente mais consciente daquilo em que já é proficiente ou não. Além disso, ajuda o aprendente a criar motivação para buscar uma aprendizagem mais eficaz. No entanto, para que a autoavaliação seja favorecida de forma eficiente, cabe considerar alguns aspectos, apontados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 262):

A precisão na auto-avaliação aumenta: (a) quando a avaliação é feita em relação a descritores claros que definam padrões de proficiência; (b) quando a avaliação se relaciona com uma experiência específica – esta experiência pode até ser uma actividade de testagem. Também é, provavelmente, mais precisa quando os aprendentes receberam alguma formação para a fazer. Esta auto-avaliação estruturada pode estabelecer correlações com as avaliações feitas pelos professores e os testes iguais à correlação (nível de validação concomitante) comumente existente entre os próprios professores, entre testes e entre a avaliação dos professores e os testes.

Assim, precisamos estar atentos para reconhecer situações dentro do contexto de ensino nas quais os aprendentes demonstram certa consciência de suas dificuldades e de que precisam de ajuda para mudar. Hoffmann (2001, p. 55) nos indica que algumas destas circunstâncias ocorrem quando o aluno procura ajuda para realizar suas tarefas, insiste em ter

explicações sobre os motivos de seus erros nas tarefas, solicita ajuda dos colegas em classe ou extraclasse e quando há reivindicação por tempo e espaço para discutir sobre o ensino e o relacionamento com professores e colegas. Todavia, isso ocorre mais em um sistema de ensino que não coloca a autoavaliação como algo a ser aprendido prioritariamente.

Passaremos agora, a tratar de **coavaliação**, pois conforme dissemos, anteriormente, é também um auxílio eficaz de regulação, segundo a perspectiva formativa que adotamos nesta pesquisa.

Ao tratar da coavaliação entre pares, Santos (2002, p. 2) a caracteriza como um processo simultaneamente interno e externo ao indivíduo. Além disso, ela reconhece a interação social como um meio de construção do conhecimento porque, ao vivenciar diferentes situações de comunicação, os aprendentes poderão vivenciar situações de interação que exigem exposição de ideias, dar ou receber informações ou argumentar. Estas situações criam um ambiente de ajuda mútua entre os aprendentes. Assim, eles poderão reestruturar seus próprios conhecimentos, regular suas aprendizagens e desenvolver responsabilidade e autonomia.

Segundo Figueiredo (2002, p. 125), este tipo de trabalho em pares é eficaz quando o aluno não consegue corrigir sozinho seus erros. Alguns autores afirmam que apesar de estimular a cooperação entre os aprendentes esta prática pode enfrentar alguma resistência daqueles que se sentem desconfortáveis com a situação de expor seus erros para os colegas. No entanto, Figueiredo (2002, p. 126) afirma que:

A correção com os pares tem o potencial de aumentar a auto-estima dos aprendizes na medida em que percebem que são capazes de ajudar os seus colegas a melhorar os seus textos. Ela favorece também a reflexão, pois os alunos atuam ativamente no processo de correção em vez de recebê-la passivamente do professor.

Diversos estudos, em especial os que tratam de psicologia social da educação, já demonstraram que os aprendentes por diferentes motivos, não percebem de forma igual as solicitações e instruções dos professores. A respeito disso, Quinquer (1999) afirma que é importante promover a interação entre os aprendentes para que possam compartilhar ideias sobre os objetivos e os critérios de avaliação. A autora chama a este momento de interação de “processo de negociação” por proporcionar reelaborações de conhecimento com efeitos positivos para a aprendizagem.

A seguir, aprofundaremos as peculiaridades dos processos de regulação na aprendizagem com ênfase na autorregulação.

## 1.2 PROCESSOS DE REGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Neste tópico procuramos verificar que aspectos podem favorecer a regulação da aprendizagem, em especial, a autorregulação, que representa um dos principais objetivos de um trabalho formativo.

### 1.2.1 Breve conceituação

Conforme se afirmou no início deste capítulo, na perspectiva francófona a regulação é o principal atributo da *Avaliação Formativa*. Assim, os processos de regulação aqui apresentados serão abordados a partir desta perspectiva teórica, ou seja, trataremos de avaliação como um mecanismo de regulação das aprendizagens.

De acordo com Allal (2005, p. 246) o conceito de regulação na literatura de língua francesa enfatiza a importância dos fatores ligados aos processos de intervenção na tentativa de alterar a diferença entre o que se deseja e o que se tem. Estes processos refletem-se em:

- Ações efetivamente realizadas pelo professor e pelos alunos para melhorar a aprendizagem;
- Grau de participação ativa do aluno em tais ações;
- Uso que os alunos fazem das ferramentas e recursos presentes no ambiente de ensino para se adaptar ou enriquecer a sua atividade de aprendizagem;
- Significado atribuído pelos alunos e professores para os diversos aspectos da avaliação;
- Maneiras pelas quais professores e alunos negociam a avaliação (discussão sobre os critérios e os requisitos, construção de entendimentos partilhados sobre o que é esperado).

Estudos contemporâneos a respeito de processos de regulação da aprendizagem baseados nas teorias cognitivas da aprendizagem indicam que todo ato de regulação precisa da ação do próprio aprendente. Ele precisa perceber, interpretar e assimilar as intervenções externas. Perrenoud (1999, p. 90) define como *regulação dos processos de aprendizagem*:

O conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima.

O autor também afirma que a ideia de regulação quando relacionada aos processos de aprendizagem “guarda um sentido metafórico”, porque não é fácil identificar com exatidão

quais e como as operações e interações favorecem a aprendizagem. No caso das atividades de linguagem, isso é particularmente verdadeiro.

Para Perrenoud (1999) a regulação dos processos de aprendizagem pode se dar de forma direta e indireta. No primeiro caso, está relacionada a uma intervenção nos funcionamentos intelectuais do aluno centrado em uma tarefa. No segundo caso, está relacionada às condições de aprendizagem como motivação, participação, contexto de ensino, entre outras coisas.

Aqui vale apontar a distinção que Perrenoud (1999) faz entre *regulação das aprendizagens e regulação das atividades*. A primeira visa favorecer as aprendizagens previstas, dinamizar o conflito cognitivo e os processos que favorecem os saberes. Já a segunda, visa manter o bom desenvolvimento da atividade, manter a coesão do grupo, o ritmo do trabalho. Sabendo que não é uma tarefa simples combinar estas duas tarefas na prática de sala de aula, caberá ao professor, ainda segundo Perrenoud (1999, p. 116) “Conduzir uma dupla interpretação: de um lado fixar e compreender o que o ajudará a animar a atividade; de outro fixar e compreender o que o ajudará a favorecer as aprendizagens”. No entanto, em ambos os casos, a ênfase recai na ação do docente, mais do que do aprendente.

De acordo com Allal (*apud* PERRENOUD, 1999, p. 106), na perspectiva formativa a regulação ocorre em três modalidades:

- *Regulação proativa*: ocorre no início de uma tarefa ou de uma situação didática;
- *Regulação interativa*: ocorre ao longo de todo o processo de aprendizagem;
- *Regulação retroativa*: ocorre após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa.

A *regulação proativa* representa o momento de ajustar as atividades ao perfil do público atendido. Faz-se o levantamento das necessidades dos aprendentes, quais são suas expectativas, as motivações e tenta-se antecipar que dificuldades podem aparecer. Já a *regulação interativa* precisa ser associada a uma micro-sequência de ensino em que, no diálogo entre professor e aluno, este último passa a perceber melhor como pode agir sobre sua produção para melhorá-la. Este tipo de regulação favorece a comunicação contínua entre professor e aluno. Quanto à *regulação retroativa*, ela ocorre com os ajustes realizados para melhorar as aprendizagens problemáticas, uma vez a atividade concluída.

No entanto, na prática de sala de aula nem sempre é possível obter uma ótima regulação das aprendizagens individuais, ainda que haja um ambiente favorável e um professor dotado de conhecimentos a respeito de métodos de ensino e estilos de aprendizagem. De acordo com

Perrenoud (1999, p. 82), há pelo menos quatro obstáculos que dificultam ou impedem uma regulação satisfatória:

- *Dar mais ênfase nos conteúdos a ensinar do que na aprendizagem;*
- *Ter uma imagem muito vaga a respeito dos mecanismos de aprendizagem;*
- *Deixar as regulações inacabadas;*
- *Promover regulações centradas no êxito da tarefa.*

Para muitos autores, investir em situações de *autoavaliação e de coavaliação* é uma maneira eficaz de favorecer as diversas formas de regulação possíveis, em particular a *autorregulação das aprendizagens*, que abordaremos mais especificamente a seguir, por se tratar de um conceito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

### **1.2.2 Autorregulação da aprendizagem**

Quando se realiza uma perspectiva formativa, procura-se levar o próprio aprendente a encontrar caminhos para realizar a autorregulação de sua aprendizagem. Pedrosa e Rios (2010, p. 6) definem este processo ressaltando sua inserção na própria aprendizagem: “A autorregulação irá consistir no reforço das capacidades que o sujeito terá para gerir seus próprios projetos, seus avanços, suas estratégias diante das atividades, tarefas e obstáculos”.

Segundo Frison (2007), para que uma ação seja autorregulada, é preciso ter um objetivo a ser atingido e uma razão motivadora de ação, sustentando-a até o alcance da meta desejada. As ações autorregulatórias da aprendizagem estão condicionadas a diferentes fatores de ordem cognitivo-metacognitiva, motivacional e contextual e podem ser divididas em três fases: *planejamento, execução e autorreflexão*.

A fase do *planejamento* refere-se ao momento em que o sujeito define objetivos (ou entende os objetivos propostos e os adota como seus) e desenvolve estratégias de ação a partir das propostas estabelecidas para resolver problemas e avançar mais. Convicções motivacionais como autoeficácia o levam a acreditar que terá um bom resultado. Durante esta fase, a regulação pode levar a modificar o que foi previsto, antes mesmo de iniciar a ação.

A fase da *execução* refere-se aos processos envolvidos na realização das atividades propostas e ao esforço empenhado no decorrer das aprendizagens. Nesta fase, são importantes o autocontrole e a auto-observação que acompanham a produção e podem levar a um

replanejamento da mesma. A última fase, a "autorreflexão", refere-se aos processos que levam o sujeito a refletir sobre sua aprendizagem, revisando sua produção.

Essas ações autorregulatórias, segundo Frison (2007), estão interconectadas na elaboração das estratégias que permitem ao sujeito aprender. As convicções motivacionais, os fatores cognitivos/metacognitivos e contextuais (que podem motivar ou não o desempenho da ação) estão presentes em todas as fases.

Há cinco princípios que se manifestam na autorregulação da aprendizagem, de acordo com Veiga Simão (*apud* FRISON, 2007): consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação de atividades. No entanto, a autora alerta que esses diversos elementos são inseparáveis, pois "não é suficiente ter consciência nem ter as melhores intenções, se as pessoas não regularem suas ações frente ao contexto, o agir na espontaneidade e na improvisação obscurece a intencionalidade" (FRISON, 2007, p.9).

Os alunos que desenvolvem capacidades de autorregulação possuem características peculiares. Conforme Rosário (2001, p. 88), em geral, eles são atentos na aula, levam o material necessário para trabalhar, participam das discussões sobre o assunto ministrado em aula contribuindo com novas informações oriundas de estudos em casa, apresentam um desempenho acadêmico elevado. Além disso, mostram-se mais decididos, estratégicos e persistentes no seu processo de aprendizagem. Conseguem autoavaliar seus progressos considerando os objetivos a serem atingidos em determinada tarefa e são capazes de fazer os ajustes necessários de acordo com os resultados de sua autoavaliação.

Não há dúvida de que os aprendentes autorregulados por serem academicamente mais autônomos, tenham menos problemas de aprendizagem. Então, é necessário procurar investir em meios de ajudar aqueles que ainda não são tão autônomos a desenvolver estratégias de autorregulação a fim de favorecer mais eficácia em sua aprendizagem. Alguns caminhos para isso são apontados pela modalidade de avaliação formativa conforme foi visto até aqui.

Em suma, podemos dizer que o trabalho formativo, de fato, concretiza-se na aprendizagem autorregulada na medida em que permite ao aprendente reconhecer e entender seus mecanismos de aprendizagem e, a partir daí, buscar de forma mais autônoma e crítica estratégias de ação para melhorar sua aprendizagem. Este trabalho leva-o a (re)organizar seu próprio desenvolvimento em função de objetivos definido e de motivações tanto pessoais quanto profissionais. Desenvolvendo esta ideia, veremos no capítulo a seguir, a produção escrita a partir da perspectiva processual que ajuda o professor a entender que operações

colocam mais dificuldade ao aprendiz. Deste modo, podem ajudá-lo a melhorar, favorecendo a regulação de sua escrita e tornando-o mais autônomo para entender e produzir textos.

## **2 PRODUÇÃO ESCRITA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo, inicialmente, trataremos do processo de elaboração de um texto escrito e apresentaremos a proposta da Sequência Didática como dispositivo didático-pedagógico para o trabalho com gêneros textuais. Em seguida, apresentaremos procedimentos de intervenção na escrita. Além disso, descreveremos algumas características gerais da escrita em língua estrangeira, em particular da escrita em cursos de PLE, encerrando o capítulo com uma breve abordagem do trabalho com gêneros no ensino de PLE e descrevendo o gênero Carta do Leitor.

### **2.1 MODELOS DE PRODUÇÃO ESCRITA**

As concepções teórico-metodológicas relativas à produção escrita têm passado por mudanças consideráveis ao longo dos anos, mas, ainda hoje, o ensino da escrita representa uma barreira a ser transposta por muitos professores que lidam com a tarefa de ajudarem seus alunos a se tornarem proficientes nesta modalidade.

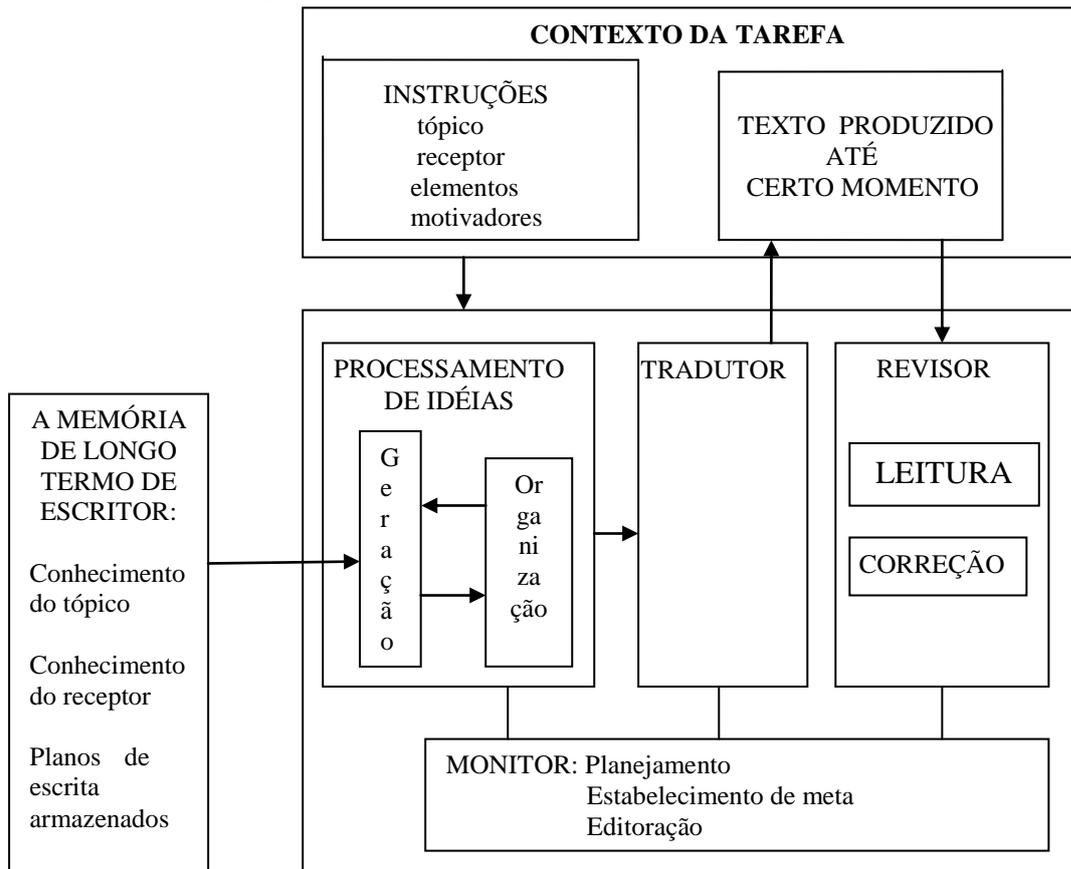
As concepções contemporâneas de ensino da escrita exigem que o professor, além de entender o que é um texto, o que o caracteriza como produto final, também tenha uma visão processual da escrita. Esses conhecimentos são indispensáveis para entender os processos de escrita de seus alunos e as dificuldades enfrentadas por eles, de modo a ajudá-los de forma mais adequada nessa aprendizagem. Além de possuir esses conhecimentos, os professores precisam dispor de práticas didático-pedagógicas para favorecer a autonomia de seus alunos, conduzindo-os a reconhecerem suas dificuldades e a decidir de que forma podem melhorar sua produção textual. A seguir apresentaremos dois modelos processuais de escrita que nos permitem visualizar e compreender melhor o complexo processo de escrita e desenvolver práticas de ensino mais adequadas.

#### **2.1.1 O modelo processual de escrita de Hayes e Flower**

Segundo Barbeiro (2000, p. 67) nas últimas décadas, as pesquisas sobre a escrita procuram destacar a dimensão processual. Assim, a perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece no processo, com diversas repercussões para a metodologia de ensino da produção escrita.

De acordo com a visão processual de escrita, a produção textual de qualquer texto, por mais criativo que seja, ocorre por meio de operações não lineares interdependentes e recorrentes. Um modelo que é referência há muitos anos em matéria de processo da escrita é o que foi elaborado, em 1980, por Hayes e Flower. Apresentamos aqui, a segunda reformulação deste modelo proposta por Kato (1993, p.91) conforme ilustra a figura 3 abaixo:

Figura 3: Reformulação II do modelo processual de escrita de Hayes e Flower



Fonte: Kato (1993, p. 91)

Este modelo processual da escrita enfatiza três grandes processos: *planejamento*, *textualização* e *revisão*.

A operação de *planejamento* implica atividades como a gestão da interação, que exige daquele que escreve escolhas em nível pragmático, como por exemplo, identificar a situação de comunicação. No planejamento também há a gestão do objeto do discurso que exige escolhas de ordem semântica que dizem respeito ao referencial daquela interação. Por meio desta operação define-se o que e para quem escrever. Já a operação de *textualização* representa a escrita propriamente dita, neste caso, estão envolvidos os aspectos

morfossintáticos, que são relacionados à organização do desenvolvimento do texto (macroestrutura textual), encadeamento ou estrutura das frases (escolhas lexicais, construções sintáticas, marcas de coesão, indicadores temporais, conectores e organizadores textuais) e aspectos materiais e gráficos do texto. Quanto à *revisão*, esta é realizada em duas operações: a leitura (visando à identificação de problemas eventuais na produção escrita) seguida da reescrita (modificação para adequar o texto às intenções do autor).

Em uma breve análise desse modelo de escrita podemos observar que o texto que já foi produzido como parte do contexto da tarefa afeta a geração de ideias como também as condições de realização da tarefa afetam o processo de textualização (tradução) e revisão. As setas que ligam as funções de geração e organização, do componente processamento de ideias, indicam um retorno permanente entre essas funções, porque ideias já expressas podem gerar novas ideias, o que resulta em uma nova organização, e no ato de organizar, outros esquemas são ativados, gerando novas ideias. Além disso, o componente monitor agrega as funções de planejamento, estabelecimento de metas e editoração que afetam todos os processos. A correção só ocorre na revisão e atua apenas sobre a forma. O componente “monitor” tem bastante importância, o que significa que está incluída, neste modelo, a constante regulação da produção, por seu autor. Observa-se também que a regulação não significa apenas correção de erros microtextuais, o que ocorre na revisão do texto, mas é uma operação importante – e recorrente – que diz respeito ao planejamento do texto, à seleção de conteúdo, à estruturação do texto etc.

As operações citadas acima demonstram a natureza interativa da escrita, na medida em que cada uma delas implica em análises e tomadas de decisões de diferentes ordens por parte de quem escreve, verificação constante da adequação entre o que está sendo produzido e as intenções comunicativas daquele que escreve, análise da adequação daquilo que está sendo escrito para o destinatário do escrito. Barbeiro (2000, p. 66) afirma que, de fato, durante este processo:

O sujeito é chamado a tomar decisões, não se limita a montar peças, segundo um algoritmo pré-definido. As decisões que toma não são lineares e podem incidir sobre aspectos diversificados na hierarquia textual, desde o desenho (ou tipo) das letras, a ortografia, a construção frásica, até a organização em grandes unidades (capítulos ou partes, por exemplo).

Essa concepção processual parece-nos essencial para um trabalho formativo, como o que adotamos, pois permite um olhar mais atento e um refazer constante sobre o texto,

possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias para regular a escrita de maneira mais eficaz e autônoma. De fato, de acordo com Pasquier e Dolz (1996), a modalidade de avaliação formativa exige que se considere a complexidade da produção escrita, a qual envolve: diversidade textual, pluridimensionalidade dos problemas de escrita, operações e processos psicolinguísticos executados pelos aprendentes até obterem o texto final. Nesse contexto, este tipo de avaliação deve ser entendido como a “criação de instrumentos de regulação do sistema que constitui a produção escrita” conforme Schneuwly e Bain (*apud* PASQUIER; DOLZ, 1996).

Para esses autores, o ato de escrever implica resolver os seguintes problemas:

- contextualizar seu projeto de escrita em função da consigna do professor;
- eleger um tipo de discurso em função dos textos sociais que conhece;
- elaborar os conteúdos temáticos que serão desenvolvidos no texto;
- planejar globalmente sua organização;
- articular as diferentes partes do texto;
- conectar as palavras e as frases;
- assegurar a continuidade de sentido do conjunto do texto;
- modalizar as asserções em função da perspectiva enunciativa adotada. (PASQUIER; DOLZ, 1996, p 7).

Neste contexto complexo, ainda segundo Pasquier e Dolz (1996), a regulação da escrita ocorrerá quando aquele que escreve conseguir analisar criticamente sua produção textual e, a partir disso, puder controlar problemas como os que foram elencados acima.

Carvalho (2001, p. 143), ao se posicionar nessa perspectiva processual da produção escrita, alerta para o fato de que não existem metodologias mágicas para dar conta da complexidade dos problemas de escrita. Ao contrário, é preciso investir em um paciente trabalho de análise e de busca de soluções adequadas a cada situação específica:

Na perspectiva do processo, o acto de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévios e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento (CARVALHO, 2001, p. 143).

Ainda de acordo com este autor, um dos pontos cruciais no desenvolvimento do processo da escrita é a aquisição da consciência da situação de comunicação escrita e de suas implicações para a elaboração textual. O autor afirma que quem escreve bem o faz em função

de um problema retórico genérico, considerando o objetivo e o destinatário, não depende do contexto para produzir seu discurso, pois este produtor considera o modo de organização do discurso e a informação contida nele. Porém, os que têm problemas na produção escrita, principalmente os alunos iniciantes, produzem o texto em função do assunto a ser tratado e, muitas vezes, não conseguem organizar seu discurso do modo exigido pela modalidade escrita. Por isso, suas produções têm muitos traços de oralidade e seu texto se apoia fortemente no contexto, e pouco na situação de comunicação, como observa, ainda, Carvalho (2001, p. 148):

A capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação implica, por um lado, um grau de desenvolvimento cognitivo que permita ao sujeito ter em consideração realidades ausentes e, por outro, a automatização de outras dimensões do processo de escrita de modo que a adequação do texto à situação de comunicação possa ser analisada sem que isso provoque um bloqueamento dos mecanismos de processamento de informação.

