**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ**

BIANCA FERRARI

A produção textual em alemão como língua estrangeira em contexto universitário:

Uma intervenção didático-metodológica baseada na abordagem procedimental da escrita

Versão corrigida

São Paulo

2017

BIANCA FERRARI

A produção textual em alemão como língua estrangeira em contexto universitário:

Uma intervenção didático-metodológica baseada na abordagem procedimental da escrita

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutor em Letras

Orientador: Prof. Dr. José da Silva Simões

De acordo:

Versão corrigida

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F375p	<p>Ferrari, Bianca</p> <p>A produção textual em alemão como língua estrangeira em contexto universitário: Uma intervenção didático-metodológica baseada na abordagem procedimental da escrita / Bianca Ferrari ; orientador José da Silva Simões. - São Paulo, 2017. 358 f.</p> <p>Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua e Literatura Alemã.</p> <p>1. Produção de textos em alemão como língua estrangeira. 2. Abordagem da escrita voltada ao processo. 3. Input linguístico. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Autonomia. I. Simões, José da Silva, orient. II. Título.</p>
-------	---

Nome: FERRARI, Bianca

Título: A produção textual em alemão como língua estrangeira em contexto universitário: Uma intervenção didático-metodológica baseada na abordagem procedimental da escrita

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
Título de Doutor em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José da Silva Simões, por todo incentivo, atenção e ensinamentos compartilhados nessa longa jornada de formação.

Aos professores do Programa de Língua e Literatura Alemã, pela excepcional formação acadêmica e pelo agradável convívio.

Aos meus amigos e colegas de Pós-Graduação pela amizade e companheirismo.

À minha família, pela sua dedicação infindável.

A todos os aprendizes participantes desta pesquisa pela solicitude e prontidão com que forneceram dados para a execução da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, de fundamental importância para a atuação da pesquisadora em regime de dedicação exclusiva.

A todos que, de certa forma, tornaram este trabalho possível.

RESUMO

FERRARI, Bianca. **A produção textual em alemão como língua estrangeira em contexto universitário**: Uma intervenção didático-metodológica baseada na abordagem procedimental da escrita.

A presente tese tem como objetivo principal analisar, teórica e empiricamente, em que medida o oferecimento de um curso centrado na recepção e produção de textos em alemão como língua estrangeira colabora para o aprimoramento do conhecimento declarativo de aprendizes iniciantes, bem como de suas competências voltadas à aprendizagem de línguas no geral. A partir da elaboração de sequências didáticas ancoradas no estudo pormenorizado de três gêneros textuais distintos (**biografia linguística, carta pessoal e artigo de opinião**), a pesquisa se põe a investigar, empiricamente, os procedimentos adotados pelos aprendizes nas fases de planejamento, execução e revisão de sua matéria textual, próprios da abordagem de escrita voltada ao processo. Essa investigação se deu em três etapas distintas: a primeira buscou coletar dados sobre o contexto prévio em que a pesquisa seria inserida; a segunda encerra a intervenção em si, com a descrição das atividades de recepção e produção de textos e seus resultados e a terceira envolve a apreciação, por parte dos aprendizes, sobre a interface processo/produto nas atividades de escrita realizadas. Inserido nesse contexto de atuação são pormenorizadas questões relativas ao fornecimento de *input* linguístico dentro e fora de sala de aula, às etapas de processamento linguístico percorridas pelos aprendizes desde a recepção dos textos até sua produção, à transmissão de estratégias de aprendizagem e ao uso de estratégias de comunicação, a importância do fornecimento de modelos de texto na escrita e a promoção da autonomia através de mecanismos de autocorreção linguística. Em face dos resultados alcançados, foi possível confirmar a eficiência da adoção de uma abordagem de escrita voltada ao processo na

conscientização dos aprendizes acerca das diferentes fases da produção textual e das ferramentas disponíveis para a solução de problemas na escrita, que contribuíram, por sua vez, para o aperfeiçoamento do repertório linguístico dos aprendizes, assim como de seu repertório de estratégias voltadas à produção escrita.

Palavras-chave: Produção de textos em alemão como língua estrangeira. Abordagem da escrita voltada ao processo. *Input* linguístico. Estratégias de aprendizagem. Autonomia.

ABSTRACT

FERRARI, Bianca. **Writing production in German as a foreign language in academic context:** A didactic-methodological intervention based on a procedural approach to writing.

The major purpose of this thesis is to investigate, theoretically and empirically, the effectiveness of a writing course based on text reception and production in German as a foreign language for initial learners referring to the development of their declarative knowledge, as well as their language learning competences. The elaboration of didactic sequences based on three different genres (**linguistic biography, personal letter and article**) gave support to the empirical investigation of the procedures adopted by learners in planning, executing and revising their text productions, all steps involved in Process Approach to Writing. The investigation proceeded in three stages: The first stage involved the collection of data about the previous context in which the research would take place; the second stage entailed the didactic intervention, with the description of the reception and production activities carried out and their subsequent results and the third presents the evaluation, from learners perspective, about the process-product interface that underlies the execution of the activities. Within this research context, questions regarding linguistic *input* suppliance inside and outside German classes will be discussed, as well as linguistic processing stages involved in the reception and production of texts. Moreover, the mediation and use of language learning and communication strategies, the role of model texts on writing accuracy and the promotion of autonomy through linguistic self-correction mechanisms were central issues for the investigation. Based on the obtained results, the efficiency of the adoption of a Process Approach to Writing could be confirmed, especially when taken into

account learners' awareness raising of both text production steps and available problem solving tools for writing that can contribute not only to the improvement of learners' language skills but also to the increasing of their strategic repertoire for writing.

Keywords: Writing production in German as a foreign language. Process approach to writing. Linguistic *input*. Learning strategies. Autonomy.

ZUSAMMENFASSUNG

FERRARI, Bianca. **Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache im akademischen**

Bereich: Eine didaktisch-methodologische Intervention auf der Basis prozessorientierten Schreibens.

Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, theoretisch und empirisch zu analysieren, inwiefern das Angebot eines Kurses zur Textrezeption und Textproduktion für Anfänger das deklarative Wissen der Studierenden sowie deren allgemeine Kompetenzen beim Sprachenlernen fördern kann. Auf der Grundlage von ausgearbeiteten didaktischen Sequenzen, die auf einer umfassenden Analyse von drei verschiedenen Textsorten (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie; Brief; Artikel*) behuhen, werden in der vorliegenden Arbeit die von den Studierenden beim Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten angewandeten Verfahren untersucht. Die Forschungsarbeit wurde in drei verschiedene Phasen aufgeteilt: in der ersten Phase wurde Informationen zum Kontext der Untersuchung gesammelt; in der zweiten Phase wurde der *Interventionsprozess* detailliert durch die Deskription der Rezeptions- und Produktionsaktivitäten sowie ihrer Ergebnissen; die dritte und letzte Phase besteht aus der Beurteilung durch die Studierenden über die Schnittstelle prozess-produkt der durchgeführten Schreibaktivitäten. Die Arbeit umfasst Fragestellungen zur Einführung von sprachlichem *Input*, zu der sequenziellen Phasen der sprachlichen Verarbeitung durch die Studierenden von der Rezeption bis zur Produktion; zu der Vermittlung von Lernstrategien und der Nutzung von Kommunikationsstrategien, zu der Relevanz von Textsortenmustern für das Schreiben und zur Förderung der Autonomie durch sprachliche Selbstkorrektur-Mechanismen. Mit den gewonnen Ergebnissen konnte bestätigt werden, dass die Anwendung eines prozessorientierten Ansatzes eine positive Wirkung auf die Bewusstmachung der Lernenden in Bezug auf die verschiedenen

Phasen der Textproduktion hatte, sowie über die Werkzeuge für das Schreiben, die ihnen zur Verfügung stehen. Diese Alternativen können zur Verbesserung des sprachlichen und strategischen Repertoires der Studierenden bei der Textproduktion beitragen.

Schlüsselwörter: Textproduktion in Deutsch als Fremdsprache. Prozessorientiertes *Schreiben*. *Sprachlicher Input*. Lernstrategien. Autonomie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação dos gêneros textuais dentro do <i>continuum</i> fala/escrita (MARCUSCHI, 2010)	52
Figura 2 - Modelo integrado da aquisição de segundas línguas de Gass e Selinker (2008)	78
Figura 3 - <i>Input/intake/output</i> : uma visão quantitativa (KUMARAVADIVELU, 2006)	80
Figura 4 - Modelo interativo dos processos de <i>intake</i> (KUMARAVADIVELU, 2006)	83
Figura 5 - O modelo de processamento cognitivo de Hayes e Flower (1980)	121
Figura 6 - O modelo dinâmico de processamento de escrita de Ludwig (1983)	123
Figura 7 - O modelo estratégico de processamento da escrita de Bereiter e Scardamalia (1987): representação gráfica da estratégia <i>knowledge-telling</i>	126
Figura 8 - O modelo estratégico de processamento da escrita de Bereiter e Scardamalia: representação gráfica da estratégia <i>knowledge-transforming</i>	127
Figura 9 - O modelo didático de produção textual de Kast (1999)	130
Figura 10 - O modelo de solução de problemas de Bräuer (2006)	132

Figura 11- Proposta de intervenção didático-metodológica para as aulas de produção textual	138
Figura 12 - Evolução cíclica das fases da pesquisa-ação	142
Figura 13 - Exemplo de formulário extraído do livro didático <i>DaF-kompakt</i> (2011)	147
Figura 14 - Exercício de interpretação textual extraído do livro didático <i>DaF-kompakt</i> (2011)	147
Figura 15 - Exercício de produção textual extraído do livro didático <i>DaF-kompakt</i> (2011)	148
Figura 16 - Sequência recepção/produção extraída do livro didático <i>DaF-kompakt</i> (2011)	150
Figura 17 - Tarefa de produção textual extraída do livro didático <i>DaF-kompakt</i> (2011)	150
Figura 18 - Tarefa de produção textual extraída do livro didático <i>DaF-kompakt</i> (2011)	151
Figura 19 - Atividade 3: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>) - insumo de texto modelo - <i>Sprachbiographie</i> von Cornelia Steinmann	197

Figura 20 - Atividade 3: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>) - Reprodução do modelo de <i>mind-map</i> elaborado a partir do texto modelo - <i>Sprachbiografie</i> von Cornelia Steinmann	201
Figura 21 - Atividade 6: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>) - Modelo de texto carta pessoal extraído do livro <i>Schritte International</i> B1, Lektion 08, p. 53	208
Figura 22 - Atividade 9: Gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>) - Texto de auxílio para a preparação orientada de um artigo de opinião extraído do livro <i>Studio D</i> A2	218
Figura 23 - Atividade 9: Gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>) - Exercício extraído do livro <i>Studio D</i> , nível A2	220
Figura 24 - Exemplo de correção das primeiras versões adotada junto aos aprendizes	227
Figura 25 - Exemplo de revisão dos textos pelos aprendizes com vistas à entrega de sua versão final	228
Figura 26 - Esquema de revisão das versões finais dos textos dos aprendizes	231
Figura 27 - Representação gráfica da relação entre a microestrutura e a macroestrutura dos gêneros	234
Figura 28 - Exemplo de associograma do aprendiz A1	241

Figura 29 - Exemplo de associograma do aprendiz A5	242
Figura 30 - Exemplo de associograma do aprendiz A8	242
Figura 31 - Reprodução do rascunho do aprendiz A3	244
Figura 32 - Reprodução do rascunho do aprendiz A9	245
Figura 33 - Reprodução da correção da primeira versão do gênero biografia linguística do aprendiz A11	259
Figura 34 - Reprodução da segunda versão do gênero biografia linguística do aprendiz A11	260
Figura 35 - Reprodução do associograma montanha (Grupo 01)	267
Figura 36 - Reprodução do associograma campo (Grupo 02)	267
Figura 37 - Reprodução do associograma cidade (Grupo 03)	268
Figura 38 - Reprodução do associograma praia (Grupo 04)	268
Figura 39 - Reprodução da correção da primeira versão da carta pessoal do aprendiz A10	279
Figura 40 - Reprodução da segunda versão da carta pessoal do aprendiz A10	280

Figura 41 - Reprodução do associograma sobre o tema mídias e meios de comunicação	287
Figura 42 - Reprodução da correção da primeira versão do gênero artigo de opinião do aprendiz A4	300
Figura 43 - Reprodução da segunda versão do gênero artigo de opinião do aprendiz A4	298

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões descritivas dos gêneros textuais	55
Quadro 2 - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo OXFORD (1990)	93
Quadro 3 - Resumo das estratégias diretas e indiretas propostas por Bimmel e Rampillon (2000)	95
Quadro 4 - Estratégias de comunicação (estratégias de uso da língua) segundo Bimmel e Rampillon (2000)	97
Quadro 5 - Fases da pesquisa-ação sobre o processo de aprendizagem da escrita em alemão como língua estrangeira	144
Quadro 6 - Subdivisão do questionário de pesquisa por blocos temáticos	155
Quadro 7 - Identificação do repertório linguístico dos aprendizes (Parte 1)	156
Quadro 8 - Identificação do repertório linguístico dos aprendizes (Parte 2)	157
Quadro 9 - Identificação do repertório linguístico dos aprendizes (Parte 3)	158
Quadro 10 - Experiências dos aprendizes com a recepção de textos em língua estrangeira	159

Quadro 11 - Experiências dos aprendizes com a produção de textos em língua estrangeira (Parte 1)	160
Quadro 12 - Experiências dos aprendizes com a produção de textos em língua estrangeira (Parte 2)	162
Quadro 13 - Experiências dos aprendizes com a produção de textos em língua estrangeira (Parte 3)	163
Quadro 14 - Resultados da Parte I: Identificação do repertório linguístico dos aprendizes	165
Quadro 15 - Resultados da identificação do repertório linguístico dos aprendizes	169
Quadro 16 - Estratégias voltadas à recepção de textos	174
Quadro 17 - Grau de facilidade/dificuldade na realização de determinados procedimentos de escrita	177
Quadro 18 - Plano do curso de Produção e Recepção de Textos em Língua Alemã ..	183
Quadro 19 - Atividades de recepção e produção de textos selecionadas para análise a partir de critérios de tipologia textual	191
Quadro 20 - Atividade 3: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>) - Etapas de promoção de insumo (<i>input</i>) e de produção (<i>output</i>) textual significativos	195

Quadro 21 - Atividade 3: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>) - Perguntas direcionadas à compreensão inicial do texto modelo - Sprachbiographie von Cornelia Steinmann	199
Quadro 22 - Atividade 3: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>) - Perguntas direcionadas à compreensão detalhada do texto modelo - Sprachbiographie von Cornelia Steinmann	200
Quadro 23 - Tarefa 01: Atividade 03: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>) - Proposta de produção textual de uma biografia linguística	201
Quadro 24 - Atividade 6: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>) - Etapas de promoção de insumo (<i>input</i>) e produção (<i>output</i>) textual significativos	205
Quadro 25 - Atividade 6: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>) - Estímulo visual para a construção de associogramas em grupos	207
Quadro 26 - Atividade 6: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>) - Perguntas de interpretação de texto parte das etapas da produção orientada de uma carta pessoal ...	211
Quadro 27 - Atividade 6: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>) Preparação da escrita orientada de uma carta pessoal - exercícios complementares	212
Quadro 28 - Tarefa 02: Atividade 06: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>) Proposta de produção textual de uma carta pessoal	213
Quadro 29 - Atividade 9: Gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>) - Etapas de promoção de insumo (<i>input</i>) e de produção (<i>output</i>) textual significativos	216
Quadro 30 - Atividade 9: Gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>) - Tabela de atos de fala para elaboração de um artigo de opinião	221