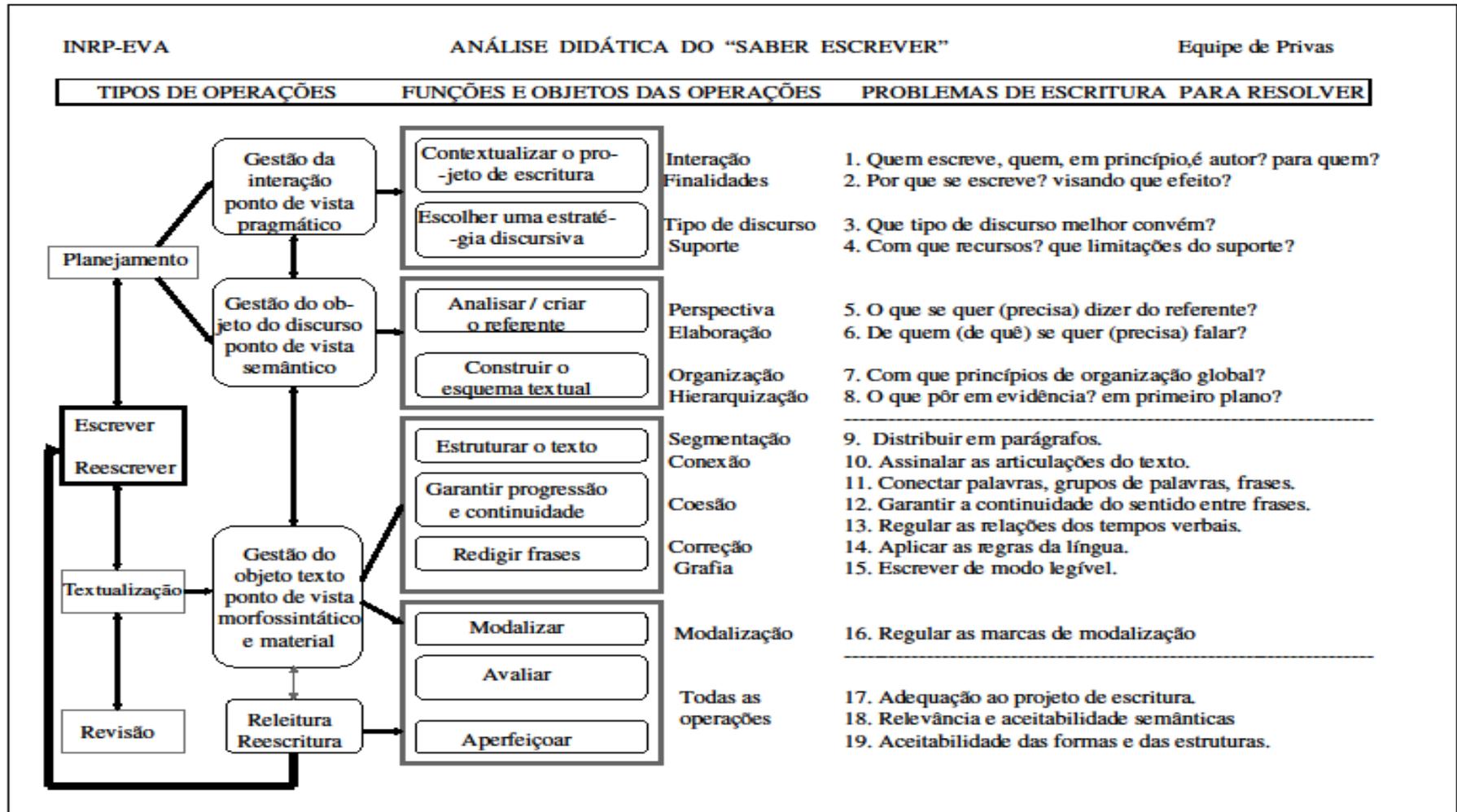
De fato, o ato de escrever deve ser visto pelo professor de produção escrita como um complexo processo de operações que implicam na resolução de problemas conforme veremos nos tópicos a seguir.

### **2.1.2 O modelo didático do “Saber Escrever” de Mas**

O modelo processual de Hayes e Flower, reformulado por Kato (1993), bem como outros modelos psicolinguísticos procuram dar conta das operações realizadas por um produtor de texto, mas não se traduzem diretamente em encaminhamentos didáticos utilizáveis em sala de aula. Foi para suprir essa lacuna que Mas (1991) propôs um modelo didático do “Saber Escrever” (ver Figura 4 a seguir) que examinaremos agora.

Este modelo, que se estrutura em torno das operações predominantes de planejamento, textualização e revisão evidenciadas por Hayes e Flower (*apud* KATO, 1993), mostra que essas operações são interdependentes e que a escrita proficiente se caracteriza pela interação permanente entre elas. O modelo de Mas visualiza as operações de produção escrita em diversos planos (gestão da interação, do objeto do discurso e do objeto texto),

Figura 4: Modelo didático do “Saber Escrever”



Fonte: MAS (1991, p. 28). Tradução de Myriam Crestian Cunha.

traduzindo-as nas diferentes funções que o produtor do texto tem que realizar. O que é particularmente interessante, nessa modelização feita em uma perspectiva didática, é que nela são listados, sob a forma de perguntas, os problemas concretos a serem enfrentados pelo produtor do texto em determinada situação, para determinado interlocutor e propósito. Isto significa que não haverá como escrever de forma adequada, se o texto não for planejado em termos de contextualização discursiva do projeto de escrita e de escolha de uma estratégia discursiva; não haverá como definir o que se diz e com que organização textual, se não se tiver clareza em relação a quem é o destinatário da mensagem e em relação àquilo que ele precisa saber. Os problemas microtextuais só poderão ser resolvidos quando os elementos macrotextuais forem definidos.

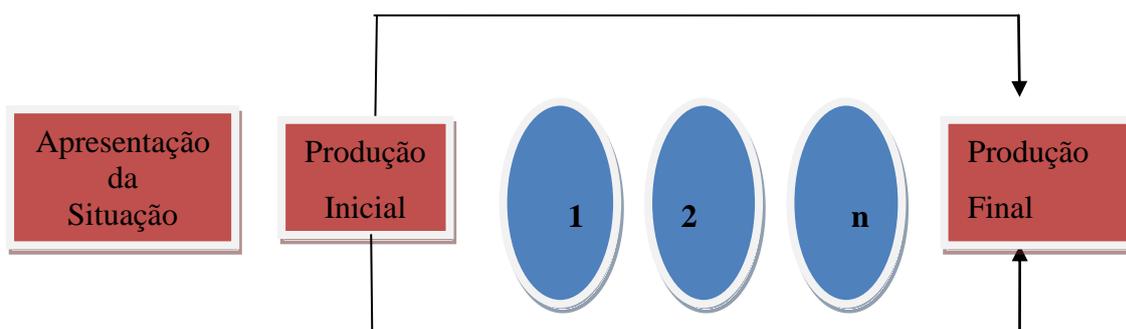
Na opinião de Mas, esse modelo constitui um instrumento de formação dos professores, na medida em que chama a atenção para o fato de que há muitos outros problemas a serem enfrentados no ensino/aprendizagem da escrita, além do respeito às normas gramaticais, e que a resolução desses problemas é, na verdade, o foco da aprendizagem da escrita. Ele pode ser utilizado, portanto, para sensibilizar os professores, de modo bastante concreto, em relação às diversas dimensões do escrito que um produtor de texto deve levar em consideração ao elaborar seu texto e cuja realização deve avaliar durante o processo.

Embora um modelo de escrita como o que acabamos de apresentar não defina uma abordagem metodológica específica, já leva o professor a olhar para o processo redacional do ponto de vista dos obstáculos a serem superados pelos aprendentes. No próximo tópico, apresentaremos o procedimento da Sequência Didática para a aprendizagem de gêneros textuais, tal como foi modelizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), enfocando-o como um procedimento didático-metodológico que oferece um caminho para o ensino e a aprendizagem da produção textual em sala de aula, entendendo-a como algo que envolve diversas operações discursivas, enunciativas e textuais. O modelo de Mas não está voltado especificamente para a apreensão das características de um gênero textual, mas esta dimensão, essencial na Sequência Didática, não é incompatível, a nosso ver, com o modelo.

## 2.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA

O que vem sendo chamado de “a” Sequência Didática é um modelo de sequência de atividades, entre outros possíveis, que foi apresentado pelos integrantes do chamado Grupo de Genebra e que é voltado especificamente para a apropriação das características de gêneros textuais<sup>2</sup>. A Sequência, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, permite a sistematização dos gêneros de forma modular de acordo com a seguinte estrutura de base:

Figura 5: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A *apresentação da situação* é o momento em que o professor expõe ao aprendente a tarefa a ser realizada. Com essa exposição, bem como com seus conhecimentos anteriores, o aprendente constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será realizada. Neste primeiro momento, há duas dimensões: uma é apresentar um problema de comunicação bem definido. Nesta etapa, tenta-se responder a perguntas como: A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Qual é o gênero que será abordado? Quem participará da produção? Percebe-se que essas perguntas são aquelas que correspondem, no modelo de Mas (1991) ao planejamento da interação, no plano pragmático, de modo a definir a interação a ser realizada, suas finalidades, o tipo de discurso

<sup>2</sup> Ao nos referirmos a esse procedimento usando o artigo definido “A”, estamos conscientes de que existem diversas sequências didáticas possíveis, mas nomeamos assim o modelo apresentado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

usado e em que suporte. A outra dimensão, diz respeito à preparação dos conteúdos temáticos dos textos que serão produzidos. É importante que, nessa fase de representação inicial, os aprendentes tenham um bom domínio do assunto que será tratado. No modelo do “Saber Escrever”, os conteúdos temáticos são necessários ao planejamento da interação do ponto de vista semântico, que permite definir em que perspectiva o referente será tratado, o que será selecionado deste referente, como as informações serão organizadas e hierarquizadas.

O momento da *primeira produção*, isto é, da realização escrita ou oral do texto que pertence ao gênero a ser trabalhado, permite que se identifiquem não só as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes como também as capacidades que os aprendentes já possuem e suas potencialidades acerca do gênero trabalhado. A partir daqui, tenta-se definir os pontos de intervenção do professor e os aspectos em que o aprendente precisará melhorar na sua produção escrita. Essa análise, que deve ser partilhada com os aprendentes, permite pôr em prática o processo de avaliação formativa.

A sequência segue com *os módulos*, momento em que serão trabalhados os principais problemas identificados na primeira produção. Tenta-se, então, levar os aprendentes a se apropriarem das capacidades de análise e dos recursos necessários para superar suas dificuldades. O princípio fundamental de elaboração de um módulo que trata de um problema específico de produção textual é o de variar os modos de trabalho. É importante propor diferentes atividades em cada módulo, para que os aprendentes tenham mais condições de sucesso em sua produção escrita. Os autores citam três grandes categorias de atividades e de exercícios:

- Atividades de observação e de análise de textos;
- Tarefas simplificadas de produção de textos;
- Elaboração de uma linguagem comum a todos a respeito dos fenômenos analisados.

Em todos esses momentos, a construção dos conhecimentos, a percepção das características próprias do gênero e o uso adequado dos recursos linguísticos disponíveis são possibilitados aos aprendentes, mediante essas diversas tarefas.

Retornando ao modelo de Mas (1991) apresentado na seção 2.1.2, pode-se dizer que cada módulo é um momento em que são trabalhados os recursos linguísticos necessários ao aperfeiçoamento das diferentes operações discursivo-textuais, sem perder de vista as dimensões pragmáticas e semânticas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), "o movimento geral da sequência didática vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero". Mas não se perde de vista a complexidade na medida em que se reinveste logo na

reescrita da produção o conhecimento ou a habilidade desenvolvidos no módulo. Percebe-se também que esses diferentes módulos são momentos em que os princípios da avaliação formativa são tornados operacionais: o aluno é levado a observar, fazer hipóteses sobre o funcionamento da língua e dos textos, comparar diversas produções propostas como modelos e analisar sua própria produção com base no resultado de suas observações.

A sequência didática é encerrada com a *produção final*. Nela o aprendente coloca em prática tudo que aprendeu nas etapas anteriores, finalizando a sequência eventual de reescritas. Nessa etapa, é possível verificar o que, de fato, ele assimilou acerca do funcionamento do gênero em estudo e que avanços obteve em sua produção textual, realizando-se uma avaliação somativa.

De acordo com Gonçalves (2010) os objetivos das sequências didáticas podem ser sintetizados em: proporcionar situações efetivas de comunicação, favorecer a planificação dos textos, favorecer a produção/leitura/escuta de atividades diversas em relação aos gêneros em estudo, desenvolver capacidades acionais (responsáveis pela análise das representações do contexto de produção), discursivas (análise da infraestrutura geral do texto: estrutura do texto, tipos de discurso e tipos de sequência) e linguístico-discursivas (análise dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos).

Além disso, este instrumento dá ênfase à refacção textual que é um ponto crucial na produção escrita ao considerarmos a perspectiva processual desta modalidade de expressão. A este respeito Cristovão (2009, p. 308) afirma que “para escrever, a refacção é parte constitutiva do processo. As diversas atividades de uma sequência didática podem dar conta das características que devem ser respeitadas, bem como das dificuldades dos alunos que vão sendo superadas na reescrita”.

A sequência didática mostra-se como um dispositivo que se enquadra nas características de prática interativa e formativa porque permite ao aprendente saber, desde o começo, porque e para que está trabalhando, o que o auxilia a agir de forma mais consciente e autônoma em prol da regulação gradativa de sua escrita. Assim, o professor de produção escrita também não é um mero e único corretor de textos, apenas apontado para as inadequações das produções dos alunos, uma vez que a correção é partilhada e que parte do trabalho de reescrita não advém de uma simples “correção”: numerosos problemas do texto não constituem erros propriamente ditos, e sim escolhas inadequadas, em diversos planos, por diversos motivos. Tais inadequações, mais difíceis de serem detectadas e contornadas, precisam ser entendidas como problemas a serem superados, não apenas como erros a serem corrigidos. Acreditamos que a adoção da ferramenta Sequência Didática é apropriada para os

mais variados gêneros e para os mais variados públicos, já que “as sequências didáticas consideram que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto e que isso é sim possível, graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 10).

Posteriormente, apresentaremos uma sequência didática elaborada no decorrer de nossas atividades de ensino em uma turma de adultos aprendentes de Português Língua Estrangeira em torno do gênero Carta do leitor. Antes disso, porém, apresentaremos alguns procedimentos de intervenção/correção da escrita procurando verificar como podem ajudar no processo de regulação da escrita.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA

Aqueles aprendentes que apresentam problemas na produção escrita possuem, geralmente, uma relação bastante negativa com esta modalidade de expressão porque é marcada por dificuldades que vão desde erros ortográficos aos aspectos mais específicos do desenvolvimento textual. Eles dificilmente a entendem como o produto de um trabalho mais ou menos penoso de adequação do texto aos diversos elementos nela envolvidos, isto é, como algo que eles podem vir a dominar. Por isso, é necessário que o professor adote, para ajudá-los a modificarem sua maneira de conceber o processo de escrita, uma metodologia que incorpore estratégias de reelaboração textual, indispensáveis para melhorar sua produção como as apontadas por Barbeiro (2000, p. 74) e compatíveis com a sequência didática: a reformulação, a reescrita do texto, a construção do texto em interação e a participação em projetos comunicativos.

No contexto de sala de aula, é possível estimular a refacção de várias formas a fim de favorecer a regulação e obter o desenvolvimento da competência textual. Para isso, o professor precisa incorporar em suas práticas de ensino atividades que estimulem o fazer e o refazer do texto para que o aprendente perceba que a produção satisfatória dá-se por meio de reflexão e múltiplas refacções.

Para Abaurre (2002) o professor direciona o aluno para a reescrita de forma explícita ou implícita. No primeiro caso, ele aponta diretamente no texto os aspectos a serem refeitos. Já no segundo, sem fazer intervenções no texto do aluno, sugere a releitura e pede que reescreva.

Para Ruiz (2001), a forma de intervenção do professor na escrita do aprendente gera diferentes implicações na reescrita. Segundo a autora, as intervenções podem ser resolutivas, indicativas ou classificatórias.

Na *intervenção do tipo resolutiva* o professor aponta no corpo do texto do aprendente aquilo que é problema e dá a solução, fazendo a correção. Esta intervenção, em geral, costuma levar a maioria dos aprendentes a acatarem todas as modificações sugeridas pelo professor. Nesse tipo de intervenção, a aprendizagem dos mecanismos da reescrita não é favorecida, uma vez que, ao receber a resolução dos problemas, o aprendente não se sente estimulado a analisar sua origem nem a comparar a versão do texto do professor com a sua e tentar descobrir a razão das alterações. A correção resolutiva leva-o apenas a copiar a forma correta. Neste caso, há um aproveitamento mínimo da tarefa de reescrita. Como constata Ruiz (2001, p. 78), “Se o aluno fizer apenas cópia do texto corrigido, não se concentrará necessariamente nos seus ‘erros’ ou na natureza linguística desses erros, e isso provavelmente não o levará a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção”. Mas, há casos daqueles que não incorporam as alterações propostas ou que corrigem por conta própria algo não solicitado pelo professor.

Na *intervenção do tipo indicativa* o professor limita-se a apontar o problema para o aprendente. Esta intervenção pode levar o aprendente a não fazer a revisão textual ou a fazê-la com alterações inadequadas na reescrita, por não compreender a solicitação de correção ou não saber como responder de forma adequada às indicações do professor. Para Serafini (1989 *apud* RUIZ, 2001, p. 82) “A correção indicativa pura e simples é inadequada, como forma interventiva, pois muitas vezes é ambígua. Esse tipo de correção, não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão”. Quando esse tipo de intervenção ocorre no corpo do texto tem como foco os problemas microestruturais (ou locais) e quando ocorre na margem do texto focaliza os problemas macroestruturais (ou globais). As intervenções indicativas realizadas na margem do texto tendem a favorecer menos a reescrita eficiente do que as realizadas no corpo do texto porque não há um roteiro que oriente a reescrita.

Já na *intervenção do tipo classificatória* o professor utiliza códigos, geralmente colocados na margem do texto, para apontar os problemas no texto dos aprendentes. Esta intervenção pode ou não estimular a reescrita pelas mesmas razões da intervenção indicativa.

Como podemos perceber, as intervenções *indicativas* e as *classificatórias* mostram-se mais adequadas para levar o aprendente a fazer uma reescrita mais autônoma, uma vez que o professor não fornece a solução dos problemas do texto, apesar de ainda estarem longe de

fazê-lo ver a reescrita como uma etapa fundamental no processo de elaboração textual. A intervenção resolutiva é mais “fácil” para o professor e o aprendente do que as demais porque, ao primeiro, cabe detectar os problemas e fornecer as soluções sem interação direta e, ao segundo, cabe apenas fazer uma cópia.

De fato, essas práticas de intervenção mais tradicionais não parecem ser tão adequadas para estimular a reescrita e favorecer a regulação. Santos (2008, p.18-19), ao tratar da escrita avaliativa e do *feedback*, afirma que há diferentes aspectos que podem influenciar a natureza reguladora da escrita avaliativa, entre eles:

- ser clara, para que autonomamente possa ser compreendida pelo aluno;
- apontar pistas de acção futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir;
- incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;
- não incluir a correcção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificar o erro e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura ao longo do tempo;
- identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido.

Segundo Ruiz (2001), ainda há outras formas de intervenção na escrita do aprendente, que o professor pode utilizar para estimular a prática da reescrita favorecendo sua regulação. As intervenções podem ocorrer na forma de bilhetes orientadores, listas de controle, orientações orais tuteladas e sequências didáticas. A respeito dessas intervenções, Bazarim e Gonçalves (2009 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 15) afirmam que:

Esses instrumentos serão mais ou menos eficientes dependendo do tipo de articulação entre eles e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Isso, de certa forma, amplia a concepção de “correção de textos” tradicionalmente vista como uma atividade isolada em que o professor apenas marca os “erros” cometidos pelos alunos em seus textos, para uma rede de atividades organizadas e sistematizadas que utilizam diversos instrumentos em diferentes momentos da cadeia de produção textual.

As conferências entre pares também são apontadas por Figueiredo (2002) como um meio eficaz de intervenção para o ensino da produção escrita, neste caso, é uma intervenção do tipo interativa em que cada aprendente manifesta um parecer acerca dos pontos positivos e negativos do texto do colega a partir do trabalho de coavaliação.

Teberosky (2000 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 16) afirma que a intervenção/correção interativa “não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto de aprendizagem, quando

os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam; então o ato de escrever assume novas funções”.

A intervenção realizada no procedimento formativo *sequência didática* também favorece a reescrita porque os problemas identificados pelo professor na primeira produção textual são trabalhados ao longo da realização dos módulos. Durante a realização dos módulos é possível reescrever apenas frases ou parágrafos mais problemáticos, ou seja, é possível fazer ajustes no texto por meio de reescritas parciais. Mas também é possível fazer reescritas mais amplas, até que os aprendentes tenham condições de elaborar a produção final. Neste caso, a reescrita é vista como parte fundamental do processo de elaboração textual, pois permite ao aprendente: observar mais atentamente os problemas apontados desde a primeira produção, buscar soluções de forma coletiva e saber por meio da comparação de suas produções os avanços obtidos. Isto o leva a praticar uma refacção mais reflexiva e consciente daquilo que ainda é problema e a saber como agir para melhorar e atingir o nível desejado de proficiência na escrita. Esta tomada de consciência do aprendente a respeito de como está sua escrita, do que precisa melhorar, de onde precisa chegar e como fazer isto é que levam à autorregulação da sua escrita, como vimos em 1.2.2, pois, apesar da importância das orientações de outros agentes, o processo de regulação depende primordialmente do próprio aprendente.

Em nossa opinião, ainda é preciso relacionar tipos de problemas com os tipos de intervenção. Por exemplo, problemas de ordem estrutural, em um texto, exigem uma intervenção mais indicativa e não se adequam a uma correção resolutiva, que levaria o professor a reescrever o texto.

No caso do ensino de PLE para o público participante de nossa pesquisa é preciso incentivar e praticar a reescrita, porque o manual adotado no curso de português deste grupo não solicita a reescrita nas atividades de produção dessa modalidade. Assim, procuramos adotar a intervenção interativa por meio do trabalho formativo com a elaboração de uma sequência didática que permite a reescrita mais autônoma.

No entanto, nem sempre o comportamento do aprendente diante de uma proposta de reescrita é positivo, porque depende da forma de intervenção adotada. Por meio da sequência abre-se um espaço importantíssimo de diálogo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos entre si. Ao adotarmos uma avaliação partilhada, como a coavaliação, podemos permitir que os aprendentes reconheçam nos textos dos colegas problemas similares em seu texto e juntos cheguem a soluções. Assim, a fala avaliadora não é unicamente do professor e, desta feita, se torna menos inibidora. A intervenção formativa deixa o aprendente menos desconfortável na posição de avaliado e mais confiante e autônomo quando está na

posição de (co)avaliador, porque sabe que o professor ou o colega estão ali para ajudar a encontrar caminhos a fim de melhorar sua escrita.

Em suma, incorporar a prática da reescrita como parte fundamental do ensino da produção escrita é uma tarefa que exige, primeiramente, um compromisso do professor em deixar de agir como o único responsável por identificar os problemas do texto e passar a adotar intervenções permitindo mais interação com os aprendentes e deixando-os participarem de forma mais reflexiva da reelaboração textual.

## 2.4 A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Trataremos, neste tópico, da relevância da aprendizagem da escrita em língua estrangeira e das peculiaridades do ensino desta modalidade no PLE, enfocando as dificuldades que o professor de língua estrangeira enfrenta para ajudar os alunos a terem mais sucesso na elaboração de um texto escrito na língua alvo.

### 2.4.1 Características gerais

É comum, nas discussões de professores a respeito do ensino da escrita em língua estrangeira (LE), ouvir-se queixas de que ensinar a escrever é mais difícil que ensinar a falar ou, ainda, que o domínio da produção e compreensão oral são mais importantes para os aprendentes. O fato é que poucos daqueles que trabalham com o ensino de línguas encararam a modalidade escrita como algo prazeroso de se lidar, pois tal tarefa, de fato, demanda mais tempo de ensino e requer mais esforços dos aprendentes. Porém, há necessidades sociais que justificam um empenho maior do que o que se costuma empregar no ensino da escrita e há estratégias de ensino que podem ajudar a alcançar este objetivo com eficiência. Embora em contextos formais de ensino de línguas estrangeiras muitos cursos ainda priorizarem a aprendizagem da modalidade oral, a aprendizagem da escrita apresenta-se como algo desejável e, em muitos casos, como uma necessidade.

De acordo com Harmer (*apud* SILVA; JORGE, 2007, p. 150-151) o ensino da modalidade escrita em LE justifica-se pelas seguintes razões:

- Possibilita o *desenvolvimento linguístico*: a prática da escrita contribui para o aumento de vocabulário e para a aquisição de novas estruturas gramaticais da língua-alvo;
- Permite o *desenvolvimento da escrita como habilidade*: as pessoas precisam saber se

expressar de forma adequada nos mais variados contextos de comunicação escrita em uma sociedade;

- Auxilia no *estilo de aprendizagem*: há aprendentes que necessitam de mais tempo para processar o que está sendo estudado; neste caso, eles podem se beneficiar da atividade escrita, já que, esta demanda tempo e reflexão para ser executada. Os estudantes que têm um estilo visual também precisam do registro escrito para aprender.

Não se pode negar que a prática da modalidade escrita é importante para a aquisição mais completa e consistente de uma língua estrangeira, pois o domínio da habilidade escrita possibilita ao aprendente conhecer não apenas os aspectos linguísticos da nova língua, mas também aspectos culturais que se manifestam na produção escrita de uma sociedade. Também é preciso considerar que a prática da escrita em língua estrangeira é imprescindível na grande maioria das interações, as necessidades de comunicação escrita podendo ir de um simples bilhete a um artigo científico.

No caso do público-alvo de nosso projeto a necessidade imediata, ao chegarem no Brasil, é aprender a comunicar-se oralmente em português tendo em vista que são iniciantes completos deste idioma e que precisam com urgência poder interagir em diversas situações de comunicação oral, como perguntar o nome ou o número de telefone de alguém, pedir a referência de um ônibus, encontrar um endereço ou saber o preço de alguma coisa.

No entanto, apesar da oralidade mostrar-se mais urgente para muitos desses aprendentes, nos primeiros dias de sua chegada no Brasil, eles percebem em seu dia-a-dia a relevância de desenvolver as habilidades escritas ao mesmo tempo do que a oralidade, pois a escrita em português representa um meio facilitador da sua interação com os falantes nativos em situações como: a) escrever um bilhete em português para sua família brasileira, já que, nem sempre a família que recebe estudantes estrangeiros sabe a sua língua materna; b) passar mensagens de texto no celular para os amigos brasileiros, pois neste caso é mais fácil escrever do que falar por telefone com um falante nativo de português; c) enviar e-mail para um professor brasileiro que não fala sua língua nativa; d) preencher formulários em repartições (universidade, Polícia Federal etc.) e hotéis; e) postar comentários nas discussões de redes sociais para interagir com seus novos amigos brasileiros etc. Além da comunicação cotidiana, públicos de aprendentes escolares ou universitários precisam da escrita para ingressar no sistema educacional e prosseguir seus estudos naquele contexto.

A modalidade escrita, em muitas dessas situações, pode representar algumas vantagens, como constata Raimes (*apud* KOSIKOSKI, 2009, p.1):

[...] as estruturas utilizadas na expressão oral e na escrita são diferentes, mas no caso específico da escrita ocorre que o aluno, ao escrever, está livre das pressões da comunicação face a face, podendo, portanto, aventurar-se, arriscar-se no novo sistema linguístico, durante a sua procura por sentido.

Aprender a escrever, todavia, levanta numerosas dificuldades. Autores como Kosikoski (2009) indicam que muitos estudantes não se sentem tão à vontade para escrever na língua alvo por possuírem um vocabulário elementar e por terem pouco contato com textos nesta língua. Também é preciso considerar que a assimilação de vocabulário e de novas estruturas, de fato, demora e que a escrita exige procedimentos específicos em sua execução. Saber com clareza porque e para que se escreve ajuda os professores tanto na elaboração de atividades de escrita, quanto na motivação dos aprendentes para escrever em LE, pois não é difícil observar em conjuntos pedagógicos e em aulas de PLE propostas de produção escrita servindo apenas para a fixação de regras gramaticais. Não ter um objetivo claro do uso da escrita em LE nas práticas sociais cotidianas pode tornar a escrita desinteressante para o aprendente. A este respeito, Kosikoski (2009, p. 4) afirma que:

Esse tipo de instrução pode ser desmotivadora por uma simples razão: não se escreve, na vida real, sem que haja um objetivo e um leitor definido e nesse caso o aluno escreve apenas para a checagem das estruturas e do vocabulário e o leitor é o professor, nos levando então a refletir sobre a necessidade do uso da abordagem comunicativa, ou seja, de propor ao aluno um contexto para a escrita no qual estejam claros um objetivo e um leitor.

Conforme vimos, até aqui, há justificativas bastante plausíveis para repensarmos na relevância do ensino da escrita em LE, mas também é necessário conhecermos como se caracterizam os textos em língua estrangeira, ou seja, o que podemos encontrar nas produções de nossos aprendentes para entendermos melhor o seu processo de escrita e ajudá-los de forma mais adequada. De acordo com Cornaire e Raymond (1999, p. 64), a escrita em língua estrangeira, principalmente dos aprendentes iniciantes, apresenta características peculiares:

1- No processo de escrita em língua estrangeira, um produtor iniciante tem uma *competência linguística limitada*. Por isso, seus textos tendem a ser curtos, com menos informação e conteúdo e uma sintaxe mais simples. Como o produtor possui um vocabulário restrito, há geralmente muita redundância lexical e uma quantidade de erros maior que os escritos em língua materna. Nesses erros é perceptível a influência da língua materna. Tal influência nem sempre é negativa, na medida em que o nível de competência textual em língua materna influencia na produção textual na língua alvo. Esta competência ajuda na transferência das

estratégias de produção textual usadas em língua materna para outra língua. Por isso, acredita-se que quem redige bem em sua língua materna tem mais chances de alcançar um bom desempenho na escrita em língua estrangeira.

2- O processo de escrita em língua estrangeira demanda um *tempo de redação mais longo*, porque é mais difícil se expressar na língua alvo do que na língua materna. O autor tende a preocupar-se com a ortografia das palavras e as regras gramaticais por isso a revisão é mais trabalhosa e visa, principalmente, a fazer ajustes nos aspectos gramaticais do texto. Além disso, *o repertório de estratégias é limitado ou inadequado*, neste caso, os textos são semelhantes aos produzidos por aprendentes iniciantes de uma língua materna, quando os autores não escrevem em função de um leitor específico, mas para eles mesmos: são textos que, mesmo curtos, podem apresentar problemas de clareza na expressão das ideias.

3- O desenvolvimento da escrita no nível da frase, inicialmente, é marcado pela produção de frases simples. Depois de um tempo de prática, pode-se produzir algo mais complexo, pois o desenvolvimento linguístico em LE segue a mesma trajetória da língua materna, ou seja, quando se aprende a escrever em uma língua alvo a tendência é passar pelos mesmos processos iniciais de aquisição da escrita em língua materna.

Considerando essas características fica fácil entender porque aprendentes, principalmente os iniciantes, podem se sentir incapazes e limitados diante da tarefa de escrever em LE. A tarefa torna-se mais complexa quando, no ambiente escolar, a escrita é desprovida da funcionalidade que tem na vida real. O texto é então elaborado apenas para ser corrigido pelo professor, sem que haja um interlocutor ou uma intenção comunicativa claramente especificados, conforme críticas feitas já há muito no contexto do ensino da língua materna. Portanto, para ajudarmos a melhorar a relação dos aprendentes com a escrita precisamos investir em atividades que os façam pensar enquanto escrevem, ou seja, produzir um texto em função de um objetivo claro. Isto pode ser realizado por meio de práticas que visem à escrita como processo e não como produto final. Também devemos considerar que para estimular a prática da escrita é necessário haver um contato maior com textos autênticos escritos na língua alvo abordando assuntos de interesse do público atendido.

Textos autênticos são textos não elaborados para fins didáticos, que circulam na sociedade em diversos suportes e que atendem a determinados fins comunicativos em contextos de interação específicos. Tais textos, que são identificados enquanto gêneros escritos, são reconhecíveis em suas características peculiares, estudadas pelos linguistas. Neste caso, vale lembrar que, em geral, os aprendentes conhecem muitos gêneros em sua

língua materna o que pode ajudar o professor na seleção de textos para leitura e posterior atividade de escrita, permitindo uma comparação com o que é exigido neste tipo de escrito em língua materna.

A busca de situações de ensino da escrita que levem à realização de produções finalizadas, motivadoras para os aprendentes, coaduna-se com o uso de modelos como aqueles que foram apresentados na seção 2.1: neles os destinatários do escrito e a intenção comunicativa são elementos importantes para a qualidade da produção. A Sequência Didática, que visa à aprendizagem da produção de gêneros do domínio público formal, também se inscreve na mesma perspectiva didático-metodológica. É o que tentaremos analisar, após ter examinado as características da aprendizagem da escrita no contexto específico do Português como Língua Estrangeira (PLE).

#### **2.4.2 Peculiaridades da escrita em PLE**

Ao se trabalhar com o ensino da modalidade escrita em PLE com um público adulto, uma das maiores dificuldades que pode ser apontada é ensinar o aluno a usar os gêneros escritos. De fato, lidamos com pessoas que, em muitos casos, já sabem escrever em sua própria língua e, por isso, geralmente dominam as regras de estruturação textual, mas ainda não dominam as especificidades dos gêneros escritos em português.

Aprender a escrever em uma LE é mais do que dominar as estruturas gramaticais da língua. Significa, principalmente, apropriar-se do funcionamento dos discursos na língua alvo. Segundo Almeida Filho (2005, p. 81), aprender a escrever em PLE “não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos em experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”.

Na Abordagem Comunicativa, que costuma embasar as práticas de ensino em aulas de PLE, tenta-se ensinar o funcionamento gramatical da língua em função do uso, pois, para que o aprendente tenha competência comunicativa precisa, dentre outros aspectos, conhecer e saber utilizar este conhecimento gramatical em situações de comunicação reais. Segundo Almeida Filho (2005, p. 56), a competência comunicativa é definida como:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado,

coesos e coerentes. Esse conceito de competência comunicativa é, para alguns teóricos, distinto do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência quanto desempenho efetivo.

Além da competência linguística ou gramatical, a competência comunicativa é constituída de outros componentes, como tentaram mostrar diversos autores ao longo dos anos. Neste trabalho será adotada a descrição dessa competência proposta no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas que, além de mencionar competências gerais, distingue três tipos de competências comunicativas languageiras. Assim, temos:

- A *Competência Linguística* que se refere às competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.
- A *Competência Sociolinguística* que trata dos marcadores lingüísticos de relações sociais, dos ditados populares, dialetos, sotaques.
- A *Competência Pragmática*, a qual se divide em *competência discursiva* que é a capacidade para produzir discursos coerentes e a *competência funcional* que é a capacidade de usar o discurso falado e de entender e produzir textos escritos com finalidades específicas (ESPERANÇA, 2004, p. 14).

Essa concepção de ensino/aprendizagem de uma língua tem figurado não só nas aulas de PLE, por meio de materiais didáticos como livros e outros que podem ser encontrados no Brasil, mas também no exame nacional de português para estrangeiros – o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) – que “é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação”<sup>3</sup>. Vale ressaltar que esse exame tem direcionado o ensino de português para estrangeiros dentro e fora do Brasil ao indicar claramente que avalia a competência comunicativa dos candidatos e não seu conhecimento de uma descrição da língua. Segundo o próprio Ministério da Educação:

O exame Celpe-Bras é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real (BRASIL, 2007, p. 3).

As propostas das tarefas de compreensão e produção escrita desse exame permitem-nos verificar, de fato, a natureza comunicativa dele ao propor ao candidato:

---

<sup>3</sup>Definição do teste CELPE-BRAS proposta no site do Ministério da Educação do Brasil: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518). Acesso em 2 de julho de 2009.

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) à seção ‘Cartas do Leitor’ dessa revista (*interlocutor*), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*).
- Escrever um e-mail (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (*ação*) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (*propósito*), para serem apresentados por escrito (*ação*) em uma reunião com o chefe (*interlocutor*) (BRASIL, 2007, p. 4).

Cada tarefa apresenta um propósito de comunicação bem definido, que pode ser escrever um texto para fazer uma reclamação, dar uma informação complementar, discordar etc. As tarefas também especificam quem é o interlocutor, que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc. Desta forma, o candidato precisa adequar seu texto à situação de comunicação proposta.

Esses são aspectos importantes para a avaliação da resposta do candidato. Assim, de acordo com a proposta do exame, ser proficiente na escrita significa:

Usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito da escrita (reclamar, opinar, argumentar etc.) e ao interlocutor (amigo, chefe, leitores de um jornal etc.), levando-se em conta os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos (mensagem eletrônica, cartas do leitor, texto publicitário etc.) (BRASIL, 2007, p. 6).

Outro aspecto importante das peculiaridades do ensino de PLE é que tem havido uma preocupação em se associar o ensino de língua ao ensino da nossa cultura, que é multifacetada e merece que seja feito esse trabalho de divulgação e valorização. Esse fato é perceptível nas publicações de manuais e no próprio exame Celpe-Bras.

Em muitas situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ainda se utiliza apenas a sala de aula como lugar de interação social para fazer os alunos vivenciarem novos valores culturais e linguísticos na prática. De acordo com Trouche (*apud* JÚDICE; TROUCHE, 2007, p. 3):

A tentativa de vivenciar da maneira mais próxima possível a realidade da língua e da cultura estrangeira faz parte do processo de *desestrangeirização* da língua, de percepção de identidades culturais, de respeito e compreensão das profundas diferenças que delimitam cada povo. Adquirir uma nova língua implica a compreensão e a aceitação de novos valores culturais.

Diante desta constatação, o professor de língua estrangeira precisa ter em mente, como frisa a autora que língua e cultura são indissociáveis no processo de aquisição de uma

língua estrangeira. Cabe àquele que ensina buscar estratégias de ensino que considerem a ligação entre língua e cultura. De acordo com Antunes (2003, p. 47) “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”, por meio dela é possível realizar uma atividade sociocomunicativa entre as pessoas. Por essas características, a escrita em uma língua estrangeira assume também uma dimensão cultural a respeito da qual é preciso refletir em sala de aula.

Por sua vez, Koch (2003, p.53) lembra que este tipo de atividade desenvolve também capacidades metacognitivas, imprescindíveis na regulação dos escritos:

O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

Verificamos que ensinar a produção escrita em PLE significa, principalmente, ensinar ao aluno a perceber as peculiaridades desta modalidade discursiva de comunicação, evidenciando as implicações linguísticas e culturais que se fazem presentes na elaboração de um discurso escrito. Mais do que da gramática, o aprendente precisa se apropriar do funcionamento discursivo da língua alvo e desenvolver conhecimentos sobre as características dos gêneros textuais a serem produzidos, o que, talvez, seja mais difícil, na medida em que se dispõe de poucas descrições de cunho intercultural.

## 2.5 O TRABALHO COM GÊNEROS NO ENSINO DO PLE: A CARTA DO LEITOR

Trabalhar com gêneros no ensino de línguas já é algo bastante difundido no ensino/aprendizagem da língua materna e de algumas línguas estrangeiras. Como mencionamos anteriormente, o interesse por atividades de uso da língua, que coloquem o aprendente estrangeiro em contato com a cultura brasileira, traduz-se também pela necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais.

Na avaliação do grau de proficiência dos candidatos à certificação do Celpe-Bras, as atividades de produção, compreensão e interação em português os colocam em contato com diferentes situações comunicativas da modalidade escrita, a partir de textos – os mais autênticos possíveis – extraídos de jornais, revistas, sites etc., como anúncios, avisos, bilhetes, e-mails, cartas, poemas, entre outros.

No entanto, os manuais de PLE, principalmente os que se destinam aos níveis iniciais da aprendizagem, raramente sensibilizam os alunos às especificidades dos gêneros, o que nos parece prejudicial à formação do falante, já que, segundo Schneuwly e Dolz (1994, *apud* KOCH, 2003, p. 56), o gênero é utilizado como uma forma de articulação das práticas sociais com objetos escolares, principalmente, no ensino da produção escrita e oral. Ele funciona como uma ferramenta de ensino eficaz, porque permite ao aprendente ter uma referência real de atividades de linguagem dentro de contextos sociais diversos. Ele deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e se torna também objeto de ensino-aprendizagem.

De acordo com os autores mencionados acima, o trabalho com gêneros na escola parte de uma decisão didática que visa objetivos de aprendizagem como: fazer o aprendente dominar e conhecer o gênero para produzi-lo dentro e fora do ambiente escolar; permitir que o aprendente seja exposto a situações de comunicação mais próximas do real; levá-lo a perceber que um gênero pode sofrer transformações ao funcionar em um lugar social diferente do daquele que está em sua origem.

Diante das possibilidades abertas pelo trabalho com gêneros, procuramos desenvolver um projeto envolvendo uma Sequência Didática em torno do gênero Carta do Leitor, por ser um gênero muito recorrente no exame Celpe-Bras. Assim, agora trataremos da apresentação deste gênero.

Segundo Pastana (2007), o gênero Carta do Leitor – um gênero do discurso jornalístico de opinião – surgiu a partir da segunda metade do século XX como uma saída para gerar recursos para o jornalismo se autossustentar e também porque nesse período desenvolveu-se um jornalismo mais engajado política e ideologicamente. Tal fato contribuiu para o aumento de tiragens dos exemplares e para a redução dos custos de produção.

A Carta do Leitor pode ser considerada um espaço em que o leitor expressa sua reação aos mais diversos fatos que ocorrem em nossa sociedade, fatos políticos, sociais, culturais, esportivos etc. Representa uma “porta aberta” para expor sua opinião, partilhar, interagir com a sociedade em que vive. Ao longo dos anos, o leitor continua contribuindo para a permanência deste gênero em nosso meio social, mesmo sabendo que sua carta não será publicada na íntegra, pois sofrerá recortes antes de ser publicada. Melo (*apud* Pastana, 2007, p.21) ressalta que:

Nas cartas à redação, os leitores comuns podem participar do debate público, podem-se fazer ouvir, opinar sobre o que está acontecendo nas diferentes esferas sociais, podem tomar parte nas discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco. A carta arma-se, portanto, num espaço de discussão, de embate de opiniões. Nas cartas, os leitores defendem

ideias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos. A carta de leitor constitui-se, assim, um espaço privilegiado de diálogo entre discursos distintos.

Santhiago (2005 *apud* PASTANA, 2007, p.22) apresenta diversas categorias de Cartas de Leitor criadas em função dos seus diferentes propósitos comunicativos:

- *Carta direito de resposta*: cartas de pessoas ou de empresas citadas em artigos ou reportagens publicadas em edições anteriores;
- *Carta-opinião*: cartas de leitores que se dirigem explicitamente à revista ou ao jornal, mencionando seu nome ou assunto abordado por ela, para elogiar, criticar, sugerir, corrigir, solicitar;
- *Carta-manifestação*: cartas de leitores que se manifestam sobre temas tratados pela revista em edições anteriores.

Além dessas categorias podemos observar alguns elementos constitutivos do gênero Carta do Leitor: elementos estruturais e elementos textuais-discursivos. Gomes (2002 *apud* PASTANA, 2007, p. 23) apresenta os seguintes elementos estruturais desse gênero:

- *local e data*: situa o interlocutor no processo de produção da informação;
- *vocativo*: instala o interlocutor no texto;
- *corpo do texto*: realiza o propósito do dizer;
- *saudação final*: tem uma função fática, porém em função do propósito, pode assumir alguma função argumentativa;
- *assinatura*: identifica o interlocutor.

Nem sempre a carta de leitor publicada apresenta todos esses elementos estruturais, pois o veículo de comunicação reserva-se o direito de suprimir um ou outro desses elementos.

Quanto aos elementos textuais-discursivos, Pastana (2007, p. 23) aponta os seguintes:

- *A Interlocução*: o interlocutor deve ser definido para que haja a progressão textual desejada. Também se deve considerar o dizer do outro para fundamentar melhor sua argumentação.
- *A Intertextualidade*: é determinada pela compreensão do texto-base, para se posicionar contra a ideia apresentada no texto gerador ou a favor dela.
- *A Argumentatividade*: é realizada por meio de estratégias argumentativas como adesão, refutação e reformulação.

Os elementos estruturais e textuais-discursivos da Carta do Leitor serão mais bem percebidos e dominados pelo leitor de acordo com sua capacidade de leitura para fazer inferências no texto que lê. Desta forma, posicionar-se-á e argumentará melhor em seu discurso.

Esses diferentes aspectos, que nos parecem relevantes para o trabalho com o gênero jornalístico de opinião Carta de Leitor, foram usados como base para elaborar uma sequência didática com nossos alunos e sistematizar nossas observações sobre a validade deste tipo de trabalho em turmas de PLE, como veremos no capítulo 4.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos da pesquisa e os procedimentos de análise das produções iniciais e reescritas de Carta do Leitor elaboradas pelo público envolvido na pesquisa.

#### **3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Os procedimentos adotados nesta pesquisa nos permitiram obter dados concretos para verificarmos se/como procedimentos formativos de avaliação contribuíram para a regulação da escrita de aprendentes de PLE. A seguir apresentaremos a metodologia usada em nossa pesquisa, o público com o qual se desenvolveu o trabalho, o corpus gerado e a proposta de sequência didática para o gênero Carta do Leitor.

##### **3.1.1 Tipo de pesquisa**

Em nossa pesquisa procuramos aprofundar nossa compreensão a respeito dos mecanismos processuais da escrita, das peculiaridades da modalidade escrita e dos processos de regulação na escrita. Além disso, abordamos procedimentos de intervenção na escrita e nos detivemos na proposta da Sequência Didática como dispositivo de ensino/aprendizagem da escrita e como procedimento formativo. Por fim, realizamos um breve estudo teórico a respeito do gênero Carta do Leitor.

Os procedimentos de pesquisa adotados ao longo do trabalho foram de cunho qualitativo, uma vez que adotamos a metodologia da pesquisa-ação que Thiollent (2007, p.16) define da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para gerar dados, elaboramos e realizamos em sala de aula uma Sequência Didática para a produção escrita, focalizando o gênero textual Carta do leitor. O objetivo da

Sequência Didática era de ajudar os aprendentes a se apropriarem dos recursos necessários para solucionar seus problemas de produção escrita na produção de textos desse gênero. Ao mesmo tempo em que se constituía em dispositivo de ensino/aprendizagem, a Sequência Didática funcionou como um instrumento de pesquisa, utilizado ao lado de outras fontes de dados como a observação participante, as anotações de campo e a avaliação final dos alunos sobre o projeto. Constituíram-se como documentos da pesquisa as produções escritas dos alunos e os quadros demonstrativos que elaboramos com os problemas e avanços obtidos pelos alunos nas quatro produções.

### 3.1.2 Contexto e participantes

O estudo foi realizado em uma turma de alunos estrangeiros que fazem parte de um programa de convênios mantido pelo Ministério da Educação do Brasil com países africanos e latino-americanos: o Programa Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G). Estes alunos estudam português para se submeter ao Exame Celpe-Bras (ver nota 2 neste trabalho). Eles precisam alcançar pelo menos a certificação de nível *Intermediário* do exame para serem autorizados a cursar uma graduação em uma universidade brasileira.