Quadro 31 - Tarefa 03: Atividade 9: Gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>) - Proposta de produção textual de um artigo de opinião	222
Quadro 32 - Duração das etapas de análise dos dados.....	224
Quadro 33 - Sistema de cores adotado na correção das produções dos aprendizes.....	226
Quadro 34 - Guia geral de critérios de análise das atividades de produção textual selecionadas.....	233
Quadro 35 - Critérios de análise linguístico-discursiva relativos a microestrutura do gênero biografia linguística	235
Quadro 36 - Critérios de análise linguístico-discursiva relativos a microestrutura do gênero carta pessoal	236
Quadro 37 - Critérios de análise linguístico-discursiva relativos a microestrutura do gênero artigo de opinião	237
Quadro 38 - Emprego de vocabulário próprio ao gênero textual biografia linguística	262
Quadro 39 - Ortografia dos substantivos designadores das línguas estrangeiras e seus correlatos	263
Quadro 40 - Escrita de substantivos compostos	263
Quadro 41 - Emprego dos tempos verbais passados	264
Quadro 42 - Emprego de vocabulário próprio ao tema férias e estruturas pertencentes ao gênero carta pessoal	282
Quadro 43 – Preposições	282

Quadro 44 - Uso dos conectores	283
Quadro 45 - Declinação de adjetivos	284
Quadro 46 - Uso de formas e fórmulas de tratamento	284
Quadro 47 - Emprego de vocabulário próprio ao tema mídia/meios de comunicação e estruturas pertencentes ao gênero artigo de opinião	302
Quadro 48 - Uso do comparativo/superlativo	303
Quadro 49 - V2/VF	304
Quadro 50 - Ordem dos elementos na frase	304
Quadro 51 - Construções infinitivas com <i>zu</i>	305
Quadro 52 - Questionário Final de Pesquisa - Parte I (Avaliação geral das atividades)	311
Quadro 53 - Questionário Final de Pesquisa - Parte I (Avaliação geral das atividades - continuação)	312
Quadro 54 - Parte II do Questionário Final de Pesquisa (início)	312
Quadro 55 - Parte II do Questionário Final de Pesquisa (final)	313

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados da Parte I: Percepção acerca da proficiência alcançada em língua alemã	167
Gráfico 2 - Resultados da identificação do repertório linguístico dos aprendizes	170
Gráfico 3 - Frequência do aparecimento de atividades de produção/recepção de textos	171
Gráfico 4 - Gêneros textuais citados pelos aprendizes para as atividades de leitura ...	173
Gráfico 5 - Frequência do trabalho com produção textual	175
Gráfico 6 - Gêneros textuais/tipos textuais envolvidos na produção de textos	176
Gráfico 7 - Uso das estratégias de comunicação	178
Gráfico 8 - Evolução dos aprendizes na produção dos itens da microestrutura textual do gênero biografia linguística	265
Gráfico 9 - Evolução dos aprendizes na produção dos itens da microestrutura textual do gênero carta pessoal	285
Gráfico 10 - Evolução dos aprendizes na produção dos itens da microestrutura textual do gênero artigo de opinião	305
Gráfico 11 - Nível de dificuldade das atividades propostas segundo os aprendizes investigados	314
Gráfico 12 - Avaliação dos aprendizes acerca da relevância das atividades de escrita propostas	315

LISTA DE ABREVIATURAS

ALE - Alemão como língua estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

DAF - Alemão como língua estrangeira

L2 - Segunda língua

LE - Língua estrangeira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	30
1.1. Justificativa da pesquisa	32
1.2. Objetivos da pesquisa	34
1.3. Organização da tese	35
 CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO DA LINGUÍSTICA	 39
2.1. Produzir textos, mas como?	39
2.2. Sobre as especificidades da escrita	41
2.3. O papel da produção escrita na aula de LE, os desafios e dificuldades dos aprendizes	42
2.4. O texto como objeto de estudo da linguística e os fundamentos da linguística textual na aula de LE	45
2.4.1. Os gêneros textuais no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	49
2.4.2. As dimensões descritivas dos gêneros textuais	54
2.4.2.1. Função do texto	55
2.4.2.2. Situação comunicativa	56
2.4.2.3. Níveis temático-estrutural e formal-gramatical	57
2.4.3. A descrição dos gêneros textuais empregados na pesquisa	58
 CAPÍTULO 3 – OS POSTULADOS DA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE TEXTOS	 66
3.1. As teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e seu impacto nos diferentes métodos de ensino	66
3.2. As competências gerais envolvidas na produção/recepção de textos em língua estrangeira	71

3.3.	O papel do <i>input</i> no ensino/aprendizagem de LE	73
3.3.1.	Processamento linguístico: As relações entre <i>input</i> , <i>intake</i> e <i>output</i>	74
3.4.	A problemática do erro e seus desdobramentos para a produção de textos escritos	83
3.4.1.	A definição de erro e seus diferentes contextos de aparecimento	84
3.4.2.	Erros como indícios do processo de aprendizagem	87
3.5.	As estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras	88
3.5.1.	Classificação das estratégias de aprendizagem	92
3.5.2.	Estratégias de aprendizagem e produção textual em língua estrangeira	98
3.6.	A autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras e sua relação com as estratégias de aprendizagem	101
3.6.1.	O incentivo à autonomia a partir do tratamento dos erros dos aprendizes	105
3.7.	Atividades de aconselhamento da escrita (<i>Schreibberatung</i>) e sua inserção nas aulas de ALE	106
3.8.	Outros fatores de influência envolvidos na produção textual dos aprendizes	109
3.8.1.	A consciência linguística	109
3.8.2.	Motivação	111
3.8.3.	O papel da leitura	111
3.8.4.	Monitor	114
3.8.5.	O emprego de materiais didáticos no ensino da escrita	114
CAPÍTULO 4 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS		117
4.1.	O processo de confeccionar textos: Abordagens voltadas ao produto vs. abordagens voltadas ao processo	117
4.2.	Modelos de processamento da escrita	119

4.2.1. Modelos voltados ao desenvolvimento da competência escrita	120
4.2.1.1.O modelo de processamento cognitivo de Hayes e Flower (1980)	120
4.2.1.2.O modelo dinâmico de processamento de escrita de Ludwig (1983)	122
4.2.1.3.O modelo estratégico de processamento da escrita de Bereiter e Scardamalia (1987)	124
4.2.2. Modelos centrados no trabalho didático sobre a escrita	127
4.2.2.1.O modelo de produção textual adaptado à sala de aula de Börner (1987)	128
4.2.2.2.O modelo didático de produção textual de Kast (1999)	129
4.2.2.3. O modelo de solução de problemas de Bräuer (2006)	131
4.3. Proposta de intervenção didático-metodológica para as aulas de produção textual	133

CAPÍTULO 5 - INVESTIGANDO O CONTEXTO PRÉVIO DA PESQUISA 140

5.1. A pesquisa-ação para além da sala de aula.....	140
5.2. O contexto de ensino base para a pesquisa	145
5.2.1. Uma breve análise do livro didático DaF-Kompakt	146
5.3. Os participantes da investigação do contexto prévio de pesquisa	153
5.4. O questionário enquanto instrumento de coleta de dados sobre o contexto prévio de pesquisa	153
5.5. Os resultados da investigação sobre o contexto prévio de pesquisa	164
5.5.1. O repertório de línguas estrangeiras dos aprendizes e sua potencial influência na produção linguística dos aprendizes	164
5.5.2. As experiências dos aprendizes com a recepção de textos	172
5.5.3. As experiências dos aprendizes com a produção escrita	174

CAPÍTULO 6 - PRODUÇÃO TEXTUAL EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA A PARTIR DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS.....181

- 6.1. O conjunto de atividades do semestre181
- 6.2. As atividades de ensino dirigido da produção textual190
 - 6.2.1. Produção textual 01: Escrita de uma **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*)194
 - 6.2.2. Produção textual 02: Escrita de uma **carta pessoal** (*Brief*)203
 - 6.2.3. Produção textual 03: Escrita de um **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*)213
- 6.3. Critérios de seleção e procedimentos de análise dos dados223

CAPÍTULO 7 - PRODUÇÃO TEXTUAL EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA BASEADA NO TRABALHO COM OS GÊNEROS239

- 7.1. Os resultados empíricos relativos ao trabalho com o gênero textual **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*)239
 - 7.1.1. Gênero **biografia linguística**: As atividades de planejamento da escrita240
 - 7.1.2. Gênero **biografia linguística**: As atividades de escrita das primeiras versões246
 - a) Itens linguísticos pertencentes ao nível léxico-semântico do gênero **biografia linguística**247
 - b) Itens linguísticos pertencentes ao nível sintático-estrutural do gênero **biografia linguística**250
 - c) Observações gerais sobre o reflexo da escrita dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero **biografia linguística**255
 - 7.1.3. Gênero **biografia linguística**: As atividades de revisão da escrita257

7.2. Os resultados empíricos relativos ao trabalho com o gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>)	265
7.2.1. Gênero carta pessoal : As atividades de planejamento da escrita	266
7.2.2. Gênero carta pessoal : As atividades de escrita das primeiras versões	269
a) Itens linguísticos pertencentes ao nível léxico-semântico do gênero carta pessoal	270
b) Itens linguísticos pertencentes ao nível sintático-estrutural do gênero carta pessoal	272
c) Observações gerais sobre o reflexo da escrita dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero carta pessoal	275
7.2.3. Gênero carta pessoal : As atividades de revisão da escrita	277
7.3. Os resultados empíricos relativos ao trabalho com o gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>)	285
7.3.1. Gênero artigo de opinião : As atividades de planejamento da escrita	286
7.3.2. Gênero artigo de opinião : As atividades de escrita das primeiras versões	289
a) Itens linguísticos pertencentes ao nível léxico-semântico do gênero artigo de opinião	290
b) Itens linguísticos pertencentes ao nível sintático-estrutural do gênero artigo de opinião	291
c) Observações gerais sobre o reflexo da escrita dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero artigo de opinião	296
7.3.3. Gênero artigo de opinião : As atividades de revisão da escrita	299
7.4. Conclusões preliminares sobre os resultados da intervenção didático-metodológica	306

CAPÍTULO 8 - A PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES SOBRE A INTERFACE PROCESSO/PRODUTO NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS INVESTIGADOS.....	310
8.1. O questionário de pesquisa enquanto instrumento de coleta de dados sobre a percepção dos aprendizes acerca da produção orientada de textos em língua estrangeira	310
8.2. Apresentação e análise dos resultados obtidos sobre a percepção dos aprendizes acerca da produção orientada de textos em língua estrangeira	314
8.2.1. A avaliação dos aprendizes sobre a produção do gênero biografia linguística	316
8.2.2. A avaliação dos aprendizes sobre a produção do gênero carta pessoal	318
8.2.3. A avaliação dos aprendizes sobre a produção do gênero artigo de opinião	320
 CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS DA ANÁLISE....	323
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	329
 ANEXOS	344

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A escrita, seja em língua materna ou em língua estrangeira, é uma atividade complexa e desafiadora, que exige dos produtores de texto uma ampla gama de conhecimentos e habilidades distintas. Esses conhecimentos e habilidades, por sua vez, devem ser coordenados durante o processo de produção textual no intuito de se conseguir um produto final adequado, ou seja, um texto capaz de transmitir a mensagem levando em conta seu conteúdo, destinatários, registro, contexto de produção, entre outros fatores. Entretanto, atender a todos esses quesitos simultaneamente é tarefa árdua, permeada por uma série de dificuldades que podem, por vezes, gerar bloqueios na escrita que impeçam sua execução (KESELING, 2004).

Essas dificuldades englobam, sumariamente, o não costume, por parte dos sujeitos, de escrever textos, sua incapacidade de projetar um leitor em potencial e a sua dificuldade de traduzir pensamentos em palavras e as palavras em frases. Ao abordar a escrita em língua estrangeira somam-se outras possíveis dificuldades, tais como as deficiências linguísticas dos aprendizes e a marcação cultural dos gêneros textuais (FÜSSENICH, 2006; FERLING, 2008; HUFEISEN, 2008; MOHR, 2010).

A partir dessas considerações preliminares é objetivo geral da presente pesquisa investigar a produção textual em contexto universitário, focalizando os procedimentos adotados pelos aprendizes iniciantes de alemão como língua estrangeira nas fases de planejamento, execução e revisão de sua matéria textual. Inseridas nesse contexto, questões relativas à adoção de uma abordagem de escrita voltada ao processo nas aulas de produção textual, ao fornecimento de insumo linguístico aos aprendizes e a sua posterior avaliação ganham destaque, bem como a adoção de algumas macroestratégias condutoras da investigação (KUMARAVADIVELU, 2006; FUNK, 2010).

Adotar a perspectiva de escrita voltada ao processo significa, nesse contexto, direcionar o foco dos aprendizes para as diferentes fases envolvidas no processo de produção textual (KAST, 1999; LUDWIG; OTTO, 2006) para o emprego de estratégias de aprendizagem (OXFORD 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000), e para uso de modelos de texto (HEINEMANN, 2000) no treinamento da escrita. Adicionalmente, do

ponto de vista das teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante que os professores responsáveis pela mediação das tarefas de escrita tenham conhecimentos acerca das diferentes etapas que os aprendizes percorrem nas suas tarefas de processamento linguístico, isto é, na conversão de *input* em *output* (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006), mecanismo central para a realização de tarefas de produção linguística.

É relevante destacar que a investigação teórico-empírica da produção textual a ser realizada nesta tese adota a perspectiva da linguística textual alemã, em especial os teóricos que abordam a questão dos gêneros textuais e seus níveis de descrição (ADAMZIK, 2000; HEINEMANN; HEINEMANN, 2002; KOCH, 1997, 2008; MARCUSCHI, 2010; FANDRYCH e TURMAIR, 2011).

O presente trabalho traz como contribuição principal o estudo dos processos de aquisição/aprendizagem centrados na competência escrita, de modo a atender às suas hipóteses centrais foram lançadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Em que medida o oferecimento de um curso voltado primordialmente à recepção/produção de textos em língua estrangeira colabora para o aumento da proficiência linguística dos aprendizes? (Objetivos específicos ii, iv, vii);
- De que forma(s) um curso regular de língua estrangeira baseado em uma competência central pode colaborar para o desenvolvimento do *saber-fazer* e do *saber-aprender* (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001) dos sujeitos investigados? (Objetivos específicos ii, iv, v, vii);
- Qual o impacto do uso e do ensino das estratégias de aprendizagem e de comunicação em sala de aula? (Objetivos específicos ii, iv, v, vii);
- De que forma a aplicação de algumas das macroestratégias de Kumaravadivelu (2003) e Funk (2010) colaborou na elaboração das atividades por parte do professor-pesquisador? (Objetivo específico iii);

- De que modo o encaminhamento do processo de produção textual em etapas guiadas facilitou o enfrentamento, por parte dos aprendizes, das tarefas de escrita propostas? (Objetivos específicos i, iii, v, vii);
- Como os procedimentos de autocorreção dos textos colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes? (Objetivo específico vi).

Tendo em vista esses questionamentos, este trabalho baseia-se na tese de que a adoção de uma abordagem de escrita voltada ao processo, que inclua o trabalho ativo com as estratégias de aprendizagem e com modelos de texto, é capaz de aperfeiçoar tanto o desempenho linguísticos dos aprendizes, quanto desenvolver suas habilidades para a aprendizagem de línguas no geral.

A investigação empírica a ser apresentada nessa tese foi realizada junto aos alunos de uma disciplina de graduação do curso de Letras (habilitação em língua alemã) de uma universidade pública brasileira, que estão entre os níveis A1 e A2 (A1.2 – A2.1) do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), doravante QECR.

1.1. Justificativa da pesquisa

A competência escrita figura entre uma das quatro habilidades clássicas a serem treinadas na aula de língua estrangeira (MOHR, 2010), em especial se considerada a relevância do trabalho com a linguagem escrita para a aquisição de línguas estrangeiras. Tal relevância se reflete na amplitude e interdisciplinaridade de suas pesquisas, que abrangem desde aspectos motores da escrita até os processos psicolinguísticos que guiam a produção textual (FÜSSENICH, 2006).

Segundo Girgensohn e Sennewald (2012) é difícil precisar quando se deu o início das pesquisas sobre a escrita, já que desde a antiguidade os filósofos se ocupavam em estudar suas origens. Desde então, passando pelo estabelecimento da Linguística Textual enquanto disciplina até os dias de hoje, a escrita tem sido pesquisada a partir de diferentes enfoques. Se antes o texto era entendido como um simples produto da escrita,

hoje a preocupação dos pesquisadores está direcionada para o processo de escrita e para a didática da escrita (KAST, 1999; KRUSE; RUHMANN, 2006).

No Brasil, as pesquisas sobre o texto são influenciadas por estudos realizados na Europa, em especial Alemanha, França e Holanda e nos EUA, sendo que, atualmente, a extensa maioria das universidades brasileiras possuem grupos de estudo do texto, em especial em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em nível de Mestrado e Doutorado (KOCH, 1999). Quanto às pesquisas sobre produção textual no Brasil, essas se concentram em sua grande maioria na produção de gêneros textuais em contexto escolar, em especial nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como na produção de gêneros textuais acadêmicos nas Universidades.

Tendo em vista o cenário de pesquisa atual e levando em consideração as especificidades da língua alemã como língua estrangeira, a presente pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pelo seu empirismo ao propor uma proposta de intervenção nas aulas de produção textual em alemão como língua estrangeira. Ao acreditar que a integração de uma metodologia própria, voltada ao treinamento da produção textual em sala de aula, aliada ao uso efetivo das estratégias de aprendizagem traz melhores resultados no enfrentamento, por parte dos aprendizes, das tarefas de escrita, a pesquisa oferta uma colaboração com resultados oriundos de um ambiente real de aprendizagem. Resumidamente, isso significa avaliar a aplicação dos múltiplos estudos - em âmbito nacional e internacional - sobre a produção textual em contexto universitário, tendo como objetivo final contribuir com colocações acerca da escolha de materiais e metodologias em sala de aula, da delimitação dos objetivos da aprendizagem e da avaliação da competência escrita dos aprendizes de línguas estrangeiras, entre outros.

Por fim a pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre a produção textual em contexto universitário ao apresentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica em sala de aula que compreende o processamento linguístico em geral, bem como aspectos da didática da escrita em língua estrangeira, duas das principais vertentes no estudo da produção textual em língua estrangeira.

1.2. Objetivos da pesquisa

Partindo do pressuposto de que a escrita é uma atividade complexa, que demanda do produtor de textos uma série de conhecimentos e habilidades distintas, esta tese tem como objetivo principal analisar de que forma o fornecimento de um curso voltado exclusivamente à recepção e produção de textos colabora para o desenvolvimento do conhecimento declarativo dos aprendizes iniciantes de Alemão como língua estrangeira, bem como de suas competências procedimental e competência para a aprendizagem de línguas no geral.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa podem ser elencados:

- i. Elaborar uma proposta didático-metodológica para a produção textual em língua estrangeira que contenha as fases de planejamento, formulação e revisão da matéria textual;
- ii. Realizar um levantamento acerca das experiências prévias dos aprendizes investigados com a recepção/ produção de textos em língua estrangeira, em especial em relação aos aspectos concernentes ao seu repertório linguístico e as suas experiências com o uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação;
- iii. Avaliar, qualitativamente, a adequação das intervenções didático-metodológicas a que os aprendizes foram submetidos por meio da retomada das suas etapas e de seus resultados, que vão desde a apresentação das propostas de escrita em sala de aula até a entrega das versões finais dos seus textos;
- iv. Analisar, por meio de um levantamento quantitativo-qualitativo das produções textuais dos aprendizes, sua evolução da passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais e ao longo das três produções;

- v. Investigar, por meio das experiências relatadas pelos aprendizes em questionário de pesquisa, sua percepção acerca das fases percorridas entre o planejamento inicial e a revisão de seus textos, bem como as dificuldades encontradas ao longo deste percurso e as estratégias empregadas na solução de problemas na escrita;
- vi. Discutir, a partir da análise dos procedimentos de avaliação nas produções dos aprendizes, a efetividade dos procedimentos de autocorreção aplicados nas atividades de escrita para incentivá-los à autonomia;
- vii. Indagar, de forma abrangente, em que medida o trabalho com produção textual a partir da abordagem de escrita voltada ao processo auxilia no aprimoramento linguístico dos aprendizes, bem como no aperfeiçoamento de suas habilidades enquanto aprendizes de língua.

1.3. Organização da tese

De modo que os objetivos de pesquisa possam ser adequadamente contemplados, a tese será composta, além desta introdução, pelo referencial teórico, composto por três capítulos; por um capítulo de apresentação do contexto da pesquisa; seguido pela proposta de intervenção didático - metodológica a que os aprendizes foram submetidos e pela apresentação e análise dos resultados obtidos a partir da intervenção, bem como sua avaliação por parte deles. Ao final serão apresentadas as considerações finais do trabalho, responsáveis por resumir suas conclusões mais relevantes, bem como lançar os alicerces para pesquisas futuras na área da recepção/produção de textos em língua estrangeira.

Nos capítulos dedicados a apresentar o referencial teórico que guia a pesquisa serão tecidas considerações sobre a escrita no geral. Tais considerações abrangem itens que discutem desde o papel da produção textual em sala de aula e as principais dificuldades dos aprendizes com a escrita até as estratégias de aprendizagem e de

comunicação aplicáveis à leitura e produção de textos como meio de superá-las. Dessa forma o referencial teórico da tese subdivide-se em três capítulos, conforme descrito a seguir:

- 1) No segundo capítulo serão realizados apontamentos gerais sobre os processos cognitivos envolvidos na produção textual em língua estrangeira, sobre o papel da produção escrita na aula de LE e as principais dificuldades dos aprendizes (FERLING, 2008; MOHR, 2010) e sobre o estudo do texto enquanto objeto de investigação da linguística textual com especial ênfase na relação entre gêneros textuais e produção textual (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991; MARCUSCHI, 2010; THURMAIR, 2010, FANDRYCH; THURMAIR, 2011);
- 2) O terceiro capítulo adentra a relação entre a recepção/produção de textos em língua estrangeira e alguns dos postulados da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial as macroestratégias do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003; FUNK, 2010), as competências gerais envolvidas na recepção/produção de textos em língua estrangeira (QECR, 2001), ao papel do *input* no ensino/aprendizagem de LE e as relações *input/intake/output* nas atividades de processamento linguístico (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006); o papel do erro (STEINIG; HUNEKE, 2010) e das estratégias de aprendizagem na produção de textos escritos (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000), bem como sua inserção em projetos de aconselhamento da escrita em alemão, *Schreibberatung* (SIEBERT, 2009). Neste capítulo também serão discutidos outros fatores de influência na escrita, entre os quais a consciência linguística, motivação, o papel da leitura, o uso do monitor e o emprego de materiais didáticos no ensino da escrita;
- 3) No quarto capítulo será dada ênfase à didática da escrita, com a diferenciação entre as abordagens de ensino da escrita voltadas ao produto e ao processo (MOHR, 2010), seguida da revisão dos principais modelos de

processamento da escrita e a criação, pela pesquisa, de uma proposta didático-metodológica para a produção de textos em língua estrangeira.

O quinto capítulo investiga o contexto prévio em que a proposta de investigação didático-metodológica foi aplicada. Com base na adoção dos métodos de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997; BARBIER, 2007) para o trabalho com o objeto de estudo, será explicitada a montagem do questionário de pesquisa inicial (DÖRNYEI, 2003) com as suas diferentes partes e seus objetivos imediatos. O referido questionário dá ênfase nas experiências prévias dos aprendizes com a recepção/produção de textos em língua estrangeira e com o emprego de estratégias de aprendizagem e comunicação nas atividades de leitura e escrita.

No sexto capítulo será apresentada a proposta de intervenção didático-metodológica, composta pela aplicação de uma série de três sequências didáticas distintas (DOLZ et al., 2004), correspondendo cada uma ao trabalho com um gênero textual, a saber: **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*), **carta pessoal** (*Brief*) e **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*). Ao final deste capítulo serão explicitados os critérios de seleção dos dados para análise, bem como os procedimentos de análise dos dados adotados pela pesquisa.

O sétimo capítulo é dedicado a apresentação e análise dos resultados da intervenção didático-metodológica conduzida. Para cada um dos gêneros investigados serão apresentadas e discutidas, qualitativamente, as etapas sequenciais percorridas pelos aprendizes desde a apresentação da tarefa de escrita em sala de aula até a produção das versões finais dos seus textos. A análise como um todo tem como objetivo avaliar a efetividade dos procedimentos metodológicos de fornecimento e verificação de *input* adotados em sala de aula, com especial atenção ao impacto que o encaminhamento de tais atividades teve no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, da sua competência enquanto aprendizes de língua e no desenvolvimento de sua autonomia.

O capítulo oitavo, último da sequência de análises, abrange o questionário final (Anexo C) de pesquisa, com a sua construção e avaliação dos seus resultados. Nesse questionário foi solicitado aos aprendizes que fizessem uma avaliação global sobre o

curso de recepção/produção de textos em alemão como língua estrangeira, focalizando o nível de dificuldade e o grau de relevância das atividades de produção textual propostas, bem como descrevessem de que forma o treinamento com a leitura e escrita de textos em língua estrangeira influenciou o desenvolvimento da sua competência linguística no geral.

No último capítulo, dedicado às considerações finais, os principais resultados da pesquisa serão relacionados à teoria acerca da recepção/produção de textos em língua alemã, bem como deverão ser esboçadas algumas das contribuições da presente pesquisa para o ensino/aprendizagem da escrita em língua alemã em contexto universitário nacional.

CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO DE TEXTOS ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO DA LINGUÍSTICA

A relevância da escrita enquanto meio de comunicação e de inserção dos indivíduos nas mais diversas tarefas diárias é indiscutível se levado em consideração que vivemos em uma sociedade letrada. Entretanto, a veiculação da escrita enquanto objeto de estudo é comprovadamente complexa e permeada por ruídos, dada a diversidade de fatores internos e externos passíveis de influenciar o processo de produção textual nas suas diversas etapas. É exatamente essa complexidade inerente à escrita que faz dela um rico campo de investigação linguística e didática, conforme será introduzido no presente capítulo.

2.1. Produzir textos, mas como?

O ensino da escrita é um dos principais objetivos da aula de língua estrangeira, figurando entre as quatro competências principais sobre as quais está ancorada a aprendizagem de línguas. Não obstante a relevância das atividades de produção textual para a realização de tarefas linguísticas, ainda são muitas as perguntas relativas ao tema que seguem sem uma resposta satisfatória. Afinal, como se dá o processo de escrita? De que forma o escritor consegue transformar seus pensamentos em palavras e as palavras em um texto concatenado? A escrita é uma atividade cognitiva composta por diversos processos intermediários, o que demanda, por parte do produtor de textos, esforço na execução de uma série de passos até que o texto fique pronto. Por esse motivo, a escrita tem sido pesquisada desde os anos 1980 pela psicolinguística no intuito de desvendar as operações mentais que guiam seu processo de produção (MOHR, 2010, p. 992).

Os processos envolvidos na produção escrita são, por sua vez, subdivididos em duas principais competências: a primeira abrange as competências cognitivas e linguísticas, responsáveis pela organização e formulação do conteúdo a ser comunicado e a segunda diz respeito às competências motoras, relacionadas à escrita do texto manualmente ou em um teclado (QECR, 2001, p. 93). A definição de escrita também abrange essas duas competências, uma que aborda o conceito no seu sentido mais restrito e outra no seu sentido mais amplo. De acordo com a primeira vertente, a escrita

está relacionada aos processos grafomotores na produção de elocuções escritas. Por outro lado, um conceito de escrita mais amplo abrange todos os níveis subordinados desta, que envolvem seu planejamento e redação dos textos, em especial aqueles aspectos que diferenciam a escrita de outras habilidades, tais como a fala e/ou a leitura. Quanto ao conceito de produção textual, em alemão *Textproduktion*, este abrange todas as atividades direcionadas que caracterizam a escrita enquanto um processo mental e linguístico (FÜSSENICH, 2006, p.261). De acordo com Hedge (2000, p.302), a escrita é o resultado do emprego de diferentes estratégias, por parte do produtor de textos, no intuito de administrar seu processo de composição. Esse processo de aplicação das estratégias, por sua vez, envolve uma série de atividades, entre as quais podemos elencar: definição de metas, geração de ideias, organização de informações, seleção da linguagem apropriada, elaboração de um rascunho, leitura e revisão do próprio texto e edição final. Nesse ponto de estudo sobre como se dá o processo de escrita auxilia na identificação e posterior classificação das dificuldades que os aprendizes têm ao escrever em língua estrangeira.