A turma com base na qual se desenvolveu a proposta apresentada no trabalho era formada por oito estudantes, cujos dados constam no Quadro 1:

Quadro 1 - Dados dos participantes da pesquisa-ação

<b>Estudante</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Língua Materna</b>	<b>Outras línguas faladas</b>	<b>Idade</b>
A	Beninês	Criolo	Francês / Inglês	23
B	Jamaicana	Inglês	Espanhol	21
C	Congolesa	Lingala	Swahili/Tshiluda/Kikongo/Francês	23
D	Congolesa	Swahili	Lingala/ Tshiluda/ Francês	21
E	Congolesa	Lingala	Francês	21
F	Congolesa	Tshiluda	Lingala / Francês	18
G	Congolesa	Tshiluda	Lingala / Francês	24
H	Congolesa	Lingala	Francês	21

Em geral, os alunos demonstravam grande motivação, pois queriam permanecer no Brasil para seus estudos, e procuravam aprimorar nas aulas os conhecimentos adquiridos na convivência com os brasileiros, em seu dia-a-dia.

O curso de Português para Estrangeiros é realizado no âmbito das atividades de extensão da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará. Trata-se de um curso intensivo com duração de oito meses (inicia no mês de março) visando explicitamente à preparação para o exame, ministrado por cinco professores estagiários. Há regularmente 4 horas/aula por dia, durante as quais se procura adotar a metodologia comunicativa de ensino de línguas para ajudá-los a desenvolverem melhor tanto a compreensão quanto a produção orais e escritas. A partir do terceiro mês, os professores escolhem um dia específico para se trabalhar apenas com atividades de compreensão e produção oral e outro a compreensão e produção escrita, além dos três dias em que se trabalha com os manuais *Novo Avenida Brasil* (vol. 1) e *Terra Brasil*, que foram os conjuntos pedagógicos adotados para o curso no ano de 2011.

Como éramos uma das professoras estagiárias da turma PEC-G de 2011 e responsável pelas aulas de produção escrita, realizamos a pesquisa-ação em nossas aulas do dia 1 a 11 de agosto de 2011(excetando-se o dia 07 por ser domingo). A aplicação da Sequência Didática já mencionada ocupou, ao todo, dez dias de aula, com um total de 28 horas/aulas com a turma.

Para realizarmos o projeto, respeitando os procedimentos éticos que devem nortear qualquer pesquisa científica com seres humanos, informamos a turma a respeito dos objetivos e dos procedimentos do trabalho de pesquisa e solicitamos a permissão dos alunos para utilizar suas produções escritas e os textos de avaliação final do projeto. A autorização para usarmos o material coletado nos foi dada mediante a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice D).

### **3.1.3 Corpus**

O corpus submetido à análise é constituído pelas quatro produções (produções inicial, intermediárias e final) de cada participante. A cada uma das produções foi atribuído um número sequencial de 1 (para a produção inicial que permitira fazer o primeiro diagnóstico das competências dos aprendentes em relação ao gênero escolhido) a 4 para a produção final. Como optamos por preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles foram identificados por uma letra (ver Quadro nº 1 acima), de modo que cada produção apresenta-se identificada pela letra correspondendo a seu autor e pelo número correspondendo à produção.

Por exemplo, a produção B4 é a produção final do participante identificado como B. As produções analisadas estão disponíveis em anexo a este trabalho, devidamente identificadas.

### 3.1.4 Sequência Didática realizada

A Carta do leitor abordava a temática da legalização da maconha, contra ou a favor da qual os estudantes precisariam se posicionar. Ficou acertado com os estudantes que o projeto de comunicação que daria autenticidade à produção seria a postagem da versão final da carta de leitor que produziram no blog da Márcia Cabrita<sup>4</sup>, autora de um texto defendendo a descriminalização da droga.

O ponto de partida da sequência foi a leitura e discussão do texto – “Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença” – publicado pela autora mencionada acima (ver anexo 1).

Na *apresentação da situação*, algumas atividades preliminares também foram planejadas para que os aprendentes pudessem ficar mais à vontade com o conteúdo temático e se expressar de forma mais apropriada sobre o tema. Foi exibido o filme “Cidade de Deus” que aborda o tema da droga e suas consequências na sociedade brasileira. Os participantes também ficaram de pesquisar e trazer para a sala textos sobre o tema em pauta.

A partir daquele momento foi proposto aos alunos escrever uma carta argumentando, favoravelmente ou não, a respeito da opinião defendida pela autora. Foi solicitado que eles fizessem essa carta como se fosse para ser publicada no mesmo veículo de comunicação em que se encontrava o texto que serviu para deslanchar a reflexão. O objetivo dessa *produção inicial*, realizada sem maiores orientações por parte do professor, era verificar a competência que eles já possuíam acerca do gênero Carta do Leitor, para poder planejar as atividades que precisariam ser realizadas com a turma, de modo a desenvolver suas habilidades escritas no que tange a esse gênero. Assim, cada aluno produziu uma primeira versão da carta (ver anexo 2).

Para avaliar as produções, utilizamos os critérios apontados na descrição do gênero (ver item 2.5 do capítulo 2):

- elementos estruturais: local e data, vocativo, corpo do texto, saudação final e assinatura;

---

<sup>4</sup> [www.istoe.com.br/colunas-e-blogs/.../40\\_marcia+cabrita](http://www.istoe.com.br/colunas-e-blogs/.../40_marcia+cabrita)

- elementos textuais-discursivos: interlocução, intertextualidade e argumentatividade. Foi observada a presença/ausência de alguns elementos e a adequação/inadequação na realização de outros. Com base nessa observação, foram definidos quatro módulos de atividades que visavam aperfeiçoar o texto nos seguintes aspectos:

- referenciar o assunto a respeito do qual se vai reagir
- expressar sua opinião
- argumentar
- referenciar o interlocutor do texto

Nas atividades da Sequência Didática realizada procuramos considerar as três grandes categorias de atividades citadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2009) e já mencionadas na seção 2.2. Visando ao objetivo do módulo 1 que era aprender a fazer referência ao assunto da carta e do módulo 2 que era aprender a expressar opinião, foram feitas as chamadas *atividades de observação e de análise de textos* pois, nestas etapas, os alunos analisaram as cartas do leitor levadas pela professora e a primeira produção de texto dos colegas. Além disso, foi aplicada a *atividade de elaboração de uma linguagem comum a todos dos fenômenos analisados*: para isto foi solicitado aos alunos a elaboração de lista de expressões que se referiam ao assunto da carta. Já nos módulos 3, 4 e 5, além das atividades citadas anteriormente, foram realizadas o que os autores chamam de *tarefas simplificadas de produção de textos*, uma vez que, nestas etapas os alunos elaboraram as reescritas 1 e 2.

Durante a realização da sequência didática os alunos executaram diferentes operações do processo de escrita, conforme o modelo de Mas (1991) apresentado na seção 2.1.2, uma vez que, para cumprir o objetivo almejado em cada módulo era necessário resolver os problemas de escrita apontados na primeira versão da carta do leitor e durante as reescritas. A resolução destes problemas exigiu-lhes executar várias vezes as operações, que segundo o modelo em são referentes à gestão da interação, do objeto do discurso, do objeto do texto: foram mais releituras e reescritas até elaborarem a produção final da carta do leitor.

As atividades também permitiram aos alunos praticarem/vivenciarem princípios da avaliação formativa para a regulação da aprendizagem, pois, para a resolução dos problemas dos textos deles, foi-lhes solicitado por meio de coavaliação ou autoavaliação, observar, fazer sugestões, comparar, analisar os textos deles e dos colegas, para fazer as reescritas e elaborar a carta do leitor com mais autonomia.

Desta forma, buscamos possibilitar que em todas as atividades propostas os alunos pudessem construir o conhecimento de forma mais autônoma, identificar as características peculiares do gênero carta do leitor e os elementos discursivo-textuais empregados na produção escrita melhorando o texto deles nos aspectos definidos para trabalharmos na sequência didática realizada.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos o detalhamento das atividades realizadas na sequência didática.

QUADRO 2 – Descrição da Sequência Didática elaborada para o gênero Carta do Leitor

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais usados</b>	<b>Modalidade de realização</b>	<b>Duração (h/aula)</b>
<b>Apresentação da situação</b>	- Representar-se a situação de comunicação.	- Negociação da atividade; - Escolha do projeto de comunicação ( Postagem de uma carta do leitor em um blog a respeito do tema discutido).	- Texto “Christiane F. e eu...” trazido pela professora.	- Coletiva	4h
	- Obter informações sobre o tema em discussão.	- Exibição do filme.	- Vídeo do filme “Cidade de Deus”.	- Coletiva	
	- Buscar ideias relacionadas ao tema em pauta; - Ampliar o vocabulário.	- Levantamento das principais ideias apresentadas no vídeo; - Confronto das ideias apresentadas no filme e no texto sobre a legalização da maconha.	- Quadro branco para anotação das principais ideias dos alunos sobre o tema em discussão.	- Coletiva	
	- Obter informações sobre o tema em discussão.	- Exposição dos textos pesquisados pelos alunos sobre aspectos positivos e negativos da legalização da maconha no Brasil e do uso de outras drogas; - Discussão dos argumentos.	- Textos pesquisados pelos alunos na internet.	- Individual	
<b>Primeira produção</b>	- Diagnosticar competências já instaladas e dificuldades; - Planejar a sequência didática.	- Redação da primeira carta do leitor (ver Apêndice A).	- Folha de papel avulso.	- Individual	1h30
<b>Módulo 1</b>	- Aprender a fazer referência ao assunto a respeito do qual se vai reagir.	- Análise de cartas do leitor para fazer a identificação do assunto. Os alunos receberam as mesmas cartas para fazer a atividade.	- Cartas do leitor extraídas de revistas eletrônicas.	- Individual	4h
		- Elaboração de uma lista de expressões usadas para fazer referência ao assunto.	- Cartas do leitor extraídas de revistas eletrônicas; - Quadro branco para anotação das expressões apontadas pelos alunos.	- Coletiva	
		- Levantamento das expressões que cada aluno utilizou para referir-se ao assunto. - Comparação com as expressões usadas pelos colegas e com as da lista.	- Produção inicial dos alunos. - Lista de expressões usadas para fazer referência ao assunto.	- Individual	
		- Análise da carta do colega e preenchimento de uma ficha de avaliação.	- Ficha de avaliação 1 (ver Apêndice B).	- Em duplas	

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais usados</b>	<b>Modalidade de realização</b>	<b>Duração (h/aula)</b>
<b>Módulo 2</b>	- Aprender a expressar sua opinião favorável ou não.	- Identificação <i>de expressões que mostram a opinião</i> do autor em cartas do leitor.	- Cartas do leitor extraídas de revistas eletrônicas.	- Coletiva	4h
		- Elaboração de uma lista com expressões usadas para dar a opinião e fazer concessões à opinião do outro.	- Quadro branco para anotação das expressões apontadas pelos alunos. - Produção inicial dos alunos.	- Individual	
		- Análise das opiniões expressas nas produções dos participantes.	- Exposição oral.	- Coletiva	
<b>Módulo 3</b>	- Levar os alunos a se apropriarem de diferentes recursos para argumentação.	- Identificar os argumentos apresentados pelos autores para defender sua opinião.	- Cartas do leitor extraídas de revistas eletrônicas.	- Coletiva	4h
		- Identificação dos argumentos do colega para dizer por que é contra ou a favor da legalização da maconha no Brasil; - Elaboração de uma lista com exemplos de argumentos positivos e negativos.	- Produção inicial dos alunos.		
		- Preenchimento da ficha 2; - Confronto do resultado da atividade com o colega.	- Produção inicial dos alunos. - Ficha de avaliação 2 (ver Apêndice C).		
		- Reescrita parcial 1.	- Folha de papel avulso.	- Individual	
<b>Módulo 4</b>	- Aprender a se dirigir ao interlocutor.	- Elaboração da lista de expressões utilizadas para se dirigir à autora Márcia Cabrita (cada aluno fez a sua)	- Produção inicial dos alunos.	- Individual	4h
		- Elaboração de uma lista coletiva; - Discussão sobre quais expressões são mais formais e informais.	- Quadro branco para anotação das expressões apontadas pelos alunos.	- Coletiva	
		- Correção da reescrita parcial 1.	- Folha de papel avulso.	- Individual	

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais usados</b>	<b>Modalidade de realização</b>	<b>Duração (h/aula)</b>
<b>Módulo 5</b>	- Trabalhar aspectos gramaticais e linguísticos: concordância (nominal/verbal, conjunções, preposição, sintaxe, léxico e ortografia).	- Identificação de problemas a ser corrigidos em trechos dispostos no quadro pela professora e sugestões de correção.	- Trechos problemáticos extraídos da produção inicial dos alunos.	- Coletiva	4h
		- Elaboração de um <i>checklist</i> de recursos estudados: referência ao assunto, opinião, argumentação, problemas de ordem diversa e estrutura da carta.	- Quadro branco da sala de aula.	- Coletiva	
		- Reescrita parcial 2.	- Folha de papel avulso.	- Individual	
		- Revisão individual (autoavaliação); - Revisão com a ajuda da professora (coavaliação).	- Segunda reescrita dos alunos.	- Professora e alunos	
		- Exercícios gramaticais.	- Fotocópias com exercícios.	- Individual	
<b>Produção final</b>	- Colocar em prática tudo que foi visto na SD.	- Redação da produção final da carta do leitor.	- Folha de papel avulso.	- Individual	1h30
		- Correção da produção final.	- Folha de papel avulso.	- Professora e aluno.	
<b>Realização do projeto</b>	- Partilhar sua opinião com os leitores do blog de Márcia Cabrita.	- Fazer a postagem da carta do leitor produzida no blog de Márcia Cabrita.	- Material digital. - Site da revista <i>Isto É</i>	- Individual	1h

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Na pesquisa-ação, os numerosos dados que são gerados ao longo da experiência permitem que a análise seja realizada de diversas formas, conforme o tipo de perspectiva adotada. Para a análise dos dados gerados, procedemos em várias etapas. No primeiro momento, analisamos a primeira produção de cada participante, feita no início da Sequência Didática. No segundo momento, procuramos destacar as dificuldades e os avanços perceptíveis nas produções após as diferentes reescritas realizadas ao longo da Sequência Didática. Para isso, foi feita uma comparação entre a produção inicial, as duas reescritas e a produção final de cada aluno. O objetivo era verificar se houve uma progressão satisfatória ou não para os aprendentes no trabalho realizado em sala de aula, isto é, se os processos de regulação haviam sido implementados de modo satisfatório. Avaliamos as suas produções, fazendo o levantamento sistemático dos problemas encontrados em cada uma das versões de suas produções.

Procuramos fazer o levantamento desses problemas considerando o processo redacional do ponto de vista de problemas de escritura a serem resolvidos pelos aprendentes, conforme o modelo didático do Saber Escrever de Mas (1991) apresentado na seção 2.1.2. Verificamos, desta forma, que os alunos precisariam resolver alguns problemas, como os citados pelo autor: *Quem escreve, quem é o autor? Para quem?* ou seja, teriam que identificar e referenciar de forma adequada o interlocutor. *De que se quer falar? O que se quer dizer do referente?* Para isto teriam que resgatar mais informações do texto base, aspecto relacionado à intertextualidade. *Com que princípios de organização global?* Aqui teriam que aprender as peculiaridades do gênero textual carta do leitor, quais os elementos estruturais deste gênero escrito. Estes problemas estão relacionados à operação de planejamento e às gestões da interação e do objeto do discurso. Também observamos que alguns alunos precisariam resolver os problemas, por exemplo, de *conectar palavras, grupos de palavras, frases e garantir a continuidade do sentido entre frases* para melhorar no quesito argumentatividade. Verificamos ainda, dificuldades gramaticais e linguísticas, neste caso, seria necessário resolver os problemas referentes à *regular as relações de tempo verbal, aplicar as regras da língua, distribuir parágrafos*, por exemplo. Nesses últimos casos, os problemas citados estão ligados à gestão do objeto texto, que segundo o autor, implica em operações como estruturar o texto, garantir a progressão e continuidade, modalizar e avaliar, entre outras ações.

Com base no levantamento sistemático dos problemas, organizamos as categorias de análise em um quadro como o que apresentamos abaixo, sendo um quadro para cada participante.

Quadro 3. Análise da produção inicial, reescritas e produção final

<b>Problemas</b>	<b>Produção inicial</b>	<b>Reescrita parcial 1</b>	<b>Reescrita parcial 2</b>	<b>Produção final</b>
Elementos estruturais do gênero				
Interlocução				
Intertextualidade				
Argumentatividade				
Aspectos gramaticais/ linguísticos				

Embora pudesse haver outros problemas nas produções, os tópicos analisados foram apenas aqueles que tinham sido objeto de atenção ao longo dos módulos. Nesta análise identificamos o que foi alterado ou permaneceu sem correção, considerando que a reescrita parcial 1 foi realizada após o procedimento de coavaliação com o colega e a reescrita parcial 2 foi realizada após o procedimento de autoavaliação. Já a produção final foi realizada após a avaliação conjunta professora e aluno, pois, conforme vimos neste trabalho, a reescrita também é determinada pelo tipo de intervenção adotada pelo professor.

Finalmente interpretamos os dados que figuravam nos quadros, cruzando-os com os elementos registrados em nossas anotações de campo. Para isso, elegemos três eixos de análise. O primeiro focaliza mais especificamente o que ocorreu nos escritos dos participantes em relação ao domínio do gênero. O segundo procura evidenciar a importância dos aspectos formativos nas reescritas, em termos de avaliação e regulação da escrita. Procuramos, finalmente, sistematizar as observações, de modo a evidenciar, por um lado, os aspectos positivos da sequência didática e, por outro, suas limitações para um público de aprendentes estrangeiros, universitários, mas que não dominam a escrita em PLE. Foi nosso terceiro e último eixo.

Deste modo, foi possível investigar mais detalhadamente como os aprendentes haviam se apropriado dos instrumentos de trabalho construídos nas aulas para ampliar seus recursos da língua na modalidade escrita e se isso havia possibilitado atividades de regulação da aprendizagem.

## 4. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DE PEC-G

Neste capítulo, tratamos da análise das produções escritas produzidas ao longo da Sequência Didática para verificarmos em que medida os instrumentos formativos elaborados favoreceram a regulação da escrita dos aprendentes participantes da pesquisa.

### 4.1 ANÁLISE PRELIMINAR DAS PRODUÇÕES

A análise preliminar foi realizada com base na primeira produção dos alunos, antes, portanto, da realização dos módulos, e permitiu delimitar os pontos principais de intervenção que seriam abordados nos módulos. Além disso, uma rápida análise dos textos escritos evidenciou problemas comuns em produções de iniciantes, bem como problemas ligados ao uso de um gênero específico em português. Examinaremos esses dois aspectos sucessivamente.

#### 4.1.1 Problemas em produções de alunos iniciantes

Observamos na primeira produção de carta do leitor (ver anexo 2) dos alunos envolvidos no projeto características da escrita de aprendentes iniciantes em LE, como as apresentadas no tópico 2.4.1 deste trabalho. Vejamos alguns exemplos ligados a limitações da competência linguística, bem como do repertório de estratégias, sucessivamente.

No que concerne à *competência linguística limitada*, observamos problemas diversos de ordem morfosintática, lexical e ortográfica, como é de se esperar em iniciantes no estudo da língua. Nos excertos abaixo destacamos alguns desses problemas:

A) Inadequação na escolha de verbos.

#### C1- Anexo 2

[...] Não é somente os acidentes que podem *estar* causados pelo álcool [...]

#### F1- Anexo 2

[...] a cerveja, álcool são perigo também mas quando *estar* usar muito [...]

Nos dois trechos acima, verificamos a troca do verbo ser pelo verbo estar e vice-

versa. Isto costuma ocorrer por conta da influência da língua materna, fato característico da escrita em LE, conforme vimos na seção 2.4.1. A troca do verbo ser pelo estar é comum para muitos aprendentes iniciantes de PLE, especialmente, os falantes de línguas em que existe apenas um verbo para dar conta do significado desses dois verbos. É o caso dos falantes de inglês, porque neste idioma o verbo *To Be*, dependendo do contexto, pode ser traduzido pelo verbo ser ou estar. O mesmo ocorre com os falantes de francês, idioma que também só dispõe de um verbo (verbo *Être*) para traduzir ser e estar. Os excertos acima foram produzidos por falantes de francês. Outro exemplo de inadequação na escolha verbal é referente aos verbos ir e ser, também frequente entre os aprendentes iniciantes de PLE:

#### A1- Anexo 2

[...] a liberalização desse produto *será* aumentar o clima de insegurança no Brasil [...]

Para concluir, acho que liberalizar a maconha *será* que arriscar a vida do povo brasileiro[...]

Neste caso, o aprendente utilizou o “será” com a ideia de futuro, igual à expressa pelo futuro imediato construído com o verbo “ir” e conjugado com outro verbo no infinitivo (por exemplo: “vai aumentar” e “vai arriscar”).

#### B) Inadequação de tempo e conjugação verbal.

#### C1 - Anexo 2

Eu te parabeno muito pelo o texto seu sobre a comparação da maconha com a vodca, que é um assunto difícil. Porém importante para ajudar de uma maneira ou outra o povo. Assim devemos abordar este assunto com objetividade.

*Tinha lindo* o assunto, eu concordo com você que a vodca [...]

[..] Então, se temos já um perigo que *ameace* o corpo. A senhora acha que necessário acrescentar outro perigo? [...]

#### F1 - Anexo 2

[...] ao invés de liberar a maconha acho bom que *fica* assim porque no momento é mais controlada *apesar que é usada*.

No primeiro exemplo, em “tinha lindo”, temos o uso inadequado do tempo mais que perfeito composto no lugar do pretérito perfeito “li” e a grafia incorreta do participípio passado de ler (“lindo”).

Há ainda, nesses exemplos, uma confusão entre os modos subjuntivo e indicativo. Em “um perigo que ameaça o corpo” percebe-se o uso inadequado do modo subjuntivo no lugar do indicativo: “um perigo que ameaça o corpo”. No segundo trecho, ao contrário, temos o uso do indicativo em “Acho bom que fica assim [...]” ao invés do subjuntivo: “Acho bom que fique assim [...]”. Neste trecho também se observa o uso do indicativo (“apesar que é usada”) invés do infinitivo “apesar de ser usada”.

Nota-se que em alguns casos, o uso do modo subjuntivo será ligado a operações argumentativas e a operadores argumentativos, como no caso do uso de conectores como “embora”. Esse aspecto pode ser trabalhado no módulo que trata da argumentatividade.

#### C) Inadequação no uso de pronomes indefinidos

##### **A1 - Anexo 2**

[...] Eu acho que sobre este ponto somos *tudo* de acordo [...]

##### **F1 - Anexo 2**

Na verdade enxergei *todo* que é causada pelas bebidas [...]

##### **G1 - Anexo 2**

[...] pois sabemos que *todo* que é proibido [...]

Nos excertos acima verificamos uma confusão no uso dos pronomes “tudo” e “todo”. No primeiro caso, deveria ser usado “totalmente” ou “estamos de acordo com tudo”; já nos outros fragmentos, houve a troca de “tudo” por “todo”, mas provavelmente ocasionada, neste caso, pela dificuldade de assimilar a diferença entre a pronúncia [u] e a grafia “o”.

## D) Concordância nominal

**C1 - Anexo 2**

[...] a vodca têm quase *mesmo efeitos* que a maconha [...]

[...] *a maioria* dos acidentes é *causados* pelo álcool.

A concordância com os termos “mesmo” e “a maioria de” está inadequada, já que “mesmo” deveria concordar em número com “efeitos” (“os mesmos efeitos que a maconha”) e “causado” deveria concordar em gênero e número com “a maioria” (“a maioria dos acidentes é causada pelo álcool [...]”). Essa é uma das regras de concordância também maltratada pelos brasileiros.