Portmann (1991, p. 275) assinala que a escrita é dependente dos fatores à disposição dos aprendizes, dentre os quais seus recursos cognitivos (lembranças, conhecimentos, experiências enquanto produtores de textos, capacidades linguísticas e comunicativas); seus conhecimentos relativos ao texto, isto é, conhecimento acerca do objetivo do texto a ser produzido, avaliação dos conhecimentos prévios dos destinatários e a projeção dos seus efeitos pretendidos; as versões prévias do texto, que podem estar na forma de anotações, esquemas e excertos a serem utilizados posteriormente; a base motivacional, que determina o quanto de atenção e trabalho o produtor de texto está disposto a investir naquela atividade; os processos grafomotores e seu desenvolvimento, que envolvem, inclusive, a disponibilidade de itens eletrônicos para a escrita e o preparo do escritor para lidar com eles; as condições do meio em que se dá o processo de escrita, em especial aos aspectos relacionados às limitações temporais e a possibilidade de solicitar ajuda tanto por meio de obras didáticas quanto por intermédio de um parceiro de comunicação.

Resumidamente, o escritor deve ativar, em paralelo, uma série de conhecimentos distintos, dentre os quais o conhecimento linguístico que envolve o léxico, a gramática e

a ortografia de uma língua; o conhecimento enciclopédico, que se refere aos conhecimentos previamente adquiridos; o conhecimento de texto, responsável pela ativação de “modelos” que o escritor possui sobre diferentes práticas comunicativas e, por último, o conhecimento interacional, através do qual o produtor do texto exprime a sua intenção ao escrever (ELIAS; KOCH, 2008).

A partir da abordagem comunicativa a língua e, em consonância, a escrita, passaram a ser entendidas enquanto meios de socialização dos sujeitos. Consequentemente, a escrita é compreendida enquanto processo de mediação da informação, na qual uma pessoa comunica algo a outra pessoa (ou a uma série de pessoas) (KAST, 1999, p. 22). O texto, a partir dessa visão, deve, obrigatoriamente, servir a propósitos comunicativos claros. A partir disso foram sendo criadas, cada vez mais, oportunidades para que os aprendizes escrevessem textos reais, ou seja, aqueles capazes de atender suas necessidades comunicativas diárias (LUDWIG; OTTO, 2006, p. 175).

2.2. Sobre as especificidades da escrita

Tanto a escrita em língua materna quanto em língua estrangeira têm a capacidade de dar forma e expandir o pensamento dos aprendizes por meio de realizações linguísticas. Entretanto, quais seriam as especificidades inerentes à escrita que a diferencia das outras capacidades? Häussermann e Piepho (1996, p. 321) destacam o caráter controlável da escrita. Ao contrário da fala, a escrita pode ser controlada pelos sujeitos na medida em que esses se tornam seus próprios leitores, o que os permite revisar questões formais e conceituais de suas produções. A escrita também é permeada por pausas, as quais fornecem aos escritores oportunidades para que a repensem, reformulando passagens e tornando o escrito mais variável e complexo. A escrita também consegue de seu produtor, ao contrário da fala, um maior comprometimento com aquilo que se escreve, dado que a palavra escrita é considerada mais definitiva do que a falada. Por fim, temos que a escrita, pela sua realização gráfica, tem maior chance de deixar marcadas as palavras, formas e usos na memória daquele que escreve. Todas as especificidades inerentes à escrita acima listadas serão levadas em consideração tanto na montagem da proposta de intervenção didático-metodológica

da pesquisa quanto na análise dos resultados obtidos pelos participantes, dada sua relevância para a construção do binômio processo/produto, um dos itens em pauta na investigação.

2.3. O papel da produção escrita na aula de LE, os desafios e dificuldades dos aprendizes

Até meados da década de 1980, o ensino da escrita não era objetivo primordial da aula de língua estrangeira, servindo mais como um auxílio para a aquisição da competência linguística da fala (KRUMM, 2001, p.7). Progressivamente essa visão acerca da escrita foi alterada, sendo hoje considerada uma forma de agir linguístico com função comunicativa.

Para a aula de língua estrangeira, as atividades de produção textual são de extrema importância, tanto em ambiente escolar quanto universitário. Dentre os motivos que levam a escrita a destacar-se em meio as outras habilidades, podem ser citados os seguintes fatores (FERLING, 2008, pp. 110-112):

- A relevância do domínio da capacidade escrita diante das necessidades apresentadas pela “sociedade da informação” atual, em especial no mercado de trabalho;
- A importância da escrita como meio de adquirir língua: quando são analisados os materiais didáticos no geral, e, mais especificamente, os exercícios de gramática e vocabulário, é facilmente perceptível que todos os exercícios ali presentes devem ser feitos por escrito. Nesse caso a escrita deixa de ser um objetivo, passando a servir como um instrumento de aquisição de língua (escrita funcional).

Se o ato de escrever na língua materna pode ser considerado difícil para muitos, essa dificuldade aumenta quando falamos da escrita em uma língua estrangeira. Além do conhecimento linguístico e de mundo na língua estrangeira não estar, em muitos casos, suficientemente sedimentado, os aprendizes podem não estar completamente

aptos a recorrer e a aplicar de forma efetiva as estratégias procedimentais para a solução de problemas na escrita (MOHR, 2010, p. 993). Ademais, é importante ressaltar que grande parte dos aprendizes de uma segunda língua, doravante L2, são maduros e dispõem de um repertório de ideias complexo, sendo que, em muitos casos, há uma discrepância entre suas necessidades comunicativas e sua capacidade de expressá-las em termos linguísticos.

Segundo Ferling (2008 apud PORTMANN, 1991, p. 359-361) os problemas mais recorrentes que os aprendizes enfrentam na escrita são os de ordem lexical, problemas no uso, problemas de colocação, morfossintáticos, sintáticos e dificuldades com a ortografia. Os problemas lexicais dizem respeito à retomada, por parte dos aprendizes, de itens da língua materna, bem como da construção de determinadas expressões ou elementos textuais que não são conhecidos ou que não podem ser retomados sem que haja uma complementação. Os problemas de uso, por outro lado, ocorrem quando aquele que escreve não está certo acerca da exatidão, para fins comunicativos, daquelas palavras que procura no dicionário. Dificuldades com as colocações, ou seja, aqueles itens lexicais que só fazem sentido quando empregados conjuntamente, como em *die Zähne putzen*, também podem ser fonte de problemas para os aprendizes. Problemas morfossintáticos relacionam-se, em específico, ao correto emprego do caso e das flexões das palavras, enquanto os sintáticos estão relacionados ao correto uso, tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, dos conectores e exercem influência sobre a ordem das palavras. Por último, as dificuldades ortográficas advêm, em grande parte, da ordenação das letras. Nesse caso os aprendizes procuram converter os sons falados em letras, o que pode, eventualmente, ocasionar problemas.

A complexidade ao se produzir um texto em língua estrangeira também pode advir da dificuldade, por parte dos aprendizes, em atender, concomitantemente, a todas as exigências inerentes a cada etapa do processo de escrita (FÜSSENICH, 2006, p.262).

Hufeisen (2008, p. 50) também aponta para as dificuldades advindas da marcação cultural dos gêneros textuais, visto haver uma tendência, por parte dos aprendizes, de transpor modelos de gêneros textuais da língua materna para a língua estrangeira, algo que gera problemas no entendimento textual. A marcação cultural dos

gêneros textuais apontada por Hufeisen (2008) já havia sido discutida por Esser (1989), que afirmou que os diferentes tipos de texto são representados, nas diferentes culturas, por diferentes modelos, que buscam encadear a forma e o conteúdo deles. É neste processo de encadeamento forma-conteúdo que se manifestam os diferentes fatores extratextuais relacionados à cultura da qual provêm determinado modelo de texto (KRUMM, 2000, p. 114).

É importante que tanto aprendizes quanto professores compreendam que a competência textual em língua materna não se traduz, automaticamente, em competência textual na língua estrangeira, dado que os conceitos de produção textual e modelos textuais (representados pelos gêneros) podem ser definidos de maneira diferente a depender da cultura. Tal fato pode ser comprovado por meio da comparação dos textos dos aprendizes de alemão como língua estrangeira com seus correspondentes, escritos por falantes de alemão como língua materna (KRUMM, 2000, p. 14).

As dificuldades que surgem na escrita podem, por sua vez, resultar em bloqueios por parte dos aprendizes. Rose (1984, 2009 apud GIRGENSOHN; SENNEWALD, 2012, p. 43) em sua investigação sobre os bloqueios na escrita, definiu-os como a incapacidade de começar e/ou prosseguir com o processo de escrita. Quanto às causas para os bloqueios, essas abrangem, segundo o autor, o uso incorreto, inapropriado ou muito rígido das regras empregadas no processo de escrita; as falsas crenças sobre ser “bem sucedido” na tarefa de escrita, a reestruturação precoce do texto (ortografia, gramática), sem atentar para a estruturação geral deste; a falta de estratégias adequadas de planejamento e de argumentação, bem como a inadequação das estratégias disponíveis, a incapacidade, por parte dos aprendizes, de lidar de forma flexível com as regras, bem como de aplicar as estratégias adequadas para cada fase da escrita; a análise da própria escrita por meio de critérios inadequados ou errados. Keseling (2004, p.11) seguiu a definição de Rose sobre os bloqueios na escrita e, complementarmente, defendeu a tese de que grande parte dos bloqueios remete ao emprego de estratégias de aprendizagem não efetivas, as quais, por sua vez, devem ser substituídas por estratégias mais efetivas de forma a saná-los.

Segundo Koeppel (2010, p. 269) uma didática que considera a importância da escrita deve focalizar seus problemas e mostrar como a produção textual pode se tornar uma experiência positiva mesmo para aqueles aprendizes com dificuldades. De modo a desmistificar a escrita enquanto competência de difícil execução, a presente pesquisa opta, através da propositura de um modelo didático-metodológico, por trabalhar os desafios que se apresentam aos aprendizes etapa por etapa, ou seja, no decorrer do processo de execução da escrita.

2.4. O texto como objeto de estudo da linguística e os fundamentos da linguística textual na aula de LE

A pesquisa na área de produção textual está inserida em um campo de investigação heterogêneo que abrange diferentes disciplinas responsáveis por focalizar, cada uma, as diversas áreas de especialização, métodos e interesses (*Erkenntnisinteresse*) envolvidos no complexo fenômeno que é a escrita. Consequentemente, as expressões *Schreiben* e *Textproduzieren* são definidas de diferentes formas a depender da disciplina e da área do conhecimento, podendo tanto ser sinônimas quanto contrastantes. Nesse último caso a escrita pode ser entendida como a fixação grafomotora e/ou a formulação de conteúdos mentais, enquanto a produção textual engloba o processo como um todo, que vai desde a intenção daquele que escreve de se expressar por meio da escrita, até a finalização de livros inteiros ou comunicados eletrônicos (JAKOBS, 2008, p. 256).

Muito embora o termo *Linguística Textual* tenha sido cunhado no final dos anos 1970 a partir da adoção do paradigma funcionalista da linguagem (FIX, 2008, p. 15), a discussão acerca das teorias do texto antecede esse período, vindo desde Saussure (1916, 1922) e Benveniste (1966, 1974) que estabeleceram a Linguística enquanto disciplina, passando por Bahktin (1981), Coseriu (1955) e Weinrich (1966, 1967), responsável por atribuir ao termo *Linguística Textual* o sentido que este tem nos dias de hoje (KOCH 1997, p. 67). Ademais, a própria determinação da *Linguística Textual* enquanto disciplina é controversa, tão amplo é seu escopo de investigação (ADAMZIK, 2016, p. 1). Não obstante as eventuais discussões sobre a legitimidade do termo *Linguística Textual*, a presente pesquisa adota a perspectiva funcionalista da análise do

texto, isto é, que se ocupa primordialmente com a análise de textos reais (não canônicos), cotidianos e não idealizados que podem, por vezes, estar incompletos e defeituosos (RAU, 1994; WROBEL, 1995 apud WIESER; KOCH, 2009, p. 20). Para a pesquisa o texto é um fenômeno de uso da língua, dependente de suas condições de existência.

A pesquisa na área de produção textual, da forma que vem sendo desenvolvida desde a década de 1970, passou por três estágios distintos, que correspondem, cada um, a um paradigma nas pesquisas na área da escrita (ANTOS, 2000, p. 105): o primeiro paradigma é o didático, dominante até a década de 1980. Nesse paradigma eram realizadas pesquisas sobre o desenvolvimento das habilidades escritas com vistas aos conceitos para o incentivo à escrita e seu aperfeiçoamento. O segundo paradigma é o cognitivo, cuja tese central postula que as diferenças na escrita baseiam-se em diferentes formas de processamento linguístico e que os processos de formulação atuam como uma espécie de solução de problemas. O terceiro paradigma, sociocognitivo, teve suas bases lançadas a partir de 1990 e postula que a produção textual corresponde aos agires linguístico, comunicativo e sociocultural dentro de uma comunidade discursiva.

Blühorn e Andrade (2009, p. 19) destacam a aplicabilidade da linguística textual nos mais diversos campos, dentre os quais a produção de textos, a recepção e produção textuais, o aprimoramento de textos e a didática do texto, tanto para língua materna quanto para estrangeira. Para os autores, tais campos de aplicação da linguística textual levam em consideração, principalmente, fatores gramaticais, semânticos e pragmáticos, sendo esses analisados tanto separadamente quanto em conjunto.

De acordo com Blühorn (2008, p. 14), a linguística textual ganhou em importância a partir do momento em que a linguagem passou a ser analisada em contexto, isto é, por meio da análise de situações cotidianas de uso da língua. Dentre uma das mais importantes ramificações da linguística textual está a didática da produção e da compreensão textuais, assunto de destaque na presente tese.

Um dos principais questionamentos da linguística textual, senão o principal, diz respeito aos critérios que determinam o conceito de texto. De forma geral pode-se

afirmar que o texto é entendido, pela linguística textual, como uma unidade oral ou escrita, que atende a um determinado objetivo comunicativo. As unidades linguísticas, por sua vez, são encadeadas de forma estruturada e coerente e podem ser ordenadas de acordo com seus respectivos gêneros textuais (MERZ-GRÖTSCH, 2005, p. 52).

Brinker (1988, p. 125) definiu texto como uma sequência limitada de signos linguísticos que é coerente em si e que no todo sinaliza uma função comunicativa clara. O autor também procurou elaborar um modelo para a análise de textos, que parte do princípio que a produção textual surge de uma intenção comunicativa, a qual tem como objetivo a produção de um texto que garanta o sucesso do evento comunicativo. Em seu modelo Brinker diferencia quatro níveis de descrição textual: situação, que engloba a forma da comunicação e sua área de atuação (ex. jornal, televisão, comunicação privada vs. comunicação pública); função do texto (textos informativos, apelativos, comissivos, expressivos e declarativos); coerência temática (tema e seu desdobramento) e coerência gramatical (ex. retomadas e conjunções).

Heinemann e Viehweger (1991, p. 126) compreendem texto enquanto o “resultado de ações linguísticas empreendidas por atores sociais”. Tais resultados são, por sua vez, dependentes tanto do contexto de ação linguística no qual os atores sociais estão envolvidos quanto da avaliação linguística que eles fazem acerca daquele evento comunicativo. A definição de texto proposta por Heinemann e Viehweger inclui as variáveis produção, recepção, contexto e estrutura dos textos e ressalta seu dinamismo ao indicar que os textos são, além de produto de uma ação linguística, indicadores de sua função comunicativa a partir da análise de sua estrutura.