## E) Redundância lexical

A respeito de redundância lexical observamos os casos abaixo:

**F1 - Anexo 2**

[...] *a cerveja, álcool* são perigo também [...]

**C1 - Anexo 2**

[..] Observando os dados podemos dizer que não é somente os acidentes que podem estar causados pelo álcool mas também as doenças cardiovasculares. *Ninguém não* esqueceu que 150 brasileiros morrem pôr dia [..]

No primeiro exemplo, a redundância ocorre na medida em que o autor coloca em uma enumeração, que deveria compreender elementos incluídos na mesma categoria, a “cerveja”, bebida alcoólica, e o álcool, que é um hiperônimo em relação à cerveja.

Já no segundo exemplo, há uma inadequação porque em português o pronome “ninguém” já confere o valor de negação à frase, não sendo necessário usar o termo “não”.

Há ainda outros problemas de inadequação vocabular provavelmente ocasionados pela interferência da língua materna ou mesmo pela prática de tradução literal como nos excertos:

**D1 - Anexo 2**

[...] é uma destruição, um *buraco* pelo corpo humano.

**F1 - Anexo 2**

Sabemos que usar maconha é *mal*.

Na verdade enxerguei todo que é causada pelas bebidas estou de acordo que a maconha não esteja liberada, pois isso é *juntar* ainda o perigo.

Nos excertos acima, o substantivo “buraco”, o advérbio “mal” e o verbo “juntar” foram empregados possivelmente por tradução literal a partir da língua materna, ou como estratégia compensatória para suprir o desconhecimento de outras palavras. Isto é muito recorrente em textos cujos autores ainda têm um vocabulário restrito da língua alvo. No caso de “mal” a confusão entre o advérbio e o adjetivo também é frequente entre os brasileiros pouco escolarizados.

F) Confusão entre a 3ª pessoa do singular do verbo “ser” e a conjunção “e”

**D1 - Anexo 2**

Li o assunto publicado no site Isto *e*, *é* gostei muito...

No exemplo acima, há uma troca entre o verbo ser (é) e a conjunção aditiva “e”, que se encontra com certa frequência entre aprendentes iniciantes de PLE. Alguns afirmam que entendem a diferença de significado entre “é” e “e”, mas que têm dificuldade em assimilar a diferença de pronúncia entre um som aberto e fechado, respectivamente, por isso trocamos dois elementos na escrita. Este problema pode ser ocasionado por interferência da LM.

G) Problema de regência verbal

Já no exemplo abaixo, verificamos uma troca entre os conectores “para” e “por”. Neste caso, também pode ser um caso de influência da LM para falantes nativos de francês, já que possuem, em sua língua materna, o termo “pour” (pronunciado [pur]) e “par” (parecido com “para”, mas que geralmente tem o sentido de “por”). Também é problema para falantes nativos de inglês que possuem os termos “to” e “for” que podem significar “para” e “para/por”, respectivamente. O exemplo abaixo foi produzido por um falante de francês.

**C1-Anexo 2**

[..] é um perigo *por* corpo humano [..]

Além disso, encontramos outros problemas de regência verbal cuja origem não podemos explicar, como é o caso do excerto abaixo:

**D1-Anexo 2**

Eu também não acredito *com* essa ideia de legalização da maconha.

H) Inadequações no emprego dos gêneros feminino e masculino

Por fim, verificamos confusões no emprego dos gêneros feminino e masculino.

**B1 - Anexo 2**

O Brasil pode ter *uma* sistema organizada [...] *essa* sistema só pode funcionar se [...]

Nos excertos acima, o substantivo masculino “sistema” foi interpretado como sendo um feminino, provavelmente pelo fato de o aluno já ter criado uma regra pela qual a terminação “a” seria uma terminação exclusivamente feminina. Trata-se então de generalização de uma regra válida em português, em outras situações, mas que precisa ser restrita.

**F1 – Anexo 2**

*Caro* Márcia Cabrita,

**G2 - Anexo 2**

*Caro* senhor Márcia

*Esse* atitude favorecia nos EUA [...]

A escolha do vocativo “Caro Márcia Cabrita” ou “Caro senhor Márcia” pode ser provocada pelo desconhecimento lexical em relação aos nomes de pessoas da língua portuguesa que impede o aluno de reconhecer em “Márcia” um nome feminino, talvez sustentado por um pressuposto de ordem cultural que leve, talvez, o aluno a considerar que jornalistas e blogueiros são pessoas de sexo masculino.

A palavra “atitude” é acompanhada do pronome “esse” possivelmente por ter sido considerada como uma palavra masculina. Este problema é bastante comum em aprendentes iniciantes de PLE cuja LM não apresenta traços de distinção para gênero como o português, mas não é o caso aqui.

Observamos também, nas produções iniciais, características da escrita de aprendentes iniciantes de LE relacionadas a um *repertório de estratégias limitado ou inadequado*. Conforme os excertos a seguir:

#### **C1 – Anexo 2**

Eu te parablenzo muito pelo o texto seu sobre a comparação da maconha com a vodca, que é um assunto difícil. Porém importante para ajudar de uma maneira ou outra o povo. Assim devemos devemos abordar este assunto com objetividade.  
Tinha lindo o assunto, eu concordo com você que a vodca têm quase mesmo efeitos que a maconha, aqueles efeitos que *além* dos elementos química *podendo ajudar o corpo humano*, eles causem mais das destruições naquele corpo.

Neste exemplo, há problema de clareza na expressão das ideias. Embora seja possível perceber a tentativa de fazer uma comparação entre os efeitos da maconha e da vodca, o aprendente tornou o parágrafo bastante confuso ao usar as expressões como “além” e “podendo ajudar o corpo humano”. Isto demonstra ainda não ter desenvolvido estratégias de escrita em português adequadas para encadear as ideias no parágrafo.

#### **H1 – Anexo 2**

Cora Senhora Márcia Cabrita  
*Depois que li o texte que foi distribuído no site colunas. Na verdade para mim, legalizar a maconha não é bom para a segurança da cidade porque é uma coisa que traz nada na saúde ou contrário traz as doenças terríveis.*

Neste excerto, há problemas na expressão de ideias porque a primeira frase “depois que li o texte que foi distribuído no site colunas” não está ligada à frase seguinte, ficou solta. E a argumentação é problemática porque o aprendente afirma que legalizar o uso da maconha não é bom para a “segurança da cidade”, pois traz malefícios para a saúde como doenças terríveis, ou seja, não há uma relação coerente entre causa e efeito. Esses problemas são semelhantes aos dos aprendentes iniciantes de língua materna que ainda não conseguem escrever para um autor específico, ou seja, ainda escrevem para eles mesmos; neste caso, mesmo sendo um texto curto, apresenta problemas de clareza, conforme apontado na seção 2.4.1.

**E1 - Anexo 2**

[...] Além disso, as cervejas são ricas em vitaminas sobretudo as do chamado complexo B, mas a a maconha *tem nenhuma* vitamina ao contrário ele é ruim para nossa saúde [...]

Neste último excerto, verificamos que o aprendente ainda não assimilou o uso da dupla negação do português por isso compromete um pouco a expressão de sua opinião. Para mostrar posição contrária à legalização do uso da maconha deveria introduzir o termo “não” depois de “a maconha”.

Há, nas produções iniciais, muitos outros exemplos de problemas referentes à *competência linguística limitada e ao repertório de estratégias limitado ou inadequado* que evidenciam que esses aprendentes ainda estão se apropriando do vocabulário e das estruturas do português.

No entanto, em alguns aspectos, os participantes da pesquisa demonstram terem já avançado bastante como produtores textuais, pois elaboraram frases complexas, com subordinadas e diversos conectores. A seguir, trataremos das dificuldades relacionadas ao gênero Carta do Leitor.

#### **4.1.2 Problemas em relação ao gênero em estudo**

De acordo com o modelo do saber escrever proposto por Mas (1991), conforme vimos no capítulo 2, saber escrever implica saber gerenciar as diversas operações envolvidas na escrita: identificar, especialmente, o que e para quem se escreve, sobre o que se quer falar e distribuir as ideias nos parágrafos considerando a estrutura da língua alvo. Isto implica saber utilizar os aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos relacionados à gestão da interação, do objeto do discurso e do objeto texto. Para escrever uma carta de leitor, já indicamos, na seção 2.5 que o modelo didático desse gênero enfoca algumas características de base, como: os elementos estruturais do gênero; a interlocução; a intertextualidade; a argumentatividade, além de aspectos gramaticais ligados ao domínio da língua em geral já analisados na seção 4.1.1.

Tentamos relacionar as diversas operações do modelo de Mas com esses elementos, ao analisar as produções dos participantes de nossa pesquisa, como mostramos inicialmente na seção 3.4 e veremos agora de forma mais detalhada.

### A) Elementos estruturais do gênero

Constatamos que, em geral, faltaram, nas produções analisadas, elementos estruturais do gênero carta: data, local e saudação final. Os modelos encontrados na imprensa nem sempre ajudam já que as cartas são editadas. Essa observação tem que ser feita com os aprendentes para que se acostumem a relacionar a situação de escrita com o suporte no qual o texto será veiculado. Considerando o modelo de Mas (1991) para estes casos, verificamos problemas na operação de planejamento por não saberem identificar/adequar o tipo de discurso e suporte.

No que diz respeito à data, esta é suprimida já que se presume que a carta tenha sido mandada nos dias que seguiram a publicação da matéria em relação à qual o leitor se posiciona. Nas postagens em suporte eletrônico, a data e até a hora são inseridas automaticamente pelo suporte e se tornam, portanto, desnecessárias.

Em muitos casos, os produtores dos textos assinam (“Um leitor”), às vezes acrescentando um ponto de exclamação indevido ao lado dessa assinatura, ou simplesmente “Leitor”, sem artigo (como é o caso na produção H1), mas deixam de usar uma forma de saudação. Em outros momentos, essa saudação é inadequada, como é o caso de “Até mais” usada em H1e G1, que só cabe em situações em que os interlocutores sabem que, em breve, irão entrar novamente em contato, o que não é o caso de um leitor opinando sobre uma matéria publicada.

Todas as primeiras produções incluíram uma saudação inicial, embora muitas vezes inadequada, como veremos no tópico a seguir, tratando mais especificamente do modo como um leitor, em sua carta, se dirige ao autor do texto.

### B) Interlocução

No modo de se dirigir ao interlocutor, todas as produções iniciais apresentaram vocativos, mostrando que os aprendentes conhecem o gênero carta e sabem ser necessário o autor se dirigir diretamente a seu destinatário. Todavia, por não dominarem ainda a língua portuguesa, não o fazem sempre com as formas apropriadas. Já analisamos na sessão anterior, problemas relativos à concordância nominal (Caro/a Márcia). Focalizaremos mais especificamente aqui os vocativos, como nos excertos:

**B1 - Anexo 2**

Cara Márcia Cabrita Bom dia

**C1 - Anexo 2**

Bom dia senhora Cabrita

Nos casos acima, o problema é que o termo *Bom dia*, característico da interação em face a face, não é utilizado em textos escritos formais, embora seja frequente na escrita eletrônica atual que os participantes da pesquisa talvez já pratiquem. Neste caso, o problema de escrita não resolvido está relacionado a aplicar regras da língua, citado no modelo didático do saber escrever, já que se empregou o termo *Bom dia* sem considerar o contexto escrito formal de uso da língua alvo para o gênero textual escrito em questão.

**G1 - Anexo 2**

Caro senhor Cabrita

**H1 - Anexo 2**

Cara senhora Márcia Cabrita

Nesses dois fragmentos, a forma de tratamento *senhor(a) Cabrita* destacando o nome e sobrenome não é utilizada em português brasileiro. Estes casos, devem ter ocorrido por influência da língua materna (ou de escolarização) do autor, especialmente, os falantes de inglês. Neste idioma é adequado referir-se ao interlocutor usando a forma de tratamento senhor(a) seguido do sobrenome dele em situações formais de interação escrita ou mesmo face a face. Este emprego inadequado do pronome de tratamento refere-se também à operação de gestão do objeto texto do ponto de vista morfossintático e material, conforme citado no modelo de Mas (1991).

Os problemas de tratamento também são perceptíveis na escolha dos pronomes que remetem à autora do texto, como veremos nos trechos a seguir:

**B1 - Anexo 2**

Bom dia *Senhora* Cabrita,  
Eu li *seu* artigo ontem na revista “Isto É”, e quero *te* informar [...]

**C1 - Anexo 2**

[...] Eu *te* parablenzo muito pelo o texto *seu* sobre a comparação da maconha com a vodca [...] eu concordo com *você* que a vodca têm quase mesmo efeitos que a maconha [...] A *senhora* acha que é necessário acrescentar um outro perigo?

Nos trechos acima, os aprendentes fazem um uso gramaticalmente correto dos pronomes, todavia não se dirigem da forma adequada à destinatária da carta, ao usarem simultaneamente a 2ª e a 3ª pessoas do singular (“te”, “seu”) e ao misturar um tratamento mais formal (“a Senhora”) com um mais usual (“você”).

Outro problema a respeito da interlocução aparece quando o aprendente identifica o interlocutor correto usando o vocativo “Cara Márcia Cabrita”, mas posteriormente usa termos como “as pessoas” e o pronome “eles” para se referir ao autor dos argumentos apresentados no texto que, neste caso, é a própria Márcia Cabrita.

**E1 - Anexo 2**

Cara Márcia Cabrita

[...] Para *as pessoas* que estão comparando a cerveja e a maconha, vou dizer para *eles* que a maconha não é igual a cerveja [...]

Os problemas inseridos no critério “Interlocução” do gênero carta do leitor dizem respeito à gestão da interação do ponto de vista discursivo, conforme indicado no modelo de Mas (1991), pois embora os alunos saibam a quem estão escrevendo, não sabem como se dirigir a uma pessoa que não é conhecida deles; por isso usam pronomes de tratamento e pronomes pessoais de forma inadequada para referenciar a autora ao longo do texto.

**C) Intertextualidade**

A carta do leitor, ao se posicionar em relação a alguma matéria publicada anteriormente pelo mesmo veículo, é levada a fazer referência a essa matéria. Nas produções iniciais, nem sempre os autores conseguem remeter adequadamente ao texto da Márcia Cabrita, como se pode constatar nos excertos a seguir:

**D1- Anexo 2**

Prezado Márcia Cabrita,  
Li o assunto publicado no site Istoe, é gostei muito. Porquê a gente tem que lutar sobre a maconha [...].

**H1 - Anexo 2**

Cara Senhora Márcia Cabrita  
Depois que li o texto que foi distribuído no site colunas. Na verdade, para mim, legalizar a maconha não é bom [...]

Nesses dois excertos, tanto “o assunto” quanto “o texto”, permanecem indefinidos para o leitor, apesar da referência imprecisa ao “site Isto e” ou da menção errônea ao “site colunas”. Em ambos os casos, não se especifica de que se trata e também não se relaciona o texto à destinatária da carta. Além disso, no segundo caso, percebe-se que o aprendente tem dificuldades para se distanciar da situação escolar em que o texto foi efetivamente “distribuído” em sala de aula, tendo sido retirado de seu suporte de publicação.

Em alguns casos, não há menção alguma a esse texto, como é o caso da produção F1 que inicia posicionando em contrário (“Sabemos que usar maconha é mal, porque ela destrói a vida das pessoas”), sem fazer menção à opinião da autora, nem se dirigir a ela. Também é o caso da produção E1 que se limita a discutir a opinião em tela, mas não menciona diretamente o texto da autora nem as opiniões desta. Problemas para analisar/criar o referente dizem respeito à gestão do objeto do discurso do ponto de vista semântico. Para superá-los, o aluno deve saber resolver questões como O que se quer (precisa) dizer do referente? De quem (de quê) se quer (precisa) falar? Conforme indicado no modelo de Mas (1991).

Apenas dois dos participantes o fazem de modo adequado. No trecho abaixo, excetuando-se a escolha da pessoa de tratamento, já analisados anteriormente, e a maneira de expressar seu objetivo (“quero te informar”), o autor referencia corretamente o artigo, o meio de publicação e o tema, deixando clara quem é o autor do artigo em questão:

**B1 - Anexo 2**

Bom dia Senhora Cabrita,  
Eu li seu artigo ontem na revista “Isto É”, e quero te informar eu também não acredito nas marchas contra a legalização da maconha no Brasil.

Na produção C1 o autor inicia seu texto referindo-se ao texto que origina sua tomada de posição, elogiando a autora ao mesmo tempo: “Eu te parablenizo muito pelo o texto seu sobre a comparação de maconha com vodca [...]”. Expressar logo sua aprovação ou, ao contrário, desaprovação é um recurso frequente em cartas de leitor. Excetuando-se, aqui também, o problema dos pronomes, essa maneira de iniciar a carta demonstra que seu ponto de partida é efetivamente o texto daquela autora, mesmo se, na continuação de sua carta, ele passa a focalizar mais o consumo do álcool e seus malefícios do que o assunto principal que é a liberalização da maconha.

Este problema repete-se em pelo menos duas cartas (F1 e C1), nas quais o aprendente trata mais do álcool e de seus possíveis efeitos do que da legalização da maconha, mostrando assim que não seleciona adequadamente as informações de que dispõe.

Nos fragmentos abaixo se observam tentativas não muito bem sucedidas de referenciar o artigo de base:

**G1 - Anexo 2**

*Tendo em vista esse assunto, concordo com pensamento desenvolvido nesse material, porque eu sei que [...]*

**A1 - Anexo 2**

*Esta carta para senhora é para eu mostrar meu ponto de vista sobre o assunto em destaque “tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado por que o filho está fumando maconha. Não sei qual a diferença publicado na versão eletrônica da revista isto é.*

No primeiro, as menções a “esse assunto” e a “esse material” são imprecisas demais para a situação de comunicação escrita, na qual o referente se encontra distante do leitor. Nessa situação seria preciso indicar o assunto (tema da legalização do uso da maconha) e o material (artigo da Márcia Cabrita) para que qualquer leitor, além do destinatário, possa recuperar a informação. Isso, todavia, precisaria ser feito de modo breve e dirigindo-se à

autora (“No seu artigo, publicado em seu blog, a respeito da legalização da maconha...”, por exemplo).

O segundo excerto não peca pela imprecisão, mas pelo excesso de informações: o autor especifica qual o assunto retomando inteiramente o longo título do artigo em foco (apenas abrindo as aspas). Ainda menciona onde o referido artigo foi publicado. A preocupação em dar uma indicação mais precisa da origem do tema procede, porém além de essa indicação ser extensa demais, o aprendente não estabelece nenhuma relação com a autora ao longo de todo o seu texto. Ele se dirige a ela apenas na saudação inicial, mas não permite que o leitor reconstitua a ligação entre o artigo e a Márcia Cabrita.

Os problemas aqui analisados remetem à gestão semântica do texto, na qual é preciso remeter ao tema e texto que originaram a produção, posicionar-se em relação aos argumentos daquele texto, introduzindo argumentos suplementares ou contra-argumentos. É preciso, portanto, lidar com o assunto em discussão, referindo-o sucintamente, sem se afastar desse assunto como fazem os autores das produções que abandonam logo o tema da legalização da maconha e se posicionam contra o álcool. O tratamento do tema proposto também implica que os argumentos apresentados sejam relacionados a ele.

#### D) Argumentatividade

Todas as produções lidam com argumentos favoráveis ou desfavoráveis à legalização da maconha, embora, como vimos, alguns desviem o foco para o consumo do álcool. A expressão da opinião exige, entre outros recursos, a mobilização de um léxico adequado, em particular de verbos opinativos. Alguns como “achar” são bastantes presentes na primeira produção. Os aprendentes também usaram “acreditar”, “estar de acordo”, “concordar”, “ser totalmente contra”, mas nem sempre com o domínio necessário, como se vê abaixo:

<b>D1- Anexo 2</b>
Eu também não acredito <i>com</i> essa ideia de legalização da maconha.

<b>C1 - Anexo 2</b>
Sobre o ponto de liberalizar a maconha <i>estou</i> totalmente contra.

**B1 - Anexo 2**

Por fim, eu acredito *totalmente* que o governo pode legalizar a maconha [...]

**F1 - Anexo 2**

“[...] *estou de acordo* que a maconha não esteja liberada [...]”

Ora, a regência do verbo não é a correta (acreditar em alguma coisa); ora o verbo não foi bem escolhido no par ser/estar; ora o uso do advérbio “totalmente” causa estranheza. No quarto excerto, o autor F1, no final de seu texto, declara estar contra a descriminalização da maconha, o que causa surpresa no leitor, já que a autora está se posicionando favoravelmente a essa legalização. Provavelmente ele esteja querendo dizer algo como “estou de opinião que a maconha não deve ser liberada” ou “penso/acho que a maconha não deve ser liberada”, o que não levaria o leitor a pensar que ele está aderindo ao posicionamento da autora.

Para assumir suas opiniões, os autores também recorrem algumas vezes à expressão “para mim” ou, apenas uma vez, à expressão “pessoalmente”, como nos trechos abaixo:

**D1- Anexo 2**

*Para mim*, será uma porta aberta com usuário pelo uso de qualque[r] tipo de droga.

**A1 - Anexo 2**

Por isso, *pessoalmente*, eu não concordo com a legalização da maconha no Brasil.

No entanto, demonstram não dominar todos os recursos para expressarem sua opinião. No excerto abaixo, a expressão “mediante eu” parece ser usada com o sentido de “na minha opinião”.

**F1 - Anexo 2**

E *mediante eu*, acredito que vai dar uma abertura as outras drogas [...]

Também não se encontram outras expressões como “a meu ver”, “do meu ponto de vista” que poderiam substituir a expressão em itálico no excerto a seguir:

**D1 - Anexo 2**

[...] *quero dizer que* daqui a pouco eles vão querer que o governo libere a pedofilia, o roubo, o assassinato etc.

Em um texto de natureza argumentativa, é preciso apresentar diferentes argumentos que deverão ser hierarquizados entre si ou opostos uns aos outros. Poucos autores conseguem, como na produção A1 articular as diferentes opiniões apresentadas ao longo de seu texto: “Segundo o conhecimento que eu tenho [...] / Por isso, pessoalmente, eu não concordo [...]. O mundo inteiro sabe que [...]. Também, a maioria [...]. Além disso [...]. Para concluir, acho que [...]”. É mais frequente os argumentos serem justapostos sem articulação muito clara.

Observa-se, nos trechos abaixo, formas de concluir inadequadas para o português, com a grafia errônea do “enfim” para introduzir o último argumento e o uso de “Na verdade enxergei todo” para concluir seu texto.

**D1 - Anexo 2**

*Em fim*, acho que o governo não pode aceitar [...].

**F1 - Anexo 2**

[...] *Na verdade enxergei todo* que é causada pelas bebidas [...]

Problemas de argumentatividade estão relacionados à operação de gestão do objeto texto do ponto de vista morfossintático e material que, entre outras funções, garante a progressão e continuidade do texto de forma coesa, de acordo com o modelo Mas (1991).

Mas também se percebe o uso apropriado de alguns recursos. No trecho abaixo, temos um modo adequado de apresentar o argumento final:

**A1 - Anexo 2**

*Para concluir*, acho que liberalizar a maconha será que arriscar a vida do povo brasileiro [...]

Também temos abaixo o uso apropriado de ênfase para reforçar um argumento:

**D1 - Anexo 2**

[hipótese de o governo legalizar o uso da maconha] irá *sim*, trazer o aumento do consumo da droga.

A realização de determinadas operações lógicas (causa x consequência, por exemplo) apresenta dificuldades. No trecho abaixo, o autor não soube realizar uma hipótese para relacionar determinada consequência a ela:

**D1 - Anexo 2**

“[...] o governo não pode liberar a maconha porque *quando ele vai liberar*, essa liberalização vai aumentar o número de dependentes ou viciados [...]

Também identificamos problemas em uma das produções que apresenta logo no início um posicionamento contrário à legalização da maconha, mas, no fim do texto, mostra-se favorável a esse movimento. Neste caso, há uma incoerência textual causada pelo emprego do termo *contra* onde deveria estar escrito *a favor*, isto prejudica a exposição de opinião do aprendente:

**D1 - Anexo 2**

Eu *também não acredito* com esse ideia de legalização da maconha. Para mim será uma porta aberta ...para o uso de qualquer tipo de droga[...]

[...] Acho que as pessoas que marcham *contra* a legalização estão a ofender o mundo, porque é uma destruição, um buraco pelo corpo humano[...]

Ainda verificamos dificuldades referentes ao uso de conectores argumentativos em construções como:

**B2 - Anexo 2**

[...] eu acho o Brasil pode ter uma sistema organizada para cultivar, vender e controlar a distribuição da maconha. Esse sistema só pode funcionar se o governo monopolizar a industria para saber quem está usando[...]

**A1 - Anexo 2**

[...] A maioria das quadrilhas e assultantes são pessoas viciados em maconha, *pois* a liberalização dese produto será aumentar o clima de insegurança no Brasil [...]

No primeiro exemplo, caberia o uso de um conector como “entretanto” ou “porém” antes de “esse sistema”. No segundo exemplo, caberia usar “por isso” ao invés de “pois” para instaurar uma relação de causa.

Percebemos que a argumentatividade tem a ver com a gestão do objeto texto em si, mas também se relaciona com a gestão semântica do texto, para a organização das ideias trazidas na discussão.

Ao analisar as produções iniciais com base nos critérios definidos para caracterizar o gênero carta do leitor, foi possível perceber que aspectos eram fontes de mais dificuldade. A seguir, verificaremos se/como estas dificuldades iniciais foram alteradas.

## **4.2 DIFICULDADES E AVANÇOS NAS PRODUÇÕES APÓS REESCRITAS**

Neste tópico, inicialmente, trataremos da análise dos textos elaborados durante a aplicação da sequência didática verificando as mudanças realizadas na escrita dos aprendentes. Em seguida, apresentaremos as considerações a respeito da relevância dos procedimentos formativos para o desenvolvimento da capacidade redacional. Por fim, as considerações a respeito da validade do procedimento Sequência Didática para o PLE.

### **4.2.1 Dificuldades e avanços em relação às características do gênero**

Ao analisar as produções dos alunos verificamos que houve uma melhora na sua escrita, mas há dificuldades que ainda persistiram, o que já esperávamos, pois, de acordo com Perrenoud (1999), ver seção 1.2.1, há obstáculos que dificultam ou impedem uma regulação satisfatória como: *ter uma imagem muito vaga a respeito dos mecanismos de aprendizagem*. Isto pode ter ocorrido, pois era a primeira sequência didática desenvolvida tanto pelos participantes, que ainda não tinham o hábito de analisar os textos em busca de recursos para superar suas dificuldades, quanto pela própria professora. Outro obstáculo apontado pelo autor é *deixar as regulações inacabadas*, isto pode ter acontecido com alguns alunos por conta do curto tempo de trabalho para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita, haja vista que, a apropriação da escrita de uma língua é um processo longo. Por fim, acreditamos que o obstáculo referente a *promover regulações centradas no êxito da tarefa* pode ter ocorrido em certos momentos pela ansiedade de alguns alunos em apenas

cumprir a atividade. Mas apesar da persistência de algumas dificuldades, houve avanços, que apontaremos a seguir, demonstrando uma melhoria tanto em aspectos estruturais quanto textuais-discursivos trabalhados ao longo da sequência.

#### A) ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Os problemas de ordem estrutural não foram objetos de muitos comentários em sala de aula. A ausência de data não era um problema pertinente para a situação de comunicação em suporte eletrônico, porém todos os oito participantes passaram a indicá-la no topo de sua carta, na produção final.

Em relação à ausência ou inadequação da saudação final, a professora pensava que não seria preciso dedicar um módulo inteiro a essa dificuldade, ocasionada muito mais pelo desconhecimento das formas adequadas pelos alunos estrangeiros e achou que o problema poderia ser apontado posteriormente. Todavia, a análise das reescritas mostra que apenas um participante F1 evoluiu em relação a este aspecto, mas não do modo mais adequado: na primeira versão do seu texto, ele omitiu a saudação final, mas a partir da segunda e até a última introduziu um “Até mais” já analisado aqui como inapropriado. O problema acabou sendo deixado de lado nas interações em sala de aula (professor x aprendentes e aprendentes entre si) e a regulação externa não ocorreu. O aprendente, espontaneamente, introduziu uma saudação, talvez por tê-la percebido na leitura da produção de seus pares, mas não avaliou sua adequação.

Esse fato remete-nos a uma das três dificuldades apontadas por Hadij (2001), ver seção 1.1.1, para a emergência da avaliação formativa que é não ter conhecimento suficiente para analisar de forma adequada as informações coletadas, o autor chama isto de “pobreza dos saberes necessários”. Também indica que regulações ocorrem de diversos modos, mas que a explicitação dos diversos problemas e a discussão das formas linguísticas apropriadas para sua resolução parece ser um caminho mais seguro.

#### B) INTERLOCUÇÃO

Neste quesito, identificamos problemas relacionados ao uso do vocativo que, em geral, foram superados de modo satisfatório. Por exemplo, no caso do aprendente C1 aparece o uso do vocativo *Cara Márcia Cabrita Bom dia* que foi trocado por *Cara Senhora Márcia Cabrita* na primeira reescrita e manteve-se até a produção final (ver anexo 3 – C4).

Também temos o caso do aprendiz B1 que utilizou “*Bom dia senhora Cabrita*”, mas que também fez a alteração para *Cara senhora Márcia Cabrita* logo na primeira reescrita e manteve até a última produção (ver anexo 3 – B4). Houve ainda casos de alterações no vocativo referentes ao emprego do gênero masculino, conforme se vê nos excertos abaixo:

<b>D1- Anexo 2</b>
<i>Prezado Márcia Cabrita</i>
<b>Reescrita parcial 1</b>
<i>Prezado Márcia Cabrita</i>
<b>Reescrita parcial 2</b>
<i>Prezada Márcia Cabrita</i>
<b>D4 - Anexo 3</b>
<i>Cara Márcia Cabrita</i>

<b>G1 – Anexo 2</b>
<i>Caro Senhor Márcia</i>
<b>Reescrita parcial 1 e 2</b>
<i>Cara Senhora Márcia</i>
<b>G4 – Anexo 3</b>
<i>Cara Márcia Cabrita</i>

A resolução desses problemas ocorreu, antes mesmo, da aplicação do módulo específico para trabalhar a interlocução na carta do leitor (módulo 4), o que nos faz considerar positivas as intervenções realizadas por meio das atividades de coavaliação e de autoavaliação para a produção da reescrita parcial 1, pois ajudaram os participantes a perceberem seu erro sem que houvesse reflexão específica sobre o assunto. Todavia, consideramos que o módulo para esse problema deveria ter sido realizado logo no início da sequência, por ele tratar de aspectos mais pontuais na carta.

Apesar dos exemplos de regulação bem sucedida, há o caso de um aprendiz que não avançou muito no desenvolvimento da competência textual do ponto de vista da gestão do discurso, pois este aprendiz persiste, do início ao fim, no uso de formas inadequadas para se referir à autora, empregando o termo “as pessoas” e o pronome “eles”, apesar de usar adequadamente o vocativo “*Cara Márcia Cabrita*”. Talvez, isto tenha ocorrido por falha no procedimento de intervenção adotado (talvez o erro não tenha sido apontado nem pela professora, nem pelos coavaliadores) ou mesmo por razões não identificadas até aqui. De acordo com Santos (2008), ver seção 2.3, há diferentes aspectos que podem influenciar a natureza reguladora da escrita avaliativa.

Vejam os excertos abaixo:

**E1- Anexo 2 / Reescritas parciais 1 e 2 / E4 – Anexo 3**

Cara Márcia Cabrita

Para *as pessoas* que estão comparando a cerveja e a maconha, vou dizer para *eles* que a maconha não é igual a cerveja...

Quanto aos problemas de não saber usar o pronome de tratamento adequado, conforme apontamos no item 4.1.2 acima, para fazer referência à autora ao longo do texto, também houve melhora. Vejamos os excertos:

**C1 – Anexo 2**

Eu te parabeno muito pelo o texto seu sobre a comparação da maconha com a vodca [...] eu concordo com você que a vodca têm quase mesmo efeitos que a maconha[...]

**Reescrita parcial 1**

Eu lhe parabeno muito pelo texto seu sobre legalizar o uso da maconha, que é um assunto difícil porém importante [...] concordo com a senhora quando diz que a maconha tem mesmo efeito que vodca[...]

Neste caso, o aprendente trocou o *te*, usado na primeira produção, por *lhe* na primeira reescrita para se referir à autora e, depois, usou apenas “a senhora” ao longo do texto. Aqui, verificamos também a regulação na produção escrita do ponto de vista da gestão do discurso.

**C) INTERTEXTUALIDADE**

Esta dimensão do gênero carta de leitor foi trabalhada mais especificamente no módulo 1, com observação dos diversos recursos usados por leitores que escreviam para uma revista. Percebe-se, no entanto, que modificações vão sendo introduzidas depois da primeira reescrita. É o caso das produções de D1, abaixo, em que “o assunto” inicial vai sendo melhor explicitado e até retomado pelo substitutivo “tema”.

**D1 – Anexo 2 / Reescrita parcial 1**

Li *o assunto* publicado no site Istoe, é gostei muito. Porquê a gente tem que lutar sobre a maconha [...].

**Reescrita parcial 2**

Li *na sua coluna no site da revista Isto é sobre a legalização da maconha* e gostei muito porque a gente tem que lutar contra a maconha [...]

**D4 – Anexo 3**

Li *na sua coluna no site da revista Isto é sobre a legalização da maconha* e gostei muito *do tema*, mas precisamos lutar contra a maconha, porque [...]

Nas produções de G1, abaixo, o texto vai sendo retrabalhado com a especificação do assunto, porém em uma frase incompleta que não estabelece a relação com a destinatária da carta, o que o autor só consegue fazer na segunda reescrita.

<b>G1- Anexo 2</b>
<i>Tendo em vista esse assunto, concordo com pensamento dissenvolvidonesse material, porque eu sei que [...]</i>
<b>Reescrita parcial 1</b>
Cara senhora Márcia <i>Tendo em vista a legalização da maconha no Brasil. É verdade quando a senhora diz que a vodca e a maconha têm os efeitos diferentes [...]</i>
<b>Reescrita parcial 2 / G4 – Anexo 3</b>
Eu li <i>seu coluna ontem na revista Isto é sobre a legalização da maconha no Brasil.</i> Concordo quando a senhora afirma que a vodca e a maconha têm os efeitos diferentes [...]

Nas produções de A1 abaixo, o excesso de informações apontado anteriormente foi sendo percebido e retirado, porém, excetuando-se a correção ortográfica em “mostrar”, o texto não evolui mais, nem mesmo no que diz respeito à indicação do objetivo da carta que não precisa ser explicitado daquele modo, uma vez que toda carta de leitor visa obviamente a manifestar o ponto de vista de seu autor. Provavelmente, nem as coavaliações, nem a avaliação da professora apontaram esse problema, que permanece em todas as versões do texto. Conforme vimos na seção 1.1.3, Hadji (2001) indica-nos que a autoavaliação ocorre por meio do diálogo interno alimentado pela linguagem do outro, mas os excertos abaixo apontam que nem a fala da professora nem a dos colegas ajudaram nesse processo que permitiria ampliar e diversificar as competências espontâneas de autorregulação do aprendente A1.

<b>A1 – Anexo 2</b>
Cara Márcia Cabrita, Esta carta para senhora é para eu mostrar meu ponto de vista sobre <i>o assunto em destaque “tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado por que o filho está fumando maconha. Não sei qual a diferença publicado na versão eletrônica da revista isto é.</i>
<b>Reescrita parcial 1 e 2</b>
Cara Márcia Cabrita, Esta carta para senhora é para eu mostrar meu ponto de vista sobre <i>o assunto em destaque “a legalização da maconha no Brasil”.</i>
<b>A4 – Anexo 3</b>
Cara Márcia Cabrita, Esta carta para senhora é para eu mostrar meu ponto de vista sobre <i>o assunto em destaque “a legalização da maconha no Brasil”.</i>

As produções de H1, abaixo, são um bom exemplo de que nem sempre esse trabalho de análise e de avaliação ou de regulação mútuas é suficiente: apesar de passar a indicar mais claramente a origem do artigo ao qual a carta se refere (de “no site colunas” para “a coluna” até “a sua coluna”) e o seu tema (“sobre a legalização da maconha”), o autor continua usando uma pontuação inadequada. Na última versão, porém, corrigindo-se a pontuação entre as duas primeiras frases, já se tem uma oração principal para a subordinada inicial.

<b>H1 – Anexo 2 / Reescrita parcial 1</b>
Cara Senhora Márcia Cabrita Depois que li <i>o texto que foi distribuído no site colunas</i> . Na verdade, para mim, legalizar a maconha não é bom [...]
<b>Reescrita parcial 2</b>
Cara Senhora Márcia Cabrita Depois que li <i>a coluna sobre a legalização da maconha</i> . Na verdade para mim, legalizar a maconha não é bom para segurança da cidade [...]
<b>H4 – Anexo 3</b>
Cara Senhora Márcia Cabrita Depois que li <i>sua coluna sobre a legalização da maconha</i> . Eu desidei mostrar minha opinião Eu acredito que legalizar a maconha não é bom para segurança da cidade [...]

#### D) ARGUMENTATIVIDADE

A argumentatividade do texto é, sem dúvida, o aspecto mais complexo de se trabalhar, pois remete a diversas operações textuais e exige o domínio de diversos recursos lexicais, temporais, aspectuais e sintáticos. Por isso, possivelmente, os avanços sejam mais localizados, como no uso de conectores argumentativos, como mostram os excertos a seguir:

<b>B1 – Anexo 2</b>
[...] eu acho que Brasil pode ter uma sistema organizada para cultivar, vender e controlar a distribuição da maconha. Esse sistema só pode funcionar se o governo monopolizar a indústria para saber quem está fumando maconha [...]. O governo pode taxar os usuarios dessa droga e uso o dinheiro para ajudar outros setores [...]
<b>Reescrita parcial 2</b>
[...] eu acho que Brasil pode ter um sistema organizado para cultivar [...] <i>Porém</i> este sistema só pode funcionar se o governo... <i>Além disso</i> , o governo pode taxar os usuários dessa droga e usar o dinheiro[...]

A partir da segunda reescrita, observamos alterações com a introdução de “porém” e

“além disso” para encadear os parágrafos e relacionar os argumentos entre si, tornando as relações lógicas no texto mais evidentes. Vemos que, de fato, a refacção é uma parte importante do processo de escrita na medida em que leva o aluno a superar dificuldades, conforme nos indica Cristovão (2009), ver seção 2.2. Outro exemplo de alteração neste aspecto pode ser visto nos excertos abaixo:

<b>A1 - Anexo 2</b>
[...] A maioria das quadrilhas e assultantes são pessoas viciados em maconha, pois a liberalização dese produto será aumentar o clima de insegurança no Brasil[...]
<b>Reescrita parcial 2</b>
[...] A maioria das quadrilhas e assultantes são pessoas viciadas em maconha, <i>por isso</i> a liberalização dese produto vai causar um clima de insegurança no Brasil[...]

A alteração foi feita com a introdução de “por isso” no lugar de “pois” para expressar mais adequadamente a relação entre a liberalização da maconha e o possível aumento da insegurança. Em algumas produções, é possível perceber um maior número de organizadores do discurso, marcando a expressão da opinião do autor da carta ou o encadeamento dos argumentos: por ex., na produção final de D4 (ver anexo 3) “No meu ponto de vista / Para mim / Enfim, acho que.../ Além disso...”. Na produção F4 (ver anexo 3) há uma reorientação da discussão, no sentido de não perder de vista o foco no tema principal, quando na produção inicial, o assunto desvia para a discussão dos malefícios do álcool. Entretanto, poucas diferenças se fazem notar, de um modo geral, quanto ao tipo de argumentos utilizados.

De acordo com o modelo de Mas, quem aprende a escrever precisa resolver os problemas relacionados à distribuição das ideias nos parágrafos, encadeamento das frases e conexão das palavras. Estes ajustes só foram feitos na segunda reescrita parcial quando se realizou o módulo 5 da SD com um trabalho específico para aspectos gramaticais e linguísticos, embora se tenha trabalhado, ainda no módulo 3, diferentes possibilidades de argumentação.

Conforme vimos ao comparar as diversas produções entre si, houve avanços em relação às dificuldades identificadas nas produções iniciais e é razoável atribuir os méritos desses avanços ao trabalho de observação, sistematização e análise empreendido ao longo da sequência. A tarefa de aperfeiçoamento do texto passa a ser responsabilidade dos autores

que não estão sós diante da complexidade das operações a serem executadas, mas se beneficiam da reflexão coletiva e das interações na hora das reescritas.

#### 4.2.2 Importância dos aspectos formativos na(s) reescrita(s)

De fato o trabalho formativo mostrou-se eficaz para o ensino da escrita embora não tenha havido uma regulação tão produtiva e igual para todos os participantes. Sabemos, conforme visto ainda no tópico 1.2 do capítulo 1 deste trabalho, que a regulação precisa de estímulos externos, mas também ocorre gradativamente e de forma diferente em cada indivíduo. No nosso caso, verificamos na primeira produção da carta dos alunos que eles tinham habilidades diferentes na produção escrita, apesar de estarem cursando o mesmo tempo de curso de PLE, por isso as atividades de coavaliação e autoavaliação realizadas ajudaram a reforçar as capacidades de intervenção no texto dos outros e no próprio texto favorecendo a regulação gradativa na sua escrita, para uns mais e para outros menos. Como exemplo de tentativa de reforçar as capacidades de intervenção na escrita, citamos a atividade que solicitava a cada aluno fazer o levantamento das expressões que utilizou para se referir à legalização da maconha no Brasil e comparar com as expressões usadas pelos colegas. O objetivo dessa atividade era ajudá-los a aprender a fazer referência ao assunto a respeito do qual se vai reagir (ver módulo 1 da SD descrita no capítulo 3). Tal procedimento mostrou-se benéfico, conforme os excertos abaixo extraídos do texto elaborado pelos alunos para avaliar o trabalho desenvolvido (ver anexo 4):

##### **Estudante D**

Para mim seria mais difícil se fosse a professora dá uma nota com trabalho, assim nós ficaremos com duvida [...] e melhor ientificar os errados ou corrigir o trabalho junto com colega ou com professora ou sozinho, essa maneira ajuda a para melhor.

##### **Estudante F**

No caminho de aprendizagem de uma língua para escrever bem pode aplicar o método como esse. Isto é ao trabalhar sozinho, com colega, com a professora ao tira dúvidas para melhorar a maneira de escrever bem. Gostei bastante com esse bom pensamento da professora que trabalho junto com nós, porque se fosse que a professora corrigiu apenas e entregou o papel isso ia ser pouco difícil por nós[...]

A avaliação formativa também se mostra benéfica para ajudar a desenvolver a capacidade redacional do aluno de LE porque ele é estimulado a participar ativamente da correção de seu próprio texto usando parâmetros de avaliação/correção que constrói a partir do contato com textos autênticos do gênero que está aprendendo a escrever em LE, ou seja, não é o professor que cria um modelo para mostrar ao aluno como é uma carta do leitor, por exemplo. Uma vez que, neste contexto, o professor representa o que Perrenoud (1999), mencionado na ~~vez~~ seção 1.1.2, chama de uma ordem externa para despertar no aluno o desejo de saber e provocar uma decisão de aprender.

Desta forma, procedimento de construção dos parâmetros ajuda na apropriação de recursos linguísticos e textuais-discursivos da língua alvo porque o aluno passa a perceber o que pode ou não ser usado na escrita do gênero desenvolvendo assim, sua competência textual. De fato, acreditamos que essa participação mais ativa do aprendente, solicitada pelo trabalho formativo, pode contribuir para um dos principais pontos no desenvolvimento do processo da escrita, que, de acordo com Carvalho (2001), é a tomada de consciência da situação de comunicação escrita e de suas implicações para a elaboração textual, conforme vimos na seção 2.1.1

No caso dos participantes de nosso projeto, isto pode ser exemplificado nas atividades em que foi solicitado fazer a análise de cartas do leitor levadas pela professora para fazer a identificação *do assunto* e elaborar uma lista com expressões usadas nestas cartas para mencionar o assunto. Depois cada aluno fez o levantamento das expressões que utilizou para se referir à legalização da maconha no Brasil. Em seguida, comparou com as expressões usadas pelos colegas.

As atividades de autoavaliação e de coavaliação são mecanismos do trabalho formativo que contribuem para o desenvolvimento da produção escrita melhorando a autorregulação da aprendizagem. Então, ao propormos a atividade de autoavaliação descrita acima procuramos favorecer a autorregulação da aprendizagem, uma vez que, segundo Rosário (2001), como vimos na seção 1.2.2, os alunos que desenvolvem capacidades de autorregulação conseguem avaliar melhor seus avanços de acordo com os objetivos a serem atingidos na atividade proposta e fazer os ajustes conforme os resultados da autoavaliação. Já ao propormos o trabalho entre colegas, evidenciamos a coavaliação que é um meio eficaz de intervenção para o ensino da produção escrita, pois é uma intervenção do tipo interativa em que os próprios aprendentes expõem os pontos negativos e positivos dos textos uns dos outros, conforme vimos com Figueiredo (2002), na seção 2.3.

Desta forma, a avaliação formativa contribuiu para a apropriação daquilo que é característico na escrita do gênero trabalhado melhorando a produção deles. De acordo com a avaliação final dos alunos, esta modalidade de avaliação, realmente, parece ter sido produtivo conforme vemos abaixo:

<b>Estudante B – Anexo 4</b>
O trabalho que eu fiz com minha professora e meus colegas dentro da sala me ajudou muito, porque pude identificar meus errados porque eles eram errados e como eu pude corrigir esses errados para melhorar minha escrita.

#### **4.2.3 Validade do procedimento Sequência Didática para o PLE**

Analisamos a validade do procedimento Sequência Didática para o PLE a partir dos critérios: trabalhar as produções dos alunos como processo e não como produto final, trabalhar com gênero textual e ainda partilhar com os aprendentes os critérios de correção para adequação e regulação de sua escrita.

A adoção deste procedimento de trabalho permitiu que os alunos trabalhassem o texto como processo e não produto final verificando as suas dificuldades em cada módulo da sequência. Isto é muito bom, porque a primeira produção é o ponto de partida para as reescritas, não há abandono deste primeiro texto após a verificação dos problemas, como normalmente acontece em muitas atividades voltadas para o ensino da escrita em LE em que o aluno ao constatar o que está “errado” tende a escrever um novo texto sem considerar de forma reflexiva os problemas apontados no primeiro. Então, um dos pontos positivos da sequência é “obrigar” o aluno a fazer um vaivém constante no seu texto-base para observar e encontrar, com a colaboração dos colegas e do professor, os meios de avançar. De fato, vimos na seção 2.2 com Cristovão (2009), que a refação textual é um ponto crucial no processo de escrita. Este processo é muito importante na aquisição de uma nova língua porque o aluno, principalmente, o iniciante, não se sente muito à vontade para escrever seja por ainda ter um vocabulário elementar e pouco domínio da estrutura da língua, mas também por não enxergar a necessidade da escrita em LE como prática social. De fato, a produção escrita em LE por vezes é desinteressante para alunos iniciantes. Ao adotamos a abordagem comunicativa no ensino de PLE procuramos realizar atividades que possibilitem aos alunos

vivenciarem situações de comunicação escrita reais com objetivo e leitor claros, conforme ~~esta~~ Kosikoski (2009) citado no item 2.4.1.