Adamzik (2004, p. 38 apud FIX, 2008, p. 18) afirma que os textos podem ser entendidos como um encadeamento de frases, como uma sequência de símbolos com uma determinada função, como uma unidade temática, como um meio de ação linguística ou como um construto dependente de conhecimentos previamente adquiridos.

Busch e Stenschke (2008, p. 229) entendem o texto como uma unidade linguística escrita e comunicativa, geralmente composto por frases, cujos elementos

estão ligados entre si por meio da coesão (níveis gramatical/estrutural) e da coerência (níveis temático/conteudístico). Os textos possuem uma determinada função comunicativa e podem ter uma ligação de gênero ou intertextual com outros textos. Entre os critérios dos autores para diferenciar um texto de um não texto podem ser citados a coesão, coerência, funcionalidade do texto e sua prototipicidade.

A partir do paradigma funcional da linguagem o QECR (2001, p. 30) procurou definir texto sob a ótica da descrição de todo e qualquer processo que envolva o uso e a aprendizagem de línguas no geral. Inseridos nessa proposta os textos aparecem enquanto produtos de atividades linguísticas ancoradas em processos cognitivos de recepção e produção. De forma mais específica os textos são definidos como sequências discursivas, faladas e/ou escritas, que se relacionam a um domínio específico e que, em sendo suporte ou fim, produto ou processo, criam espaço para certas atividades linguísticas no decorrer da realização de uma tarefa.

Sandig (2009, p. 49) salienta a dificuldade na definição e classificação daquilo que compõe um texto e procura, enquanto critério definatório, elencar algumas das características prototípicas do texto, que podem, ou não, aparecer. Elas são: coesão, coerência, intencionalidade, ou seja, a função do texto, situacionalidade e tema. Essas características, por sua vez, relacionam-se entre si da seguinte maneira: os textos, enquanto unidades complexas, compostas por um tema, são utilizados em determinadas situações (situacionalidade) com o objetivo de resolver problemas em sociedade (intencionalidade). Por fim, a integração entre as partes é garantida pelos itens coesão e coerência.

De forma geral, as definições de texto acima elencadas obedecem, em maior ou menor grau, aos mesmos critérios classificatórios, ou seja, os textos são entendidos enquanto formas de ação linguística, dependentes de itens como contexto, tema e domínio. Ademais, de modo que um escrito seja entendido como texto, é necessário que este obedeça a alguns critérios, tais como intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, coesão e coerência, todos critérios de textualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997; BUSCH; STENSCHKE, 2008).

Não obstante a variedade de autores que procuraram definir o conceito de texto se faz necessário ressaltar que, para a presente tese, será privilegiada a definição do QECR (2001), que aborda o texto a partir da perspectiva acional do ensino de línguas, isto é, enquanto atividade linguística com uma determinada função comunicativa. Além disso, tal definição abrange os processos cognitivos que subjazem a produção de textos, algo que também é realizado na presente pesquisa. Por último, a definição do QECR é a única que analisa o conceito de texto a partir do viés da aprendizagem, algo que acrescenta dinamismo à definição ao incluir em seu escopo textos em construção, o que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

2.4.1. Os gêneros textuais no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

O ensino da escrita em língua estrangeira por meio dos gêneros textuais contribui para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos aprendizes. Seu conceito, por sua vez, engloba uma série de definições complexas, que apontam para o caráter estável, sociointeracional e dialógico dos gêneros. Uma de suas definições mais citadas é a de Heinemann e Viehweger (1991, p. 170 apud FANDRYCH; THURMAIR, 2010, p. 15), segundo a qual os gêneros textuais constituem modelos linguísticos globais usados pelos sujeitos para administrar tarefas comunicativas em determinadas situações. Esses modelos linguísticos funcionam como uma espécie de manual para o falante de línguas por já terem sua efetividade testada em outros contextos de ação. De forma a definir o caráter prototípico dos gêneros textuais são reunidos uma série de textos com base em características comuns, sendo algumas delas constitutivas daquele gênero textual (isto é, sua presença é obrigatória) ou específicas a um gênero textual (presença não-obrigatória), conforme Thurmair (2010, p. 284).

Brinker et al. (2014, p. 139) define os gêneros textuais como modelos convencionais que representam ações linguísticas complexas, podendo ser descritos como uma ligação típica entre as características contextuais (situativas), comunicativo-funcionais e estruturais (gramaticais e temáticas). Para Brinker os textos concretos atuam como exemplares de um determinado gênero textual, como por exemplo, um

comentário televisivo, uma notícia de jornal, uma receita culinária ou um anúncio publicitário (2005 apud ADAMZIK, 2008, p. 171-172).

Enquanto os gêneros textuais designam um conjunto de textos que partilham das mesmas características sociodiscursivas, sendo essas determinadas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica a cada gênero, os tipos textuais podem ser definidos, segundo Marcuschi (2005, p. 23) como uma construção teórica marcada pela sua natureza linguística intrínseca, o que inclui aspectos lexicais (vocabulário), sintáticos (construções frasais), tempos verbais e relações lógicas. Enquanto os tipos textuais existem em menor número, sendo os mais comuns os narrativos, argumentativos, descritivos, injuntivos e expositivos, os gêneros textuais são incontáveis, dado que surgem do dinamismo das relações sociointeracionais e variam de acordo com a cultura.

A partir das definições de Heinemann e Viehweger (1991), as estratégias de produção e recepção de textos são determinadas pelo conhecimento, por parte dos integrantes da interação comunicativa, de seus modelos globais de texto. Dessa forma, o conhecimento acerca dos modelos textuais não se relaciona unicamente com os objetivos da comunicação, mas também com as expectativas dos participantes da interação e seu contexto. Em consequência, ao tomarmos como pressuposto que os textos são produzidos/recebidos em determinadas situações ou esferas sócio-históricas e culturalmente marcadas, pode-se supor que eles, de acordo com a situação comunicativa em que se inserem, assumam diferentes funções e se diferenciem, a partir destas na sua forma e conteúdo.

Para Marcuschi (2005, p. 22) os gêneros textuais são tão imprescindíveis para a comunicação verbal quanto os textos. Ao seguir as definições de Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), autores da corrente francesa, Marcuschi¹ entende a língua enquanto atividade cognitiva, social e histórica, priorizando sua natureza funcional e interativa em

¹ Muito embora os estudos de Marcuschi acerca dos gêneros textuais sejam fortemente influenciados pela corrente francesa, que tem como alguns de seus representantes Bakhtin (1992) e Bronckart (1999), faz-se necessário ressaltar que para as discussões teóricas e práticas contidas na presente tese serão privilegiadas as correntes alemãs de estudo do texto e dos gêneros.

detrimento dos seus aspectos meramente formais e estruturais. Partindo de uma abordagem que interpreta a língua a partir de um enfoque discursivo, Marcuschi afirma o caráter indeterminado e constitutivo da língua na medida em que esta não espelha, unicamente a realidade, mas a constrói por meio da ação social e histórica. Inseridos nesse contexto, os gêneros textuais representam ações sociodiscursivas que agem e falam sobre os acontecimentos do mundo fazendo, dessa forma, parte de sua constituição.

Baseado no modelo de Koch & Österreicher (1990), Marcuschi (2010) elaborou sua própria representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, o qual serve como uma alternativa de classificação dos gêneros encontrados no nosso cotidiano. Nele Marcuschi procura distinguir e relacionar os diferentes gêneros por meio de sua relação de proximidade/ distanciamento das modalidades da fala/escrita, tanto em relação às estratégias textuais quanto aos contextos de realização dos gêneros, sendo que em determinados momentos a proximidade entre fala e escrita é tão nítida que há quase uma mescla de ambas, como é o caso de uma carta informal. Segue abaixo a reprodução do modelo de Marcuschi, que contempla a relação fala/escrita a partir do ponto de vista sociointeracional:

Figura 1: Classificação dos gêneros textuais dentro do *continuum* fala/escrita (MARCUSCHI, 2010)

Na linguística textual há um consenso de que a análise dos gêneros textuais envolve diferentes dimensões descritivas, entre as quais: A situação comunicativa, a função do texto e os níveis temático-estrutural e formal-gramatical (BRINKER, 2001; HEINEMANN; VIEHWEGGER, 1991; HEINEMANN, 2000a; ADAMZIK, 2004 apud THURMAIR, 2010, p. 286).

Para a aula de língua estrangeira, o conhecimento acerca dos gêneros textuais e de suas características intrínsecas é de extrema importância tanto para o desenvolvimento da capacidade produtiva quanto receptiva dos aprendizes, em especial no que diz respeito às diferenças culturais entre os gêneros.

Para além da definição do conceito de gênero textual e da diferenciação entre gêneros e tipos textuais, é importante que seja levada em conta a complexidade de definição deste conceito e as relações de parentesco entre os gêneros, o que faz com que este não possa ser determinado por um significado unívoco. Por esse motivo, autores como Heinemann (2000) e Heinemann e Heinemann (2002) entendem os gêneros textuais como unidades compostas por diversas variáveis as quais, por sua vez, pertencem a diferentes dimensões. A partir disso Heinemann (2000) desenvolveu um modelo de descrição dos gêneros textuais que tem por base quatro níveis principais, a saber, o formal-gramatical, o temático-conteudístico, o situativo e o funcional. Ademais, aos conceitos de gênero textual e tipo textual, Heinemann acrescenta outros dois: o de classe de gênero textual e variante de gênero textual, sendo que os quatro diferenciam-se entre si através de uma escala que vai do maior ao menor grau de abstração (CASTILHO DA COSTA, 2005, p.70). Para Heinemann e Heinemann (2002) os tipos textuais representam o nível mais alto de abstração, seguido pelas classes de gêneros textuais, gêneros textuais e variantes de gêneros textuais, visão a ser adotada pela presente pesquisa.

Segundo Heinemann (2000) os gêneros textuais correspondem a uma quantidade de textos de um nível de abstração mais baixo como, por exemplo, receitas culinárias e relato da previsão do tempo. Ao se partir dessas quantidades de texto específico enquanto unidades básicas, essas podem se ramificar em subclasses, as variantes de gêneros textuais, como é o exemplo do relato do tempo de viagem. Dessa forma, no

nível mais alto tem-se a classe de gênero textual, que se desdobra nos diferentes gêneros textuais e que, por fim, geram variantes de gêneros textuais.

Outro conceito de importância para a presente tese é o de modelo textual. Segundo Heinemann (2000, p. 24) os modelos textuais constituem esquemas interiorizados pelos aprendizes, determinados socialmente e que se relacionam com um conjunto complexo de interações. Tais modelos de texto se baseiam nas experiências comunicativas dos indivíduos e fazem parte de seu conhecimento interativo. A linguística textual toma, por vezes, os conceitos de modelo textual e gênero textual como sinônimos. Entretanto, enquanto os gêneros textuais permitem a existência de características atípicas à realização do gênero, os modelos textuais não permitem a mesma abstração, sendo que cada realização textual deve ser idêntica ao seu modelo. No presente trabalho o conceito de gênero textual também é entendido como mais abstrato, permitindo variações em sua composição. Os modelos textuais, por outro lado, são tematicamente e estruturalmente mais fixos, servindo como base para as produções dos aprendizes.

2.4.2. As dimensões descritivas dos gêneros textuais

Conforme introduzido na Seção 2.4.1, os gêneros textuais podem ser analisados com base em critérios diversos e a partir de diferentes dimensões descritivas. A partir disso, Heinemann e Viehweger (1991), Adamzik (2004), Brinker (2010) e Fandrych e Thurmair (2011) procuraram elaborar modelos de análise dos gêneros textuais com base nas suas dimensões descritivas, cuja classificação foi proposta por Schwantuschke (2014)² conforme quadro a seguir:

² A tabela comparativa de Schwantuschke, traduzida neste trabalho para o português, baseia-se nos estudos de Gansel (2011, p. 37).

Quadro 1 - Dimensões descritivas dos gêneros textuais

Heinemann e Viehweger (1991)	Adamzik (2004)	Brinker (2010)	Fandrych e Thurmair (2011)
Tipos de função	Função	Aspecto comunicativo-funcional: Função do texto	Função textual
Tipos de situação	Contexto situativo	Critérios contextuais	Situação comunicativa
Tipos de processo	Tema	Aspecto estrutural: nível temático	Nível temático-estrutural
Tipos de estruturação textual	Conteúdo		
Modelos de formulação prototípicos	Aspectos linguísticos	Aspecto estrutural: específico ao gênero textual, linguístico (léxico, gramática) e eventualmente meios não - linguísticos	Nível formal-gramatical

Fonte: Schwantuschke (2014, p. 9, tradução nossa).

Não obstante suas especificidades terminológicas, os modelos dos autores supracitados abrangem, em uma análise geral, os mesmos critérios descritivos que englobam as funções que os textos desempenham; suas variáveis situacionais, isto é, o contexto em que se inserem; aspectos estruturais, que se relacionam ao tema e ao conteúdo dos textos e, por último, o nível superficial do texto, onde surgem marcas relativas ao uso do léxico e gramática, entre outras. É importante ressaltar que para uma análise apurada dos gêneros é necessário levar em consideração todos esses níveis de análise, sendo que, a depender do foco da análise, a importância de cada um dos níveis pode ser variável. Para a presente tese serão adotadas como base as dimensões descritivas de Fandrych e Thurmair (2011), ou seja, função textual, situação comunicativa e os níveis temático-estrutural e formal-gramatical, explicitados a seguir:

2.4.2.1. Função do texto

Foi a partir da categorização dos atos de fala realizada por Searle (1982) que Brinker (1997) classificou e diferenciou os textos a partir de suas funções. Para o autor todos os gêneros textuais encontram-se encadeados a uma determinada função, que por sua vez, auxilia na adequada diferenciação dos gêneros. As cinco funções de Brinker são: informativa, apelativa, compromissiva, fática e declarativa. Os textos informativos

podem ser representados por notícias, relatos, descrições e resenhas; os textos com função apelativa são, de forma dominante, textos publicitários e de propaganda; os textos compromissivos são prototipicamente representados pelos contratos e certificados de garantia, enquanto os textos com função fática objetivam estabelecer vínculos entre os sujeitos e as diferentes situações comunicativas, como em bilhetes de agradecimento, saudações ou manifestação de pêsames. Por último, os textos com função declarativa são representados por diplomas, testamentos e vereditos, isto é, servem para declarar o estado dos sujeitos/coisas. De modo que os produtores de textos possam fazer uso dos diferentes gêneros textuais é necessário que eles tenham conhecimento acerca dos princípios e normas que regem as atividades linguísticas, classificados por Heinemann e Viehweger (1991) como parte do conhecimento interativo dos aprendizes. Tal conhecimento os habilita a realizar suas ações linguísticas de modo adequado à situação e de acordo com o gênero textual solicitado (MERZ-GRÖTSCH, 2005, p. 108). Uma discussão inerente às funções do texto questiona se eles podem ter, primordialmente, uma ou mais funções, como é o caso, por exemplo, das resenhas. Fandrych e Thurmair (2011) no seu modelo de múltiplos níveis para a descrição dos gêneros textuais, desdobram a função textual em outras quatro subfunções, a saber, a função de guiar o interlocutor, que se materializa quando um texto é elaborado no intuito de modificar a opinião e/ou o comportamento daquele que o recebe; a função de autorrepresentação, que serve à expressão do produtor do texto, a função de estabelecer contato, como forma de desenvolver as relações interpessoais, a função informativa, que visa a apresentação dos fatos e, por último, a função estética, que objetiva obter um determinado efeito estético no texto.

2.4.2.2. Situação comunicativa

A situação comunicativa está relacionada ao mundo em que um texto está inserido, isto é, o contexto em que estão alocados os participantes da interação. Dependente do contexto está, entre outros fatores, a área de comunicação em que um determinado texto surge, como, por exemplo, as áreas da educação, medicina e justiça, bem como o aspecto da mediação da situação comunicativa, isto é, se esta se dá oralmente ou por escrito ou se faz uso de paratextos (imagens). Outros critérios relativos à situação comunicativa dizem respeito à determinação dos papéis de produtor e

receptor do(s) texto(s), ou seja, quem escreve o texto e quem lê o texto, bem como se eles representam alguma instância social (uma empresa, um partido), se há algum tipo de relação assimétrica entre leitor e escritor e quais são as características pessoais dos sujeitos envolvidos no evento comunicativo. Assim como a determinação dos produtores e receptores dos textos, aspectos como espaço e tempo também exercem seu papel na determinação da situação comunicativa, dado que a coexistência espacial e temporal entre produtor e receptor do texto constitui critério central na determinação do tipo de texto, se é um texto escrito ou falado, bem como os critérios de acessibilidade a um determinado gênero textual, isto é, se o texto é capaz de atingir um possível receptor. O último aspecto referente à situação comunicativa trata da marcação cultural dos gêneros textuais, em especial para os casos em que um determinado gênero existe em uma cultura e em outra não, ou que um mesmo gênero exerce uma função diferente a depender da cultura. De modo geral, a estrutura de um gênero pode ser apresentada de forma divergente a depender da cultura em que está inserida, bem como sua estrutura, que pode variar (THURMAIR, 2010, p. 288). Para Fandrych e Thurmair (2011) a situação comunicativa divide-se em uma série de subitens, entre os quais a atividade dos interactantes, o número de participantes da interação, a simetria/assimetria nas relações, o ambiente da interação, local, tempo e meio.

2.4.2.3. Níveis temático-estrutural e formal-gramatical

Quanto aos níveis temático-estrutural e formal-gramatical, estes também são de suma importância para a descrição de um gênero textual e se materializam nas diferentes formas de desenvolvimento dos temas como, por exemplo, os textos narrativos, descritivos, explicativos e argumentativos e por meio da formatação linguística dos gêneros, seus modelos sintáticos, sua organização lexical, entre outros. Tais critérios podem determinar a prototipicidade dos gêneros (THURMAIR, 2010, p. 289).

O nível temático-estrutural engloba, segundo Fandrych e Thurmair (2011), os processos de desdobramento dos textos, com sua estrutura, partes inicial e final e sequenciamento das partes; passos procedimentais estratégicos, ou seja, se os produtores vão proceder com narrativa, descrição, argumentação, e procedimentos

individuais adotados pelos sujeitos. A estrutura do texto serve de base para a análise de sua organização linguística concreta, com suas especificidades gramaticais, de vocabulário e relativas à gramática textual. O nível formal-gramatical, por sua vez, é responsável pelos modelos de formulação, que determinam as escolhas sintáticas e lexicais envolvidas na escrita de um determinado gênero.

Para a presente tese, a descrição dos gêneros textuais engloba os níveis funcional, situacional, temático-estrutural e formal-gramatical, sendo os dois primeiros níveis responsáveis pela macroestrutura textual (diretamente relacionada ao gênero) e a sua correspondente microestrutura (responsável pelos níveis sintático, semântico e lexical).

2.4.3. A descrição dos gêneros textuais empregados na pesquisa

A presente pesquisa investiga, na sua parte empírica, o processo de produção de três gêneros textuais específicos, a saber: **biografia linguística**, **carta pessoal** e **artigo de opinião**. De modo que tais gêneros possam ser analisados de forma precisa serão retomados, nesta seção, alguns conceitos relativos à definição e diferenciação dos termos gêneros textuais e tipos textuais, bem como será realizada a descrição dos gêneros escolhidos a partir de suas características formais, temáticas e de conteúdo, assim como serão feitos apontamentos sobre os contextos de aparecimento de tais gêneros e sua função. Por fim, deverá ser explicitado de que modo a apresentação dos modelos de texto selecionados objetivam à apropriação e posterior reprodução dos gêneros por parte dos aprendizes.

O conceito de gênero textual, tal como estudado por esta pesquisa, parte de um consenso de que os gêneros podem ser definidos, segundo Heinemann (2000, p. 513), como uma quantidade limitada de exemplares de textos com características específicas em comum. Essas características em comum relacionam-se a diversos níveis, entre os quais o *layout* do texto; às suas especificidades estruturais e de formulação; aos aspectos temático-conteudísticos; às condições situacionais, o que inclui o meio de comunicação (canal) e, por último, as funções comunicativas dos textos. Entretanto, a definição do conceito de gênero textual indica ser um tanto controversa, permitindo a coexistência de

uma série de sinônimos, tais como classes de texto, tipos de texto, modelos de texto, classes de gêneros textuais e variantes de gêneros textuais, entre os quais os modelos de texto são os que mais se aproximam prototipicamente do conceito de gênero. Quanto à diferenciação entre gêneros textuais e modelos de texto, esta contrapõe os critérios de concretude e abstração. Enquanto os gêneros estão relacionados a exemplares concretos de textos, os modelos apoiam-se comumente em textos mais abstratos, entendidos como ideais. É necessário ressaltar que os modelos de texto apresentados na pesquisa encontram-se materializados através dos gêneros, funcionando como molduras que visam orientar a ação comunicativa dos sujeitos (HEINEMANN, 2000, p. 517). Outra importante distinção a ser retomada na presente seção é aquela entre gêneros textuais e tipos textuais. Enquanto os gêneros tratam de um conjunto de textos com características em comum, os tipos textuais se referem mais a formas essenciais da ação linguística, como a narração, a descrição, exposição, instrução e a argumentação (BRINKER, 1988). A cada um dos gêneros analisados a seguir corresponde um tipo textual. Assim, a **biografia linguística** é preponderantemente narrativa, a **carta pessoal** apresenta uma mistura de trechos descritivos e narrativos e, por último, o **artigo de opinião** é predominantemente argumentativo.

A parte empírica da pesquisa também se orienta pela definição de Schneuwly para quem os gêneros textuais atuam enquanto ferramentas. Para Schneuwly (2004) os enunciadores, sujeitos de uma determinada ação discursiva, agem por meio de um instrumento semiótico, o gênero, para que em uma dada situação possam atingir seu objetivo comunicativo (ELIAS; KOCH, 2010, p.61). Assim, o conhecimento acerca das propriedades de um gênero serve ao correto domínio de uma situação comunicativa.

Os critérios adotados para a análise dos gêneros descritos a seguir se baseiam, no geral, em Fandrych e Thurmair (2011) e estão subdivididos pelas seguintes grandes categorias: função do texto, situação comunicativa, características temático-conteudísticas e aspectos formais (gramaticais). Tais critérios serão adaptados nos capítulos destinados à construção do modelo de análise.

O primeiro gênero textual a ser descrito na pesquisa é a **biografia linguística**, que é parte do Portfólio Europeu de Idiomas. O Portfólio tem como objetivo

documentar a aprendizagem de línguas dos sujeitos na medida em que descreve suas experiências linguísticas e culturais enquanto aprendizes, incentivando uma postura autoavaliativa e autorreflexiva por parte deles. Para a presente pesquisa, o gênero **biografia linguística** foi destacado de seu contexto original e adaptado para os propósitos imediatos da investigação.

De forma geral as biografias têm como função comunicativa (HEINEMANN, 2001) informar seus destinatários sobre os dados biográficos de alguém, que no caso da **biografia linguística**, está relacionado à história dos aprendizes em relação às suas línguas adquiridas/aprendidas.

As biografias são textos narrativos e obedecem à ordem cronológica dos acontecimentos, que guia a estruturação temporal do texto. Quanto às suas marcas linguísticas, as biografias contam com o amplo uso de pronomes pessoais e verbos de ação no passado, bem como com organizadores textuais de tempo e de lugar.

O gênero textual biografia é geralmente escrito por uma terceira pessoa, que relata a vida e/ou obra de uma personalidade de destaque. Entretanto, tal caso não corresponde ao investigado pela presente pesquisa, pois há na autobiografia uma fusão dos papéis do autor do texto e da personagem central. Tais textos são representados, na classificação de Große (1974 apud FIX, 2008, p. 80), como *selbstdarstellende Texte*, ou seja, textos autorrepresentativos. Comumente veiculadas por meio de livros ou, no caso em tela, autobiografias veiculadas na internet, as biografias costumam ser de domínio público.

Enquanto relato, as biografias são textos permeados por sequências narrativas, nas quais alguns episódios da vida do biografado são narrados. Como no caso em tela o tema da biografia já estava pré-determinado, ou seja, as experiências dos aprendizes com a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, eles deveriam focalizar somente esses aspectos de sua biografia. Como em todo relato, a biografia linguística deve obedecer a ordem cronológica dos acontecimentos, determinante para a estruturação do texto.

O segundo gênero textual abordado na pesquisa é a **carta pessoal**. Geralmente dirigida a um familiar ou amigo, constitui-se basicamente de uma mensagem privada que tem como objetivo primeiro a correspondência entre pessoas ausentes que intentam comunicar algo.

Segundo Leite (2009, p. 119), a motivação para a escrita de uma **carta pessoal** surge da necessidade de um sujeito de transmitir uma mensagem a outrem, com o qual ele mantém, comumente, uma relação informal e na qual são tratados temas da esfera privada. Quanto às características relativas ao estilo verbal e composicional das cartas pessoais tem-se que, em virtude de seu caráter informal, há nelas um menor rigor quanto à organização sintática das frases, bem como uma menor obediência aos princípios da linguagem escrita. Assim, além da possibilidade de aparecimento de frases sem completude sintática, com vocabulário variado permeado por gírias e expressões populares, as cartas pessoais também contêm marcas de oralidade. Quanto à sua estrutura padrão, as cartas pessoais contêm uma data, um vocativo, um núcleo de conteúdo, despedida e a assinatura daquele que escreve.

A estrutura das cartas caracteriza-se, no geral, pela presença de um destinatário e de um remetente pré-determinados, bem como pela existência de uma estrutura formal fixa, composta pela saudação inicial, pelo corpo da carta e pela despedida. Essa estrutura formal fixa divide-se em três partes, as quais se ramificam em uma ou mais subdivisões cada. A abertura é composta por um cabeçalho, que contextualiza a situação comunicativa no espaço e no tempo; pelo exórdio, composto pela saudação e pelo vocativo e pelas primeiras considerações de conteúdo da carta, que podem servir simplesmente para acusar seu recebimento ou para expressar sentimentos e/ou considerações acerca da correspondência recebida. Essa etapa de abertura da carta serve ao estabelecimento de contato entre os interlocutores, determinando seus papéis sociais ao longo do evento comunicativo e revelando possíveis simetrias/ assimetrias entre as partes. A segunda parte da carta é composta pelo corpo do texto, no qual aquele que escreve aborda o tema, ou seja, o assunto objeto da comunicação. Nessa etapa, geralmente mais longa que as demais, o escritor descreve situações, pessoas, lugares ou narra situações pessoais. Também é comum a ocorrência de sequências interrogativas, as quais servem para envolver o interlocutor no que está sendo dito. Nessas sequências

o destinatário é convidado a participar ativamente da interação através de suas respostas. A terceira e última parte da carta compreende o encerramento do evento comunicativo. Neste o escritor pode indicar para seu interlocutor, antes da despedida propriamente dita, que o evento comunicativo está chegando ao fim. A isso se seguem a despedida e a assinatura daquele que escreve, reforçando itens como a afetividade e a autoria do texto.

Simões e Kewitz (2006, p. 1020) procuraram, a partir de uma adaptação do quadro de Henne e Rehbock (1982), sobre as categorias comunicativo-pragmáticas da fala desenvolver um modelo análogo para a escrita. A partir desse modelo a **carta pessoal** tem um grau de publicidade particular, com uma relação de simetria horizontal entre os interlocutores. Pelo fato de a carta pessoal trabalhada pelos aprendizes ter um tema pré-determinado esta é de fixidez temática de grau altamente fixo, cujas dimensões da ação comunicativa envolvem ações como informar, relatar, reportar e narrar. O grau de planejamento do texto, que determina o registro do gênero, é semicontrolado, ou seja, possui algum direcionamento, mas sem engessar o produtor de texto com uma estrutura totalmente rígida, como é o caso das cartas formais.

Koch e Österreicher (2007, p. 27 apud CASTILHO DA COSTA; SIMÕES, 2015), ao estudar os parâmetros comunicativos das cartas pessoais, chegaram às seguintes características para o gênero: as cartas pessoais são de caráter privado e indicam um grau de familiaridade entre os interlocutores, que mantêm, por vezes, uma forte relação emocional entre si. O gênero apresenta uma ancoragem limitada, por vezes ausente em relação à situação imediata, com restrição no uso da dêixis. Há distanciamento físico entre os interlocutores e impossibilidade de intervenção na produção da carta. Outras características englobam uma dialogicidade regulada, ou seja, um intercâmbio de correspondência, grau de espontaneidade relativa e desenvolvimento temático livre.

De acordo com a classificação de Sandig (1972, 2009), que elaborou uma tabela dos traços pertencentes a cada gênero textual, a **carta pessoal** (informal) é um gênero que pode ser relativamente espontâneo, tendo seus rituais de início e fim bem delimitados, com um remetente, que pode se dirigir a um ou mais destinatários e que

pode, ou não, ter um tema pré-determinado. Assim como o gênero **biografia linguística**, a **carta pessoal** é predominantemente narrativa, podendo contar com trechos descritivos a depender do tema. Consequentemente, o uso de verbos no presente ou no pretérito, bem como o uso de advérbios de local e de tempo estão comumente presentes no gênero em questão.

Na **carta pessoal** pode haver a coexistência de sequências narrativas e descritivas, sendo que as sequências descritivas caracterizam-se pela apresentação das qualidades e elementos constitutivos de algo, alguém, um local ou situação. Nelas podem ser encontrados verbos de estado e/ou situação, bem como aqueles que indicam características, geralmente no presente (no caso de comentários) ou pretérito imperfeito (quando inseridas em um relato). Nas sequências descritivas também são comuns a existência de articuladores espaciais e situacionais (ELIAS; KOCH, 2010, p.65).

Quanto ao conteúdo informativo das cartas pessoais, essas podem narrar ou descrever acontecimentos, pessoas e lugares, apresentar ou pedir informações e estabelecer relações pessoais por meio da comunicação.