Assim, em trabalhos como este, os alunos tendem se sentir mais seguros para escrever ao valorizarem o que já sabem e entenderem como avançar. A eficácia disso foi compartilhada pelos alunos na avaliação final realizada após a aplicação da sequência, conforme o excerto retirado do texto de um deles de avaliação final (ver anexo 4).

#### **Estudante D**

Eu gostei muito nessa método de ensinar com a sequência didática porque eu acho que é muito importante para nós que estamos aprendendo uma nova língua estrangeira.

A escolha de um gênero textual para ser ensinado na sequência didática assegura um objetivo para a escrita desde o início da proposta da sequência e coloca o aluno em contato com textos autênticos do gênero escolhido que circulam em nosso meio.

Outra constatação obtida durante e depois da aplicação da sequência foi o quanto é importante para o aprendente ter um retorno a respeito da sua escrita, mas principalmente, ter um retorno comentado/explicado. Por isso acreditamos que uma intervenção do tipo interativa como a sequência didática é eficaz para incentivar a reescrita e favorecer a regulação da escrita. Neste projeto, a intervenção interativa foi realizada por meio das atividades de coavaliação e nos momentos de socialização coletiva (ver capítulo 3). Isto também contribuiu para que os alunos ficassem mais à vontade e motivados a agir sobre seu próprio texto e no texto do outro, não apenas para cumprir uma atividade, mas para melhorar a produção escrita de ambos. Vejamos excertos a este respeito (ver anexo 4):

#### **Estudante D**

Para mim seria mais difícil se fosse a professora dá uma nota com trabalho, assim nós ficaremos com duvida [...] e melhor identificar os errados ou corrigir o trabalho junto com colega ou com professora ou sozinho, essa maneira ajuda a para a melhor.

#### **Estudante G**

[...] a metodologia usada nessas últimas semana [...] é interativa e estabelece uma relação direta entre professor e alunos e alunos entre si. Peço que esta metodologia deve ser usada do jeito integrante no ensino ou aprendizagem das línguas estrangeiras.

Outro aspecto relevante na sequência realizada foi a possibilidade de trabalharmos aspectos gramaticais em um dos módulos embora não seja característico desse procedimento ter como alvo a correção/ensino de gramática da língua alvo. Neste caso, retomamos o modelo de Mas (1991) que nos indica várias operações do processo de escrita, entre estas, verificamos a gestão do objeto do texto do ponto de vista morfossintático e material, a qual contempla os problemas de escritura que precisam ser resolvidos relacionados a aspectos gramaticais.

A partir da observação da primeira produção da carta do leitor dos alunos verificamos problemas gramaticais recorrentes que poderiam prejudicar a sua produção textual como a inadequação no uso de tempo e conjugação verbal, preposições e concordância. Por isso, elaboramos um módulo específico para sanar estas dificuldades utilizando na atividade proposta excertos dos textos dos próprios alunos. A dificuldade em alguns aspectos gramaticais de português, realmente, era algo que precisava ser contemplado segundo a opinião dos alunos também, conforme os excertos abaixo (ver anexo 4):

<b>Estudante C</b>
Pessoalmente adorei muito a lição sobre conjunção e subjuntivo, que não foi a tarefa dessa profesora, mas a senhora a improvisou porque era necessidade. Foi mas que uma ajuda para mim.

<b>Estudante A</b>
É uma metodologia boa para ajudar o aluno a conhecer os seus erros para corrigir [...] durante o processo aprendi com usar o subjuntivo; os pronomes e preposições também as conjunções. Tudo isso, foi legal para uma boa redação.

<b>Estudante D</b>
[...] Enfim foi muito bem aprendi mais, como usar as preposições, conjunções, os verbos no subjuntivos, imperativo porque todo isso era uma necessidade para nós, precisamos disso, gostei.

Essa necessidade dos alunos de trabalhar aspectos gramaticais foi verbalizada por eles antes da aplicação da sequência e reforçada após a constatação dos problemas na elaboração da primeira produção da carta deles. A preocupação com a gramática é característica de alunos de LE, especialmente, os iniciantes. Mas, no caso de nossa pesquisa, o público de

PLE apontou como causa para as dificuldades na gramática de português o curto de tempo para assimilar as estruturas da língua e uma lacuna deixada pela abordagem de ensino adotada durante as aulas que não dá ênfase à gramática por ser um método mais comunicativo. De fato, essa abordagem procura colocar o aluno frente a diferentes situações de comunicação, mas não enfatiza exercícios de fixação de tópicos gramaticais, ensina o funcionamento gramatical da língua em função do uso, conforme vimos no item 2.4.2. Durante as aulas de PLE, buscamos fazer o aluno perceber a natureza comunicativa do exame Celpe-bras, já que de acordo com o Ministério da Educação (2007), citado no item 2.4.2, este exame visa avaliar a capacidade de uso da língua e não apenas conhecimentos gramaticais e de vocabulário.

Desta forma, a sequência permitiu que eles observassem os problemas nos textos deles e dos colegas e assimilassem algumas regras gramaticais, mas obviamente, problemas desta ordem não são sanados de imediato, pois conforme vimos aprender uma língua demanda tempo e esforço.

Apesar da maioria dos alunos acreditar que a sequência é eficaz para o ensino da escrita, há também que se considerar pontos negativos apontados por alguns como o tempo longo que a aplicação demanda e o fato de que nem sempre ficam à vontade nas atividades que exigem trabalho em parceria ou nos momentos de socialização coletiva. Conforme vemos nos excertos abaixo (ver anexo 4):

<b>Estudante B</b>
[...] Talvez o processo foi um pouco longo, mas para mim não é um grande problema.

<b>Estudante H</b>
Eu gostei muito deste método usado pela professora [...]Eu não gostei a maneira dos alunos porque durante a aula eles estavam incomodando um pouco.

No entanto, ainda que o tempo exigido para realizar a sequência pareça desestimulante, vale ressaltar que este procedimento possibilita ao professor e ao aluno experienciar o trabalho com a escrita de forma mais consistente porque, de fato, é realizado em prol de um resultado, neste caso, da elaboração de um projeto final para publicação em

um site de revista<sup>5</sup>. Não se trata apenas de uma atividade de escrita para fixação de regras gramaticais, tem um objetivo definido desde o início e os alunos vão construindo seu texto passo a passo, ora sozinhos ora em conjunto. Aqui retomamos Pasquier e Dolz (1996), citados na seção 2.2, que afirmam que por meio das sequências didáticas todos os alunos podem e devem aprender a produzir diversos gêneros textuais, a partir do ensino sistematizado que viabilize instrumentos comunicativos e linguísticos.

Há troca de opiniões a partir de observações e contatos com textos reais levados pela professora ou mesmo pelos alunos do gênero escolhido para trabalhar. Assim, esta ferramenta de ensino-aprendizagem permite: a análise do professor, a troca de conhecimento, observações de textos analisados e a produção de texto como processo e não como produto.

Em suma, como vimos ao longo deste projeto a regulação, de fato, não ocorre em um curto tempo e de forma igual para todos os envolvidos na atividade. Alguns alunos se beneficiam mais e outros menos, no entanto, o importante é que haja práticas pedagógicas que favoreçam a regulação de alguma forma, pois sempre precisamos considerar que a maioria de nossos aprendentes de L.E. não traz consigo o “dom” de escrever e que por isso devemos buscar meios mais eficazes de ajudá-los a superar as dificuldades de escrita de forma mais autônoma uma vez que este aprendizado será solicitado em práticas sociais fora do ambiente escolar.

---

<sup>5</sup> Este objetivo foi realizado, deixando os alunos orgulhosos de puderem se expressar publicamente em português, apesar de estar há poucos meses no Brasil.

## CONCLUSÃO

A realização deste projeto foi motivada por nosso envolvimento em uma área em plena expansão que é a do Português Língua Estrangeira. Como toda área nova, ainda em construção, os materiais didáticos ainda são escassos para a diversidade de públicos e de situações de ensino/aprendizagem com os quais os professores se deparam. Este estudo procurou, pois, contribuir para o desenvolvimento dessa área, propondo uma reflexão sobre a modalidade formativa da avaliação em PLE. Mais especificamente, nos voltamos para o ensino/aprendizagem da escrita em PLE e procuramos verificar se/como os instrumentos formativos que elaboramos, ao longo da realização de uma Sequência Didática para a aprendizagem do gênero Carta de Leitor, contribuíram para a regulação da produção escrita dos aprendentes envolvidos em nossa pesquisa.

Inicialmente, estudamos as características da Avaliação Formativa. Verificamos que se trata de uma modalidade de avaliação situada no âmbito pedagógico que visa à regulação da aprendizagem. Esta avaliação não objetiva a certificação por meio de conceitos ou notas. Por isso não ocorre no final de um ciclo de estudo, mas é realizada ao longo do processo de aprendizagem, articulando-se profundamente com esse processo. Também percebemos que a perspectiva de trabalho formativo coloca o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem, como sujeito da aprendizagem que precisa desenvolver suas capacidades avaliativas, ao mesmo tempo em que aprende a escrever. Desta forma, o aprendente torna-se efetivamente mais autônomo por meio de práticas de autoavaliação e coavaliação que favorecem o desenvolvimento dos processos regulatórios na aprendizagem, como defende Fernandes (2006), em quem nos apoiamos no item 1.1.1, quando afirma que a avaliação formativa representa uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem.

Em seguida, passamos a tratar da produção escrita em uma perspectiva processual, analisando modelos de referência da produção escrita. Também apresentamos o procedimento formativo sequência didática, de acordo com o modelo sistematizado por pesquisadores da universidade de Genebra, utilizado, neste caso, como um procedimento de ensino para o gênero textual Carta do Leitor. Ainda abordamos alguns procedimentos de intervenção na escrita e fizemos um levantamento das características do texto em LE, particularmente, da escrita em PLE.

Para experimentar e analisar a realidade desses processos de produção e de regulação da escrita, adotamos a metodologia qualitativa, realizando uma pesquisa-ação

com nossos alunos de PLE. Assim, lhes propusemos experimentar o que era um novo procedimento de trabalho, tanto para nós quanto para eles, com vistas à produção de uma carta de leitor, em que reagiriam a um artigo de opinião, postando sua resposta no blog da autora. A sequência didática que elaboramos foi realizada em 10 dias de aula e forneceu o corpus necessário para fazermos a análise da regulação da escrita em aprendentes de PLE.

Com base na análise das produções iniciais de nossos aprendentes, bem como das versões realizadas após os diferentes módulos incluídos na Sequência Didática, chegamos às seguintes conclusões:

- a. A maioria das produções escritas finais apresentou uma clara melhora em relação à produção inicial.

O procedimento Sequência Didática não opera, obviamente, de modo mágico, mas os aspectos trabalhados nos módulos levaram geralmente os autores a tomarem decisões acertadas a respeito do que deveriam modificar em seus textos. De alguma forma, este procedimento – por meio das atividades de autoavaliação – contribuiu para que ocorresse o que as autoras Pedrosa e Rios (2010) chamam de autocontrole, definido por elas, como uma avaliação contínua que “desperta o olhar crítico sobre o que se faz”, conforme citamos no item 1.1.3.

Apesar de haver ainda, na versão final, expressões ou construções próprias de aprendentes estrangeiros iniciantes no estudo da língua, foi possível constatar que eles conseguiram incorporar rapidamente novas maneiras de interagir com a destinatária da carta, de referenciar o tema em pauta e de argumentar, além de prestarem atenção aos elementos composicionais do gênero.

- b. As regulações ocorridas foram fruto de um conjunto de ações que valorizavam os sujeitos da aprendizagem e contribuía para sua autonomia.

Em todos os momentos da Sequência Didática que realizamos nossa preocupação maior não foi a de chegar a um produto isento de erros de português, mas de favorecer a autonomia dos aprendentes. A nosso ver, o mais importante era ajudá-los a desenvolver capacidades de análise dos textos em português (a de textos que circulam socialmente, mas também seus e os dos colegas de turma). Os levamos não só a observar as regras gramaticais da língua (o que os manuais já proporcionam), mas principalmente a analisar o texto na perspectiva discursiva, para que pudessem ter clareza em relação às condições da interação: a quem falavam e como, àquilo que poderiam/deveriam dizer ou que não

poderiam/deveriam dizer. Essa é a condição para que se apropriem dos recursos que a língua portuguesa oferece para adequar o que eles pretendiam dizer à situação em questão. Além disso, possibilitamos aos aprendentes ter a percepção da natureza comunicativa do exame de certificação ao qual se submeteriam. Também puderam perceber que aprender a escrever em PLE não se resume a aprender as regras gramaticais da Língua Portuguesa ou passar informações ao interlocutor, mas sim construir no discurso ações sócio-culturais apropriadas a partir da experiência obtida em situações de comunicação reais, conforme aponta Almeida Filho (2005), ver item 2.4.2.

Acreditamos que um trabalho sistemático nessa direção permitiria desenvolver as capacidades de autoavaliação dos aprendentes, capacidades essas imprescindíveis ao saber escrever.

- c. As reescritas nem sempre apresentam uma melhora imediata no que diz respeito a alguns dos problemas apontados.

Alguns aprendentes demoram mais para se apropriarem dos recursos observados mediante atividades específicas ou indicados pelo professor ou por colegas de turma. Esse fato não nos surpreende, em primeiro lugar porque a produção de um texto é uma tarefa particularmente complexa que exige o gerenciamento de diversos planos (discursivos e textuais) e operações ao mesmo tempo, como vimos nos modelos do processamento textual. Também não nos surpreende, na medida em que uma sequência didática é apenas um entre muitos momentos de reflexão sobre o texto produzido e suas lacunas.

- d. Os problemas especificamente abordados, ou aqueles que foram abordados com mais ênfase nas atividades modulares foram os que mais evoluíram.

Essa constatação nos levou a perceber que a qualidade das intervenções do professor e das atividades propostas é um fator importante, pois o aprendente iniciante ainda está na dependência de seu professor, em cujas opiniões confia quase que cegamente. Quando alguma dificuldade não foi especificamente tratada em sala de aula ou o foi de maneira ainda insuficiente, ela permaneceu sem solução até a versão final. Constata-se deste modo que a Sequência Didática exige um importante trabalho de preparação por parte do professor que deve dispor de um bom modelo do gênero para analisar as dificuldades de seus alunos. Os problemas sem solução, nos textos produzidos por eles, podem ser imputados a algumas falhas de análise ou de encaminhamento da professora.

- e. Os procedimentos formativos que a Sequência Didática proporciona levaram os aprendentes a assumirem a regulação de seu texto.

Embora fosse mais fácil o professor apontar diretamente os problemas percebidos, o tempo dedicado às atividades de observação, nas quais os aprendentes iam adquirindo novos recursos linguísticos, e as atividades de análise dos próprios escritos, individualmente ou em duplas, foram um grande estímulo a sua capacidade de julgar suas próprias produções. Os aprendentes deram depoimentos muito favoráveis a essa modalidade de trabalho, mostrando, de certa forma, que suas capacidades metacognitivas haviam se expandido com o procedimento.

Concluimos que a avaliação formativa é eficaz para o ensino da produção escrita favorecendo a regulação. Além disso, esta avaliação permite ao professor utilizar práticas pedagógicas mais adequadas ao perfil de seus aprendentes e ajudá-los de forma mais eficaz a sanar dificuldades na elaboração textual.

No entanto, para utilizar a modalidade de avaliação formativa como um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita, ainda é necessário que o professor procure colocar em prática atividades fomentadoras de autonomia, em seus aprendentes, como as que envolvem autoavaliação e a coavaliação, e tente priorizar o uso de práticas de intervenção mais interativas. Em outras palavras, ele não pode praticar a escrita apenas com exercícios que simplificam suas condições e isolam uma dimensão do problema, mas, como recomendam Pasquier e Dolz (1996, p. 9),

A avaliação formativa dos textos produzidos exige que se leve em consideração a complexidade desse sistema: a diversidade textual, a pluridimensionalidade dos problemas de escrita, as operações e os processos psicolinguísticos que os alunos executam até chegarem ao produto final.

Uma das dimensões que a escrita em PLE envolve e que não foi abordada diretamente neste trabalho é a da interculturalidade: além da influência dos sistemas linguísticos já falados pelos aprendentes como língua materna ou segunda, percebemos que os participantes tinham dificuldades que eram mais de ordem cultural na hora não só de selecionar argumentos (ênfase dada aos argumentos contra o álcool, por exemplo), bem como no momento de interagir com os colegas de turmas e discutir as modificações dos textos com eles. Abre-se aí um espaço para novas pesquisas que permita entender como os aspectos culturais interferem nos processos regulatórios.

Finalmente, não podemos encerrar este trabalho sem reafirmar que apesar do ensino/aprendizagem da produção escrita em LE demandar tempo, persistência, preparo teórico do professor e o desenvolvimento de práticas de escrita ligadas à realização de projetos sociais reais, também pode ser visto como algo prazeroso que torna os aprendentes mais confiantes em suas próprias capacidades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. 3ª Reimpressão 2002.

ALLAL, Linda; MOTTIER-LOPEZ, Lucie. Formative assessment of learning: A review of publications in French. In **Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms.** Paris: OECD, 2005. p. 242-264.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes e Arte Língua, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

BARBEIRO, Luís. Profundidade do processo da escrita. **Educação & Comunicação**, São Paulo, n. 5, 2000, p. 64-76. Disponível em: [www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf](http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf), Acessado em: março de 2012.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras.** 2007. Disponível em [www.mec.gov.br/celpebras](http://www.mec.gov.br/celpebras). Acessado em: 08.10.2007.

CARVALHO, José Antônio Brandão. **O Ensino-Aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências.** Universidade do Minho. 2001. p. 143-150. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf>. Acessado em: março de 2012.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: ASA, 2001. Disponível em: [http://www.asa.pt/downloads/Quadro Europeu\\_001\\_072.pdf](http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf). Acessado em: abril/2011.

CORNAIRE, Claudette; RAYMOND, Patricia Mary. **La production écrite.** Paris: CLE International, 1999.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação Formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. **Revista Moara**, Belém, nº 9, Jan/jun. 1998, p. 105-133.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ESPERANÇA, Joaquim Manuel da. **Conceitos e Métodos na Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira**. Português Mais: um manual escolar, 2004. Disponível em: [www.instituto.camoes.pt/cvc/idiomatico](http://www.instituto.camoes.pt/cvc/idiomatico). Acessado em 05.10.2007.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da Avaliação Formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), pp. 21-50.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. **Millenium**, Viseu, 34, abr. 2008, p. 233-259. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/millenium34/18.pdf> . Acessado em: abril/2011

FIGUEIREDO, Francisco José Quesma. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Ciência e Conhecimento** – Revista eletrônica da ULBRA, São Jerônimo. vol. 2, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. Revista **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010.

HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo**. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. São Paulo: Mediação, 2001.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-46.

JÚDICE, Norimar; TROUCHE, Lygia M. Gonçalves. Tópicos em Português como Língua Estrangeira. **Cadernos do CNLF**, Volume IX, nº. 5. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm>. Acessado em: 19.07.07

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOZIKOSKI, Elisabeth Pacheco Lomba. Diferentes abordagens e técnicas no desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa - reflexões e experiências. **Revistas Eletrônicas UNISEPE - Educação em Foco**, v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista>. Acessado em: março de 2012.

MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da Língua Materna: concepções e práticas. **Rev. de Letras**, n. 26, vol. 1/2, jan. /dez. 2006.

MAS, Maurice. Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire. **Repères**, n° 4 (nouvelle série), 1991, p. 23-34.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Barcelona, n.2, p. 31-41, 1996.

PASTANA, Maria do Perpétuo Socorro Dias. **Leitura e produção do gênero carta de leitor**: os desafios de uma proposta de ensino. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2007.

PEDROSA, Priscilla Vilas Bôas; RIOS, Marilene Gonçalves. **Avaliação Formativa como reguladora das aprendizagens**, 2010. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/paginas/curso/cod/281>. Acessado em: Fevereiro de 2011

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIGRAU, Teresa. O Contrato Didático no “Trabalho Cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação. In: BALLESTER, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 105-109.

QUINQUER, Dolores. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o Modelo Comunicativo. In: BALLESTER, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.18-22.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luis. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, vol.1, p. 87-102, 2001.

RUIZ, Eliana M. S. Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada**: por que, o quê e como? 2002. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/avaliacao.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/avaliacao.htm). Acessado em: Janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**, 2008. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf), Acessado em: março de 2012.

SILVA, Isabel Maria da; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Alguns princípios no ensino da escrita. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 149-172.

SUASSUNA Livia, Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.) **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.



**APÊNDICE B**

Quadro 1. Assunto - Avaliação (colega)

O texto do colega trata da legalização da maconha?	
Sim (justifique com trechos do texto do colega)	Não

## APÊNDICE C

Quadro 2. Argumentos

Avaliação (colega)				Avaliação (autor)	
Ordem de apresentação dos argumentos	Argumentos positivos	Argumentos negativos	Sugestão	Concorda	Não concorda

## APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente de que a Profa. Renata de Cássia Dória da Silva que ministrou aulas no curso de Português para Estrangeiros/Convênio PEC-G no decorrer de 2011 coletou dados para a pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que realiza sob a direção da Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha.

Autorizo a cópia, gravação e divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por/sobre mim fornecidos.

Afirmo que minha participação é voluntária e que foi obtida sem nenhum tipo de coação.

Estou ciente também de que posso retirar esse consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Confirmo que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Concordo em liberar os dados coletados para constar em algum texto que venha a ser publicado em veículos acadêmicos de divulgação científica sob as condições assinaladas abaixo:

[ ] com meu nome verdadeiro

[ ] com um nome fictício ou um número

Belém, \_\_\_ de agosto de 2011.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 1

Christiane F. e eu

Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença.

Eu tinha 12 anos. Alguém foi expulso da escola por fumar maconha. Maconha? Na minha casa essa palavra nunca tinha sido pronunciada. Mas o esclarecimento veio logo depois: minha professora de moral e cívica nos alertou sobre um caso de um garoto que fumou a tal coisa e engoliu um papagaio. Sim, isso mesmo, fumou maconha e engoliu um papagaio vivo. Essa imagem me apavorou. A vida toda tive medo de me meter com aquilo e engolir algum penoso. Mais tarde, li e reli a história de Christiane F., menina alemã que chafurdou nas drogas, fumou o baseado que o diabo enrolou, viciou-se em heroína e aos 13 anos se prostituía na estação Zoo em Berlim. Não satisfeita, assisti ao filme homônimo e fiquei ainda mais apavorada e com medo de acontecer o mesmo comigo, sem o glamour de Berlim, Niterói nem tem metrô. Nunca mais soube de minha amiga Christiane até o Google me contar que ela, ao contrário de sua companheira de loucura que morreu de overdose aos 14 anos, está viva, parou e voltou a se drogar uma dezena de vezes; ela, que na adolescência usou água da privada para dar mais um pico, milagrosamente, mantém seus lindos olhos azuis. Minha experiência com drogas é quase nula, não gosto da onda e minha grande aventura foi quando, totalmente desavisada, tomei um Chocomilk vitaminado com ácido dentro. Meus amigos resolveram fazer essa brincadeirinha comigo chefiados pelo meu namorado na época, que julgava que eu deveria “abrir minha cabeça”. Logo mudou de opinião depois que passei 12 horas falando sem parar e conversando loucuras com transeuntes desconhecidos. Definitivamente não tenho talento para “abrir minha cabeça”, meus porres são patéticos, com duas taças de vinho falo uma dúzia de besteiras, volto para casa e já estou curada.

Dito isso, sinto-me totalmente à vontade para apoiar a liberação das drogas. Não consigo enxergar a diferença entre maconha e cerveja, uísque e cocaína. Tudo isso é um problema imenso para os dependentes químicos e suas famílias. Tem gente que toma uma cervejinha e vai dormir na boa, tem gente que não consegue parar e destrói a vida por causa de uma bebida considerada leve que tem propaganda na televisão. Tem muito pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença. Visitei os cafés de Amsterdã,

onde se pode fumar à vontade, claro que não gostei daquele fumacê, mas nada diferente dos bares do Baixo Gávea.