O terceiro e último gênero textual abordado pela pesquisa é o **artigo de opinião**, definido por Bräkling (1998 apud ROJO, 2000, p. 226) como um gênero que visa convencer o interlocutor de uma determinada ideia por meio da persuasão. Geralmente veiculado no meio jornalístico, seja esse impresso ou eletrônico, os artigos de opinião podem ser classificados na categoria de artigos não-acadêmicos e, escritos por jornalistas, leitores ou colunistas, especialistas ou não em um assunto, servem à análise de um tema considerado atual e relevante para a sociedade em que estão inseridos.

O **artigo de opinião** é um gênero construído por intermédio de sequências argumentativas, dado que tem como objetivo expor o ponto de vista de um autor em relação ao assunto em pauta, cujo tema é geralmente controverso ou de destaque para uma determinada época. As sequências argumentativas, segundo Elias e Koch (2010, p. 72), são aquelas marcadas pela ordenação de uma série de argumentos ou contra-argumentos a respeito de uma questão ideológica. Esses argumentos são ancorados, por

sua vez, através de elementos modalizadores, verbos que introduzem opinião e operadores argumentativos, entre outros.

No texto argumentativo o autor assume uma posição clara a respeito de um determinado assunto e tenta, por meio de suas provas e justificativas acerca do tema, ganhar a adesão de seu leitor (PERELMAN; OLBRECHT- TYTECA, 2005, p. 50). É somente a partir dessa adesão, conseguida por meio do emprego de estratégias discursivas bem-sucedidas, que se estabelece a interação autor/interlocutor.

Aquino (2009), ao estudar os gêneros textuais próprios do discurso argumentativo, ressalta o uso de determinadas estratégias como ferramentas para a construção de um texto. Entre essas estratégias estão elencadas a modalização, a avaliação, o uso de comparações e contraposições, avaliações por parte do escritor, citações de discurso reportado, descrições e o uso de dados estatísticos como forma de corroborar o que está sendo dito. O uso de perguntas e interrogações tem como objetivo inserir o interlocutor na discussão, chamando - o para a reflexão e para uma tomada de posição perante o que está sendo dito. Quanto à seleção lexical, comum aos outros gêneros estudados, esta nunca é arbitrária, pois toda vez que alguém escreve um texto o faz com uma intenção determinada, concatenando o léxico aos outros elementos do discurso como forma de atingir seus propósitos comunicativos (PERELMAN, 1970).

Ao que concerne à estrutura de um **artigo de opinião**, Perfeito (2006, p. 745-755 apud CARVALHO, 2015, p. 67) indica que este é geralmente iniciado por um parágrafo introdutório, no qual o autor faz a contextualização e/ou apresenta a questão a ser discutida, seguido pela sua tomada de posição e subsequente utilização de argumentos como forma de sustentar a posição adotada. A seguir, o autor tece considerações acerca da posição contrária e, ao mesmo tempo, faz uso de argumentos para refutá-la. Por fim, o autor retoma a sua posição, abre espaço para discussão do tema e conclui retomando a tese defendida. Dessa forma, o artigo de opinião é geralmente formado por três partes, sendo a primeira de apresentação do tema, a segunda de desenvolvimento do texto e a terceira de conclusão. O artigo também pode conter um título de escolha do autor.

Quanto às marcas linguísticas presentes na argumentação podem ser destacadas, segundo Koch (1993, p. 36), as pressuposições; as marcas de intenções, sejam essas explícitas ou veladas, veiculadas pelo texto; os modalizadores textuais, que indicam a atitude e/ou posicionamento do autor sobre aquilo que diz; os operadores argumentativos, que garantem o encadeamento dos enunciados e, por fim, as imagens recíprocas dos interlocutores, assumidas por eles na elaboração de seus atos de fala.

No **artigo de opinião**, texto predominantemente argumentativo, tem-se o uso do presente do indicativo e do subjuntivo (ROJO, 2000), que podem ser complementados pelo pretérito em situações nas quais o autor do texto tem que fazer alguma explanação dos fatos. De forma a manter a coerência e a coesão do texto são empregados advérbios marcadores de tempo e lugar, como: *antes de*, *há algum tempo*, *aqui*, bem como conjunções causais e adversativas, como *portanto* e *mas*. O autor do texto pode se apresentar tanto em primeira pessoa como em terceira, de modo mais impessoal (ROJO, 2000).

A análise das dimensões descritivas próprias aos gêneros **biografia linguística**, **carta pessoal** e **artigo de opinião** servem como um guia para a elaboração das atividades de preparação das produções textuais, bem como para a construção do modelo de análise da pesquisa, em especial quando da seleção dos traços a serem avaliados nas produções.

CAPÍTULO 3 – OS POSTULADOS DA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE TEXTOS

A pesquisa sobre a aquisição/aprendizagem de segundas línguas se ocupa, em grande parte, com a análise da produção dos aprendizes em diferentes estágios de seu desenvolvimento linguístico (ELLIS, 2008). Dessa forma, tudo aquilo que é linguisticamente produzido por eles serve como material de investigação sobre os processos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou segundas línguas, o que inclui a recepção/produção de textos em língua estrangeira. Por esse motivo, o presente capítulo focaliza a produção textual com base nos postulados das teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a produção textual como um todo. Para tal, o capítulo se inicia com uma breve introdução das teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e seu impacto nos métodos de ensino até os dias de hoje, de modo que em um momento posterior seja possível refletir sobre a abordagem metodológica que orientou as aulas de produção textual dos aprendizes investigados. Ao seguir essa linha de embasamento teórico serão discutidas as diferentes competências envolvidas na produção/recepção de textos em língua estrangeira, o papel do *input* linguístico e as relações entre *input*, *intake*, *output*; a questão do erro na produção de textos escritos; as estratégias de aprendizagem, sua classificação e relação com a autonomia dos aprendizes; a inserção de atividades de aconselhamento da escrita (*Schreibberatung*) e, por último, alguns outros fatores capazes de influenciar o processo de produção/recepção de textos em língua estrangeira, entre os quais o grau de consciência dos aprendizes, o papel da leitura, a função do monitor, a relevância da motivação e o uso de materiais didáticos nas tarefas de produção textual.

3.1. As teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e seu impacto nos diferentes métodos de ensino

No início das investigações acerca dos processos de aquisição/aprendizagem de segundas línguas, os pesquisadores pautavam seus estudos quase que exclusivamente na hipótese da análise contrastiva (LADO, 1957), que focalizava a influência que a L1 do

sujeito exercia sobre sua L2. A partir disso eram feitas previsões acerca da facilidade e/ou dificuldade para se aprender uma língua: nos casos em que L1 e L2 apresentavam traços semelhantes, a aprendizagem era facilitada; do contrário, quando as línguas eram dotadas de pouca semelhança, sua assimilação era considerada mais difícil e os erros eram considerados os resultados de “maus hábitos” advindos da influência da L1. A partir de uma série de críticas à hipótese contrastiva, autores como Chomsky (1959) levantaram a hipótese inatista, segundo a qual a aprendizagem não se dava por meio de hábitos, mas sim a partir da elaboração de regras mentais. Todo sujeito, a partir da abordagem chomskyiana, é dotado de um aparato biológico responsável exclusivamente pela aquisição de linguagem, o Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL). Esse dispositivo de linguagem, por sua vez, é acionado a partir do *input* recebido pelo sujeito. Em uma fase posterior do desenvolvimento dos estudos sobre a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras surgiu a hipótese da Interlíngua, assim denominada por Larry Selinker em 1972. Segundo essa hipótese, que foi revista por Gass e Selinker (2008), os aprendizes possuem um sistema linguístico intermediário, que possui características tanto da língua materna quanto da língua-alvo. Os erros cometidos pelos aprendizes, segundo a hipótese da Interlíngua, são o reflexo das estratégias que os aprendizes adotam no intuito de comunicar algo. Selinker (1972, 2008) investigou os processos psicolinguísticos que subjazem o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Entre esses processos, o autor cita as estratégias de comunicação e de aprendizagem, a serem aprofundadas neste capítulo.

Paralelamente aos estudos de Selinker (1972, 2008), outros autores, dentre os quais Koeppel (2010, p.9), cunharam o termo língua(s) do aprendiz, em alemão *Lernersprachen*, para designar o sistema linguístico do aprendiz em um dado momento do desenvolvimento de seu processo de aquisição. Esse sistema, por sua vez, tem como papel tentar satisfazer as necessidades comunicativas dos aprendizes. No decorrer da aquisição de uma língua, o aprendiz constrói uma cadeia de novas variedades linguísticas, as quais se tornam cada vez mais complexas, se desencadeando umas das outras e se aproximando da língua-alvo. Ademais, o processo não se dá de forma linear, sendo caracterizado pela sua inerente variabilidade.

Foi a partir dos anos 1990 que as ditas “grandes hipóteses” tiveram seu fim nas pesquisas relacionadas à aquisição de segundas línguas, especialmente pelo fato de os modelos gerados por elas não serem capazes de abranger satisfatoriamente todos os processos relacionados à aquisição de segundas línguas/línguas estrangeiras. Concomitante a esse desenvolvimento das pesquisas na área surgiram denominações tais como época pós - comunicativa (PIEPHO, 1990) e Era Pós-Método (BROWN, 2007), as quais, em consonância com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), sugeriam um enfoque mais neutro no tratamento metodológico do ensino de línguas estrangeiras (FUNK, 2010, p. 941).

Entre as principais características da Era Pós-Método podem ser citadas a possibilidade de integração das abordagens metodológicas (intercultural, comunicativa, etc.) em diferentes conceitos metodológicos; a abertura dos materiais didáticos e orientações curriculares à coexistência dos diferentes métodos e a impossibilidade de se descrever os múltiplos cenários de ensino/aprendizagem e formas de exercício culturalmente marcadas por meio da base de uma concepção geral de método (FUNK, 2010).

Um dos principais autores a tratar da questão do Pós-Método foi Kumaravadivelu (1994, 2003), que propôs uma série de dez macroestratégias norteadoras da prática docente na era Pós-Método. As macroestratégias são definidas como planos gerais derivados dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico e visam, segundo Kumaravadivelu, capacitar os docentes para uma ação estratégica em sala de aula, que leve em consideração as necessidades, desejos, situações e diferentes processos de ensino/aprendizagem presentes em sala de aula, bem como habilitar os docentes para uma prática pautada nos princípios de auto-observação, autoanálise e autoavaliação de seus próprios atos de ensino (2003, p. 2). Segue abaixo um resumo das dez macroestratégias de Kumaravadivelu (2003):

1-Maximizar as oportunidades de aprendizagem por meio da criação cooperativa entre aprendizes e professores de diferentes oportunidades de aprendizagem em sala e do aproveitamento das oportunidades de aprendizagem trazidas pelos aprendizes;

- 2- *Minimizar desencontros perceptuais* através do reconhecimento de potenciais desencontros entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz, que podem surgir em especial de dificuldades cognitivas, linguísticas e comunicativas entre as partes;
- 3- *Facilitar a interação negociada* entre os aprendizes e entre aprendizes e professores, visto que a interação não somente cria oportunidades de aprendizagem, mas também constitui a aprendizagem em si dada a sua relevância. Tal facilitação pode ser incentivada por meio de atividades em grupo;
- 4- *Promover a autonomia do aprendiz* através do fornecimento das ferramentas e meios necessários ao autogerenciamento de sua aprendizagem;
- 5- *Incentivar a consciência linguística dos aprendizes*, que abrange as propriedades formais e funcionais das línguas e seu uso;
- 6- *Ativar a heurística intuitiva dos aprendizes* por meio do fornecimento de insumo linguístico rico e variado de forma que os sujeitos sejam capazes de internalizar as regras que subjazem o uso gramatical das línguas e seu uso para propósitos comunicativos;
- 7- *Contextualizar o insumo linguístico* através de sua inserção em seus contextos social, cultural e histórico;
- 8- *Integrar as habilidades linguísticas* da fala, escrita, audição e leitura;
- 9- *Assegurar a relevância social* ao atentar para os contextos social, político, econômico e educacional palco do ensino/aprendizagem de línguas;
- 10- *Aumentar a consciência cultural dos aprendizes* ao levar em consideração o contexto cultural do qual os aprendizes partem.

Muito embora as estratégias acima apresentadas pareçam ter um caráter meramente prescritivo, é importante destacar que elas devem ser entendidas como possibilidades de atuação do professor em sala de aula, adaptadas a partir de suas experiências, princípios, valores e crenças pessoais. Dentre as macroestratégias de Kumaravadivelu mais relevantes para a presente tese podem ser destacadas, em primeiro plano, a ativação da heurística intuitiva dos alunos, assegurar a relevância social das atividades realizadas, a promoção da autonomia do aprendiz, a facilitação da interação negociada e o incentivo à consciência linguística.

Seguindo a linha de pensamento de Kumaravadivelu, Funk (2010) elaborou uma série de princípios didático-metodológicos básicos que têm como objetivo tanto estabelecer padrões baseados nas teorias quanto orientar escolhas metodológicas na aprendizagem de línguas estrangeiras, que seguem abaixo relacionados:

- *Ensino orientado à ação*, que determina como objetivo primário da aprendizagem o uso da língua nos modos receptivo e produtivo, partindo da compreensão para a produção;
- *Ensino voltado para o conteúdo*, ou seja, o fornecimento de *input* significativo para os aprendizes;
- *Orientação pela tarefa*, ou seja, atividades baseadas nas competências dos aprendizes;
- *Individualização e personificação*, princípios que preconizam atividades linguísticas diferenciadas de aprendiz para aprendiz e nas quais os mesmos possam se expressar como “si mesmos”;
- *Incentivo à autonomia*, que engloba a transmissão de estratégias de aprendizagem;
- *Orientação à interação*, que inclui a aprendizagem colaborativa e o incentivo à comunicação;
- *Incentivo à reflexão*, ou seja, a aprendizagem voltada à solução de problemas;
- *Automatização*, através do treinamento de práticas produtivas, que funcionam tanto como resultado quanto como pressuposição de processos cognitivos;
- *Transparência e participação*, que privilegia a transparência em relação aos objetivos de ensino e o envolvimento dos aprendizes na comunidade discursiva da língua-alvo por meio do emprego de materiais autênticos;
- *Cultura de avaliação*, que focaliza a avaliação somativa e formativa dos processos de aprendizagem, bem como a avaliação do ensino;
- *Plurilinguismo* enquanto premissa para escolhas nas áreas de matérias de ensino, motivação e organização dos exercícios;

- *Sensibilidade em relação à cultura de ensino/aprendizagem*, com a devida atenção às formas de tratamento de materiais de ensino culturalmente marcados.