Pergunto-me qual profissão os traficantes escolheriam, caso acabassem com o tráfico. Dificilmente se tornariam exemplos de pais de família, mas será que não diminuiria a violência, começando pelas crianças seduzidas pela grana rápida do aviãozinho? As comunidades não teriam mais paz? A droga na mão do Estado não tiraria parte do poder dos bandidos? Por acaso as pessoas se drogam menos porque é proibido? Algum doidão tem medo de se arriscar porque pode ser preso? Entendo quem seja contra, é realmente um pouco assustador, mas não seria inteligente discutir um pouco mais sobre isso?

Drogas leves, pesadas, álcool, remédios e tudo que atrapalha a vida por adicção, por fim, é a mesma coisa. Problema de saúde pública. Táí Heleninha Roitman que não me deixa mentir. Não acredito nas marchas contra a legalização, me parecem apenas uma demonstração de moral e cívica. Será que eles estão com medo da história do papagaio?

Disponível em: [http://www.istoe.com.br/colunas-e-blogs/coluna/paginar/145393\\_CHRISTIANE+F+E+EU/5](http://www.istoe.com.br/colunas-e-blogs/coluna/paginar/145393_CHRISTIANE+F+E+EU/5)

Cara Márcia Cabrita,

(A1)

Esta carta para Senhora é para eu mostrar meu ponto de vista sobre o assunto em destaque "tem pai que enche a cara de vovô e fica desesperado porque o filho está fumando maconha não sei qual é a diferença publicado publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Segundo o conhecimento que eu tenho sobre os efeitos do uso da maconha, é um produto realmente nocivo que só tem consequências ruins.

Por isso, pessoalmente, eu não concordo com a legalização da maconha no Brasil. Hoje o mundo inteiro sabe que as vítimas ~~ou~~ as pessoas a risco são aquelas vivendo com eu ficando ao lado do consumidor.

Também, a maioria das quadrilhas ~~são~~ e assaltantes são pessoas viciadas em maconha, pois, a liberalização desse produto será aumentar o clima de insegurança no Brasil. Além disso, o fumante mesmo ~~pode~~ pode ficar doente e até morrer de qualquer tipos de doenças como a tuberculose, ~~de~~ e outras <sup>doenças</sup> ligadas à problema de coração ou ~~cas~~ no pior ~~caso~~ saber do câncer.

Para concluir, acho que liberalizar a maconha será que arisar a vida do povo brasileiro e aumentar o número das vítimas de assaltos e insegurança no Brasil.

 Cordialmente.  
Um leitor

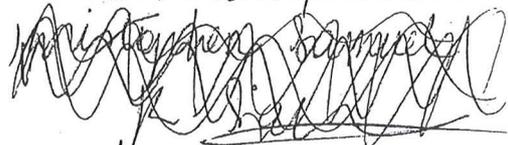
Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

(31)

Bom dia Senhora Cabrita,  
Eu li seu artigo ontem na revista "Isto é", e eu quero te informar eu também não acredito nas marchas contra a legalização da maconha no Brasil. Eu acho que Brasil pode ter um sistema organizado para cultivar, vender, e controlar a distribuição da maconha. Esse sistema só pode funcionar se o governo monopolizar a indústria para saber quem está fumando maconha, a idade dessa pessoa e a quantidade dessa pessoa está fumando. O governo pode taxar os usuários dessa droga, e usar o dinheiro para ajudar outros setores da economia, tais como educação, saúde, desenvolvimento etc.

Muitas pesquisas provam que maconha, se usada com responsabilidade e em pequenas quantidades faz bem para saúde. Então, maconha não é aditivo como as outras drogas pesadas cocaína, heroína, etc. A construção química e os efeitos dessas drogas pesadas, quando comparada com maconha não são iguais por fim, eu acredito totalmente que o governo pode ~~legalizar~~ legalizar maconha, ~~mas~~ sem problemas graves, mas o governo tem que controlar todos aspectos desse sistema e monitorar os usuários.

cordialmente,



Ilm. Heitor

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

Casa Márcia Cabrita Bom dia;

(1)

Eu te parablenzo muito pelo o texto seu sobre a Comparação de maconha Com vodca, que é um assunto difícil. Porém importante para ajudar de uma maneira ou outra o povo. Assim desejamos abordar este assunto Com Objetividade.

Tinha lido o assunto, eu Comecado Com voce que a vodca têm quase mesmo efeitos que maconha, aqueles efeitos que, além dos elementos químicos podem ajudar o corpo humano, eles Causem mais das destruições naquele corpo. De acordo Com os dados do ministério da saúde publica. "quem beba pouco álcool tem chance de não sofrer das doenças" "Doenças vasculares, mas muito álcool causa as mesmas doenças." Observando os dados podemos dizer que não é somente os acidentes que podem estar Causados pelo álcool mas também as doenças Cardio vasculares. Ninguém não esqueceu que 150 brasileiros morrem por dia Causado pelos acidentes e a maioria dos acidentes é Causados pelo álcool. Todos aspectos podemos concluir que o álcool (vodka) é um perigo por o corpo humano, faz mais mal no corpo do que o bem. Eu acho que sobre este ponto somos tudo de acordo. Então, se temos já um perigo que ameace o corpo. A senhora acha que é necessário acrescentar um outro perigo? Sobre o ponto de liberalizar a maconha estou totalmente Contra. Por favor a senhora tem a olhar o perigo Causado pelo álcool. e não é necessário ter outro.

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

Prezado Márcia Cabrita,

(11)

Li o assunto publicado no site Isto é, e gostei muito. Porque a gente tem que lutar sobre a maconha, isto faz parte das coisas que o mundo está vivenciando todos os dias.

Eu também não acredito com este colégio de legalização da maconha. Para mim seria uma porta aberta com uso pelo que uso de qualquer tipo de droga. Acho que vai aumentar o consumo mesmo o efeito. Hoje em dia temos muitas coisas a olhar, o problema de cervejinha não está pronto e liberar a maconha não irá reduzir o consumo e nem o tráfico. Acho que as pessoas que marcham contra a legalização estão ofender o mundo, porque é uma decisão um buraco pelo corpo humano.

Em fim, acho que o governo não pode aceitar este mentir. A gente deveria saber também que o mundo está evoluindo, ~~o~~ no passado não estávamos com computadores mas hoje sim, quero dizer que daqui a pouco eles vão querer que o governo libere a pedofilia, o roubo, o assassinato...

Um Reitor.

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

Cara Márcia Cabrita,

(EJ)

Todos sabemos que uso da maconha gera dependência, que gera o delinquente, que gera o crime e o criminoso. Inconsequente de seu uso, que por banalidade, mata, rouba e aliena e deprecia a vida.

Para as pessoas que estão comparando a cerveja e a maconha, vou dizer para eles que a maconha não é igual a cerveja. Porque as consequências da maconha são muito horríveis do que da cerveja mas a cerveja possui alto valor nutritivo e é fácil e rapidamente assimilado pelo organismo. Além disso, as cervejas são ricas em vitaminas sobretudo as do chamado Complexo B mas a maconha tem nenhuma vitamina ao contrário ele é ruim para nossa saúde e tem consequência para gente que consumo vai ter a tuberculose e outra doença grave.

Para mim, o governo não pode liberar a maconha. Porque quando ele vai liberar, essa liberação vai aumentar o número de dependentes e ou viciados, e consequentemente a violência e o crime aumentarão e vai abrir a porta para uso de droga piores e de qualquer tipo de álcool no país não irá reduzir o consumo e nem o tráfico, irá sim, trazer o aumento do consumo da droga.

Um leitor!

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

Caro Márcia Cabrita,

(F1)

Sabemos que usar maconha é mal, porque ela destroe a vida das pessoas. Então se hoje o governo legaliza o usuário dessa droga vai ser pior.

É mediante eu, acredito que vai dar uma abertura as outras drogas tão pesadas como cocaína e outras e isso irá de mal em pior; ao invés de liberar a maconha acho bom que fica assim porque no momento é mais controlada apesar que é usada.

Mas no tocante a cerveja, o álcool são perigo também mas quando estar usar muito. Dizei que as duas têm quase mesmos efeitos que são tão perigosas por exemplo: acidente de trânsito, contudo as bebidas podem ser equilibradas para manter bem a saúde e evitar a incidência das outras doenças como diabetes.

Na verdade enxerpei todo que é causada pelas bebidas estou de acordo que a maconha não esteja liberada, pois isso é juntar ainda o perigo.

Um leitor!

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

Caro senhor ~~Christiane~~ **(G1)**

Tendo em vista esse assunto, concordo com pensamento desenvolvido nesse material, porque ~~o álcool~~ que o ~~álcool~~ e a maconha possuem todas as efeitos diferentes no sentido bom ou ruim e foram, por exemplo, proibidas nos anos 70, nos EUA de pois de um movimento religioso que quis guardar os valores morais.

Essa atitude favorecia nos EUA o crime organizado, corrupção, depravação. Em vista disso o governo tomou a decisão de liberalizar o consumo de álcool.

Seja que a maconha, talvez, pode facilitar a abertura para as drogas pesadas e a depravação da sociedade. Segundo o pensamento da queles que lutam contra a legalização da maconha.

Porém, o fato moral ou da ~~educação~~ não é basta para motivar a criminalização da maconha.

Acho que que liberalizar e controlar o uso da maconha vai diminuir o crime organizado, o consumo exagerado, pois, sabemos que todo o que é proibido, atrai atenção e desenvolve as práticas incontroladas pelo governo como foi nos EUA sobre a proibição do álcool.

Até mais.

Um abraço

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha.* Não sei qual é a diferença publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, a opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

(H1)

Caro senhora Márcia Cabrita

Depois que li o texto que foi distribuído no site colunas. Na verdade para mim, legalizar a maconha não é bom para segurança da cidade, porque é uma coisa que traz umida na saúde ou contrários traz as doenças terríveis.

Hoje muito pais ficam desesperados com comportamento de seus crianças que fumam a maconha. Eles não querem seguir os acidentes que os pais mostram. Mas eles sabem que a maconha abre a cabeça.

Para dizer a verdade que no Brasil já tem um grande número das pessoas que faleceram sob efeito do álcool. Mas se hoje a maconha está permitido é para aumentar o número das mortes.

Eu gostaria que o governo pare utilização das maconhas, cervejas, açúcar e cocacina por que com tempo vai aumentar o número de crime no país.

Lo contrário não sabemos que é muito difícil de fazer esta situação, mas tem alguns recursos que o governo podem mostrar as pessoas que fumam. fazer o campo.

Até mais

Seitor

ANEXO 3

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

A4

Belém, 08 Agosto 2011

Cara Márcia Cabrita

Esta carta para senhora é para eu mostrar meu ponto de vista sobre o assunto em destaque a legalização da maconha no Brasil segundo o conhecimento que eu tenho sobre os efeitos da maconha que é um produto realmente nocivo que só tem consequências ruins. Por isso, pessoalmente, eu não concordo com a legalização da maconha no Brasil. Hoje o mundo inteiro sabe que as vítimas daquelas que usam a maconha são aqueles <sup>que</sup> convivendo com elas.

Além disso, a maioria das quadrilhas e assaltantes são pessoas viciadas em maconha, por isso a liberação desse produto vai causar um clima insegurança no Brasil. O fumante pode ficar doente e até morrer de qualquer tipo de doença como a tuberculose e outras doenças ligadas a problema de coração ou pior sofrer de câncer.

Para concluir, acho que liberar a maconha arriscará a vida do povo brasileiro e aumentará o número das vítimas de assalto no Brasil.

Cordialmente

Até mais um leitor

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

(B4)

Belém, 10 de agosto, 2011

Cara Senhora, Márcia Cabrita,

Eu li sua coluna ontem na revista Isto é, e eu também não acredito nas marchas contra a ~~maconha~~ legalização da maconha no Brasil. Eu acho que o Brasil pode ter um sistema organizado para cultivar, vender e controlar a distribuição da maconha. Porém este sistema só pode funcionar se o governo monopolizar o sistema de produção e distribuição da maconha, para saber quem está fumando, a idade dessa pessoa, e a quantidade que ele está fumando.

Além disso o governo pode taxar os usuários dessa droga e usar o dinheiro para ajudar outros setores da economia, tais como: educação, saúde, e desenvolvimento do país etc.

Muitas pesquisas provam que a maconha, se usada com responsabilidade e em pequenas quantidades faz bem para saúde. Neste caso, maconha não é aditivo como as outras drogas pesadas: cocaína, heroína etc. a constituição química e os efeitos dessas drogas pesadas, quando comparados com os da maconha não são iguais.

Por fim, eu acredito totalmente que o governo pode legalizar a maconha sem problemas graves, mas o governo tem que controlar todos os aspectos desse sistema de produção e distribuição da maconha e monitorar os usuários.

Cordialmente

Um heitor

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

C4

Belém, 08 de Agosto de 2011

Cara senhor Márcia Cabrita

Eu lhe parabensizo muito pelo seu texto sobre legalizar o uso da maconha que é um assunto difícil, porém importante para ajudar de uma maneira ou outra o povo. Assim, devemos abordar este assunto com muita objetividade.

Concordo com a senhora quando diz que a maconha tem o mesmo efeito que a vodca. Sabemos que a vodca, que é legalizada, causa muito problema harmful como os acidentes de trânsito, as doenças cardiovasculares, a dependência.

A legalização da maconha será uma porta aberta para outras drogas pesadas como cocaína, heroína que vão trazer muitos crimes, violências, imoralidades, abuso, dependência. Isto será uma maneira de expor a sociedade às práticas ilegais.

Sob os efeitos da droga a pessoa pode fazer qualquer coisa que ela quiser sem medo de ninguém nem da lei. A experiência com as drogas é totalmente ruim.

Diito isso, sinto-me à vontade para não apoiar essa legalização, porque as consequências são ruins, além do gasto de dinheiro pelo governo para cuidar das pessoas dependentes e fazer as campanhas para fumar com responsabilidade como no caso das campanhas da Cerveja.

Sejamos razoáveis sobre esse assunto, e tomemos a decisão responsável.

Até mais  
Leitor

12/08/2011

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

14

Brasília, 10 de agosto de 2011

Cora Márcia Cabrita

Li na sua coluna no site da revista Isto é sobre a legalização da maconha e gostei muito do tema mas precisamos lutar contra a maconha, porque faz parte das coisas que o mundo está vivenciando a cada dia.

No meu ponto de vista, eu não estou de acordo <sup>com essa</sup> ideia de legalização da maconha. Para mim seria uma abertura para qualquer tipo de droga pois irá aumentar o número dos dependentes assim vai aumentar a criminalidade no país.

Hoje em dia temos muitas coisas ruins como o problema da cervejinha, que a senhora falou, não está resolvido e legalizar a maconha irá aumentar o número de viciados assim vai piorar mais e causar muitos dramas.

Enfim, acho que o governo não pode aceitar esta ideia. A gente <sup>nós</sup> deveria <sup>nós</sup> saber também que o mundo está evoluindo, na década passada não usávamos o computador mas hoje sim, e não posso dizer que aceitar esta ideia é voltar para trás porque daqui a pouco eles vão querer que o governo libere a criminalidade, o roubo, o pedofilia, o assassinato, etc...

Cordialmente.

... Part...

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

E4

Belém, 08 de Agosto 2011

Carra Senhora Márcia Cabrita,

Li o seu texto que foi publicado ontem pelo site da revista Isto é sobre a legalização da maconha, por isso eu gostaria de lhe dar minha opinião.

Todos sabemos que o uso da maconha gera dependência, o delinquente, o crime e o criminoso que por banalidade mata, rouba as pessoas.

Ela também é ruim para nossa saúde porque as pessoas vão ter várias doenças graves tais quais: tuberculose, câncer de pulmão etc.

Para as pessoas que estão comparando a cerveja e a maconha vou lhes dizer que a maconha não é igual a cerveja porque as consequências da maconha são mais horríveis do que as da cerveja tanto que a cerveja possui alto valor nutritivo que é assimilado pelo organismo.

A meu ver, o governo não pode legalizar a maconha porque quando ele legalizar isso vai aumentar o número de dependentes e viciados, e conseqüentemente a violência e o crime aumentarão também e vai abrir a porta para o uso de droga pura, não vai reduzir o consumo e nem o tráfico, ao contrário, vai fazer o aumento do consumo da maconha.

Até mais  
Um leitor

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

F4

Belém, 8 de agosto de 2011

Cara Márcia Cabrita,

Eu li sua coluna anteontem na revista Isto é sobre a legalização da maconha e eu quero lhe dar minha opinião.

Sabemos que usar maconha é mal porque ela destrói a vida das pessoas. Então, se hoje o governo legalizar essa droga vai ser pior. Eu acredito que vai dar abertura às outras drogas mais pesadas como cocaína. Isso vai de mal a pior; ao invés de liberar a maconha acho bom que fique assim pois a maioria das pessoas que fumam causam muito problema e às vezes tornam-se doentes e até podem morrer por causa disso.

Gostaria que as pessoas que sustentam a ideia a favor da maconha raciossem antes de apoiar esse tipo de decisão pois se essa droga for legalizada vai trazer a insegurança ao povo.

Por tudo que é causada pelas pessoas que usam maconha como por exemplo: assaltos, acidentes de trânsito e outros, eu digo não a legalização dessa droga.

Até mais.

Um leitor.

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

(G4)

Be'ém, 8 de Agosto de 2011

Carra Márcia Cabrita

Eu li sua Coluna ontem na Revista Isto é sobre a legalização da maconha no Brasil.

Concordo com sua ideia sobre a legalização da maconha no Brasil e quando a senhora a firma que a vodca e a maconha têm os efeitos diferentes no corpo de uma pessoa.

Talvez, a maconha pode facilitar a abertura para os drogas pesadas e favorecer o crime organizado.

Estes argumentos são as chaves sobre as quais as pessoas que lutam contra a legalização da maconha se baseiam como foi uma vez, no ano de 1920 nos EUA quando surgiu um movimento religioso que quis preservar os valores morais e religiosos na sociedade norte americana.

A criminalização da maconha nos EUA, até hoje, favorece a ampliação do crime organizado e a corrupção, porque, o fato moral ou religioso não basta para motivar a criminalização da maconha.

Assim, a legalização controlada da maconha vai diminuir o crime organizado e o consumo exagerado.

Até mais

em leitor

\* Conhecimento  
de Christiane F. e eu

Escreva uma carta dirigida a Márcia Cabrita autora do texto *Christiane F. e eu. Tem pai que enche a cara de vodca e fica desesperado porque o filho está fumando maconha. Não sei qual é a diferença* publicado na versão eletrônica da revista Isto é. Na carta argumente, favoravelmente ou não, à opinião defendida pela autora sobre a legalização da maconha no Brasil.

(H4)

Belém, 05 de agosto de 2011

Cará Senhora Márcia Cabrita

Depois que li sua coluna sobre a legalização da maconha eu resolvi mostrar minha opinião. Eu acredito que legalizar a maconha não é bom para a segurança da cidade porque é uma coisa que traz efeitos físicos como assalto, crime, estupro etc...

Este assunto é muito importante porque hoje muitos pais ficam desesperados com o comportamento das crianças que fumam a maconha porque não querem seguir os caminhos que os pais mostram-lhes. As filhas falam que a maconha abre a cabeça.

Para dizer a verdade aqui no Brasil já tem um grande número de pessoas que faleceram sob efeito da cerveja. Então se hoje a maconha for permitida é para aumentar o número de mortes.

Eu gostaria que o governo proibisse a utilização da maconha, cerveja, álcool e cocaína porque com o tempo vai aumentar o número de crimes no país.

Para concluir, nós sabemos que é muito difícil parar essa situação mas tem alguns recursos que o governo pode mostrar às pessoas que fumam, por exemplo fazer a campanha contra a maconha na televisão, rádio etc...

Até mais

um leitor

O que você achou do trabalho com a Sequência Didática?

(A)

Pessoalmente, eu ~~estou~~ muito contente desse trabalho com essa maneira de trabalhar.

É uma metodologia boa para ajudar o aluno ~~no~~ a conhecer ~~os~~ seus erros para os corrigir.

Sou muito agradecido à professora por nos ajudar a nos ajudarmos nesta estratégia.

Durante o processo eu aprendi com usar o subjuntivo; as pronomes e preposições também as conjunções. tudo isso, ~~deu~~ foi legal para uma boa redação e  
Muito OBRIGADO.



O que você achou do trabalho com a Sequência Didática?

(C)

Eu gostei muito o método pedagógico que foi usado pela professora, Cada escrita a senhora avaliou e percebeu algumas dificuldades que as alunas tinham sem saber para poder ajudá-las.

Pessoalmente adorei muito a lição sobre conjunção e subjuntivo, que não foi a tarefa dessa professora, mas a senhora a improvisou ~~ela~~ porque era uma necessidade. Foi mais que uma ajuda para mim.

Ao falar do que não gostei, para aliger a verdade tudo foi ótimo sem problema nenhum, porém, a ausência da senhora será mais que um assassinato da turma, Por favor é meu ponto de vista,

Espero que a quebra que vai continuar conosco será ~~como~~ exatamente como você ou mais.

O que você achou do trabalho com a Séqüência Didática?

①

Eu gostei muito nesse método de ensinar com a seqüência didática porque eu acho que é muito importante para nós que estamos aprendendo uma nova língua estrangeira.

Para mim seria mais difícil se fosse a professora dar uma nota com trabalho, assim nós ficamos com dúvida, também ficamos com dúvida. É melhor identificar os erros ou corrigir o trabalho junto com colega ou com professora ou sozinho, essa maneira ajuda para a melhoria.

Em fim, foi muito bem aprendi mais, como usar as preposições, conjunções, os verbos no subjuntivo, imperativo porque todas isto era uma necessidade para nós, precisamos disso. gostei.

~~gostei~~

O que você achou do trabalho com a Sequência Didática?

(E)

Eu gostei muito com essa maneira de corrigir porque as vezes tinha dificuldade para escrever quando o meu amigo me corrigisse eu vi onde eu fiz e com essa maneira vai ajudar mim para melhorar a minha maneira de escrever e na vida de cada nos sem observação ninguém pode avaliar a sua dificuldade por isso que foi muito legal essa maneira.

Gostaria de lhe dizer de continuar com essa maneira vai ajudar cada de nos a avaliar os niveis. eu tambem devo fazer esforço de estudar muito, ler e escrever.

O que você achou do trabalho com a Sequência Didática?

F

No caminho de aprendizagem de uma língua para bem escrever pede aplicar o método como este. Isto é ao trabalhar sozinho, com colega, com a professora ao tirar as dúvidas para a melhorar a maneira de escrever bem.

Por isso eu gostei bastante com esse bom pensamento da professora que trabalhou junto com nós, porque se fosse que a professora corrigiu apenas e entregou o papel isso ia ser pouco difícil para nós.

Fiquei contente para essa boa maneira de ensinar.

O que você achou do trabalho com a Sequência Didática?

(G)

No caminho de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno precisa dedicar-se para aprender mais, isto é, ele mesmo é responsável da sua aprendizagem.

Por isso, a metodologia usada nessas últimas semanas chamada "do trabalho com a sequência didática", responde bem neste caminho da autoaprendizagem, porque ela é interativa e estabelece uma relação direta entre professor e alunos; e alunos entre si.

Pego que essa metodologia deve ser usada do jeito integrado no ensino da aprendizagem das línguas estrangeiras.

(H)

O que você achou do trabalho com a Sequência Didática?

Eu gostei muito deste método usada pela professora Renata, porque eu tirei muitas dúvidas que eu tinha antes de começar a escrita. Ela tem uma maneira de dar aula diferente que eu nunca tinha gostei. Como por suas explicações, maneira de fazer e entender os alunos.

Por exemplo se você tem dúvida ela chama lhe e explica corretamente depois de escrita e explica lhe onde você escreveu erros.

Eu não gostei a maneira dos alunos porque durante a aula eles estavam incomodado um pouco.