Para o presente trabalho, em especial na sua parte empírica, serão privilegiados os princípios didático-metodológicos do *ensino orientado à ação*, do *ensino voltado para o conteúdo*; *individualização e personificação*; o *incentivo à autonomia*; a *orientação à interação*; o *incentivo à reflexão* e os princípios da *transparência e participação*;

Leffa (2012, p. 407) ao refazer o percurso diacrônico da evolução dos métodos de ensino e de suas teorias de aquisição/aprendizagem subjacentes salienta que, ao contrário do passado, quando os professores estavam subordinados aos diferentes métodos de ensino, o presente indica a execução de um ensino crítico, no qual o professor decide o que fazer em sala de aula a partir da análise da realidade de seu contexto de atuação, da realidade dos aprendizes e da relação daquilo que se aprende com outras áreas do conhecimento.

3.2. As competências gerais envolvidas na produção/recepção de textos em língua estrangeira

Segundo o QECR, de forma a realizar qualquer atividade, seja essa linguística ou não, os aprendizes fazem uso de determinadas competências, que englobam os conhecimentos, capacidades e suas características. Essas competências, por sua vez, englobam o conhecimento declarativo dos aprendizes; sua competência de realização (também conhecida como saber-fazer ou conhecimento procedimental), a competência existencial (saber-ser ou saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) (QECR, 2001, p. 31). Para a presente pesquisa, o conhecimento declarativo dos aprendizes e suas competências de realização e de aprendizagem serão destacados.

Os conhecimentos declarativos e procedimentais podem ser definidos, de forma simplificada, como o conhecimento “sobre” e o conhecimento “como”. “Sobre” porque envolve a matéria, ou seja, o objeto de estudo com o qual o aprendiz lida. O “como”,

por outro lado, diz respeito à forma como o aprendiz aborda seu objeto de estudo. Enquanto o conhecimento declarativo resulta da soma entre os conhecimentos empírico e acadêmico de um dado sujeito, o conhecimento procedimental, ou competência de realização, é por natureza mais dependente da capacidade do aprendiz de pôr em prática certos procedimentos (QECR, p. 32).

Essa diferenciação, tal como apresentada por Anderson (1976, p. 117 apud PORTMANN, 1991, p. 41), implica que ou o aprendiz detém o conhecimento declarativo ou não. Por outro lado, o conhecimento procedimental se desenvolve de forma gradual, sendo possível ao aprendiz deter o conhecimento em diferentes níveis. Dessa forma, o conhecimento procedimental é adquirido gradualmente, ao contrário do declarativo, que é adquirido de uma hora para outra. Entretanto, o conhecimento declarativo pode ser facilmente transmitido, enquanto o procedimental é difícil de ser colocado em palavras para que, posteriormente, possa se transformar em informação concreta a ser ensinada .

Para o QECR (2001), o conhecimento declarativo dos aprendizes diz respeito ao conhecimento explícito sobre uma determinada língua e seus falantes, o que inclui o conhecimento de mundo, conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. O conhecimento procedimental, por outro lado, aparece relacionado à forma com que se realiza determinada tarefa, ou seja, o saber-fazer e engloba competências práticas e interculturais.

Gass e Selinker (2008, p. 242) também discutiram a diferença entre os conhecimentos declarativo e procedimental dos aprendizes. Para os autores, o conhecimento declarativo diz respeito ao conhecimento consciente sobre algo, o que, em relação à língua, está relacionado a aspectos tais como o conhecimento sobre as palavras (colocações, pronúncia, significado). Complementando, o conhecimento procedimental está mais relacionado às habilidades motoras e cognitivas envolvidas no uso da língua como, por exemplo, encadear palavras no intuito de formar e interpretar sentenças. A diferenciação dos termos traz consequências para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ao tomarmos como pressuposto que aprendizes mais velhos têm maiores dificuldades para empregar seu conhecimento procedimental na aprendizagem

de novas operações cognitivas e são obrigados, em contrapartida, a apoiar seus processos de aprendizagem predominantemente no seu conhecimento declarativo.

A competência de aprendizagem, a ser considerada na presente tese enquanto termo superordenado, pode ser entendida como saber ou estar disposto a conhecer o outro, seja este uma língua ou uma cultura. (QECR, 2001, p. 33).

Ao que se refere às estratégias selecionadas por um dado indivíduo, estas são dependentes da diversidade de competências de aprendizagem à disposição do aprendiz em um dado momento.

3.3. O papel do *input* no ensino/aprendizagem de LE

Para este trabalho o conceito de insumo, ou *input*, é de alta relevância por fazer parte da ampla gama de processos cognitivos que guiam a aprendizagem de língua pelos sujeitos. Por esse motivo esta seção será dedicada ao detalhamento do conceito de *input* e às questões relativas ao seu processamento linguístico.

A teoria do *input* de Krashen (1985, 1994) assume que os aprendizes adquiram língua estrangeira na medida em que são capazes de compreender o *input* que lhes é fornecido. Esse *input*, por sua vez, é tudo aquilo, linguisticamente falando, que está pelo menos um nível acima da competência linguística dos aprendizes em um dado momento ($i + 1$). Krashen definiu o estágio atual de conhecimento de um aprendiz como i e o próximo estágio como $i + 1$. Consequentemente, o *input* a que um aprendiz é exposto deve estar no nível $i + 1$ de forma que seja adequado para fins de aquisição. Consequentemente, na medida em que um aprendiz é capaz de compreender $i + 1$, isto significa que ele atingiu o próximo nível de aquisição de acordo com a hipótese da ordem natural (KRASHEN, 1985, p. 2).

O papel do professor de língua estrangeira, a partir dessa perspectiva, é o de garantir que os aprendizes recebam um *input* adequado ao seu nível de proficiência. *Input* adequado é aquele que não está nem muito acima da capacidade linguística do

aprendiz naquele momento e nem abaixo ou no mesmo nível, pois nessas situações a aquisição não pode ser efetivada.

O *input* é geralmente fornecido nas aulas de língua estrangeira por meio de textos escritos na norma padrão, mesmo quando o principal objetivo da aula é o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa dos aprendizes. Uma das vantagens do *input* escrito sobre o falado reside no fato do primeiro surgir em uma forma previamente analisada do ponto de vista gramatical, visto que na escrita as relações forma-conteúdo já estão previamente estabelecidas (KOEPPPEL, 2010, p. 42).

3.3.1. Processamento linguístico: As relações entre *input*, *intake* e *output*

Como já relatado na seção anterior, segunda (s) língua(s) são adquiridas, de acordo com Krashen (1985, p. 02), por meio do entendimento de mensagens e/ou do *input* compreensível, definido pelo autor como aquela porção de língua que é ouvida/lida e que está um passo à frente do conhecimento linguístico do aprendiz em um dado momento. O entendimento dessa porção de língua ofertada aos aprendizes é realizado, por sua vez, por intermédio do contexto e de informações extralinguísticas (GASS; SELINKER, 2008, p. 310).

Entretanto, autores como Gass e Selinker (2008) divergem quanto ao grau de automatização do *input* quando este consta de $i + 1$. Para os autores, a interação tem um papel significativo na transformação do *input* em *intake* e, posteriormente, em *output*, pois, de acordo com Ellis (1984, p. 95 apud GASS; SELINKER, 2008, p. 349), a interação contribui para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes na medida em que os auxilia na decodificação dos itens linguísticos que lhes são apresentados. Em tais situações, os aprendizes são capazes de entender aquilo que é ouvido/lido, mesmo quando a mensagem contém itens linguísticos que não fazem parte de sua competência transitória ou quando o aprendiz faz uso de seu discurso para ajudá-lo a modificar ou a complementar um conhecimento linguístico já em uso na sua produção.

Corder (1967) trabalhou a distinção entre os conceitos de *input* e *intake*. Para o autor, o *input* refere-se a tudo aquilo que está, linguisticamente falando, disponível para

o aprendiz, enquanto o *intake* diz respeito estritamente àquilo que foi internalizado por ele (GASS; SELINKER, 2008, p. 305). O *output* é, grosso modo, entendido como o uso produtivo do conhecimento linguístico do aprendiz. Tal conhecimento, por sua vez, pode representar tanto aquilo que o aprendiz produz em termos linguísticos, quanto ser uma forma de produção de conhecimento e/ou de prática daquilo que já foi aprendido. Muitos são os questionamentos em relação ao papel do *output* no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. De forma geral, o *output* tem como função fornecer *feedback* para a verificação de hipóteses em relação à aprendizagem de línguas, testar hipóteses sobre as estruturas e significados da língua-alvo, desenvolver automaticidade na produção da interlíngua dos aprendizes e gerar um deslocamento, em relação aos modos de processamento linguístico, de uma perspectiva centrada no significado para o modo sintático.

Gass e Selinker (2008, p. 479) elaboraram um modelo no intuito de explicar o que os aprendizes devem fazer para converter *input* em *output*. Nesse modelo, os autores levam em consideração cinco estágios diferentes que perfazem o processo como um todo, a saber, *input* reconhecido pelo aprendiz, *input* compreendido pelo aprendiz, *intake*, integração e *output*.

O *input* reconhecido pelo aprendiz, que marca o primeiro estágio, pode ser definido como aquela parcela de língua que, por algumas de suas características intrínsecas, é percebida pelo aprendiz. Como é sabido, nem todo *input* que os aprendizes recebem em sala de aula é aproveitado, consistindo seu processo de reconhecimento em um ato cognitivo interno, que identifica uma forma linguística e a relaciona com algum outro conhecimento pré-existente. Quanto às condições que determinam que um aprendiz perceba uma determinada forma linguística ou não, essas podem ser determinadas por fatores como frequência do uso de determinadas formas, fatores afetivos, conhecimentos prévios e atenção.

O segundo estágio, que abrange o *input* compreendido, é controlado primordialmente pelo aprendiz, dado que é ele que escolhe os procedimentos a serem adotados como meio de compreender o *input* percebido. Na compreensão, a tarefa do aprendiz passa a ser a de analisar o conteúdo do *input* de forma a determinar o que ele

representa em um determinado contexto e relacioná-lo a um significado específico. Para o processo de compreensão, os conhecimentos linguísticos prévios são de grande importância e englobam não somente os conhecimentos na língua materna e alvo, mas também de línguas intermediárias. É importante ressaltar que nem todo *input* compreendido se transforma em *intake*, próxima etapa do modelo integrado de Gass (1988).

Intake é o processo de assimilação de material linguístico, que se refere à atividade mental que intermedia os processos que ocorrem entre o *input* e a formação das gramáticas individuais dos aprendizes. É na fase do *intake* que ocorrem os processos psicolinguísticos, isto é, a fase na qual as novas informações são combinadas aos conhecimentos já existentes e onde o processamento em si se dá, tendo como pano de fundo as regras gramaticais já internalizadas por eles. Nessa fase podem ocorrer generalizações, supergeneralizações e fossilizações, sendo as últimas a consequência da não percepção, ou da não compreensão do *input* que é fornecido, algo que interrompe seu processamento.

Após ser finalizada a etapa do *intake*, aparece a fase de integração, que pode resultar tanto no desenvolvimento da gramática de segunda língua do aprendiz (integração de novas informações linguísticas) como no seu simples armazenamento. Na fase de integração podem ocorrer quatro subprocessos distintos relacionados ao *input*, a saber, a confirmação/rejeição de uma hipótese, que resulta em integração; o aparente não uso de formas linguísticas, decorrente do fato de que o *input* fornecido já faz parte da gramática do aprendiz, o que não o exclui, entretanto, sua utilização, resultando, mais uma vez, em integração; o armazenamento do *input*, decorrente do fato deste não poder ser integrado à gramática do aprendiz e o não uso efetivo do *input* fornecido, decorrente do fato do aprendiz não ter sido bem sucedido na tarefa de compreendê-lo em um nível em que esse pudesse ser empregado.

A última etapa, que abrange o *output*, compõe parte ativa do processo de aprendizagem como um todo, representando mais do que o simples produto do conhecimento linguístico. De forma que as mudanças no *output* dos aprendizes possam refletir mudanças em sua gramática, devem ser levados em consideração fatores

relativos à personalidade dos aprendizes, bem como fatores contextuais e que dizem respeito à tarefa a ser executada. A **Figura 2** traz a representação gráfica do modelo completo:

Figura 2 - Modelo integrado da aquisição de segundas línguas de Gass e Selinker (2008)

Fonte: Gass, 1998 apud Gass; Selinker (2008).

Outro autor que abordou a relação *input*, *intake* e *output* em seus estudos foi Kumaravadivelu (2006).

Para Kumaravadivelu, o *input* pode ser definido como uma parcela de *corpus* escrito e/ou oral ao qual os aprendizes de uma L2 são expostos por intermédio de diferentes fontes. Tal definição vem acompanhada por duas condições primordiais para a ocorrência de *input* linguístico, a saber, disponibilidade e acessibilidade. A primeira postula que o *input* pode tanto ser disponibilizado aos aprendizes quanto eles próprios podem procurá-lo. Quanto às suas fontes, essas englobam o *input* proveniente da interlíngua dos aprendizes e de seus pares; o *input* simplificado, oriundo dos livros didáticos, professores e outros sujeitos quando se comunicam com aprendizes de língua e o *input* não simplificado, ou seja, aquela língua usada na mídia e por falantes nativos na comunicação diária. A segunda condição atesta que o *input* deve estar acessível aos aprendizes tanto do ponto de vista linguístico quanto cognitivo. De forma geral, alguns segmentos de *input* linguístico disponíveis têm o potencial de se tornarem acessíveis aos aprendizes por meio do processo de apercepção, termo cunhado por Gass (1997). O processo de apercepção, responsável pela parcela de *input* que é percebido por eles (GASS; SELINKER, 2008), funciona cognitivamente como uma etapa de pré-análise do *input* fornecido ao aprendiz.

A definição de *intake* é entendida por Kumaravadivelu (2006, p. 27) como complexa e de múltiplas definições. Entre aquelas consideradas mais relevantes para a presente pesquisa estão a de Faerch e Kasper (1983), para quem o *intake* corresponde a parcela de *input* assimilada pelo sistema da interlíngua dos sujeitos e de acordo com o qual o sistema da interlíngua se acomoda. De modo similar e também levando em consideração o processo de aquisição de línguas (após a etapa de processamento psicolinguístico), Gass (1997) define *intake* como o *input* percebido que continuou a ser processado.

Ao que concerne o entendimento de Kumaravadivelu sobre a relação entre *input*, *intake* e *output*, essa põe o *output* como um subconjunto daquilo que foi internalizado (*intake*) que é, por sua vez, um subconjunto do *input*. Entretanto, não se pode presumir uma simples relação parte/todo entre *input/intake* e *intake/output*, dado que tanto parcelas do *intake* quanto do *output* dos aprendizes têm grandes chances de ultrapassar as barreiras do *input* linguístico fornecido, uma vez que o sistema linguístico em

desenvolvimento apresenta características que diferem daquela parcela de língua apresentada como *input*, como, por exemplo, quando um sujeito produz uma sentença “errada”, a qual difere do *input* que lhe foi fornecido. Segue abaixo a reprodução do esquema:

Figura 3 - *Input/intake/output*: uma visão quantitativa (KUMARAVADIVELU, 2006)

Fonte: Kumaravadivelu (2006, p. 29).

Entre os fatores de controle do *intake*, isto é, aquelas variáveis internas e externas que dão suporte aos processos psicolinguísticos da aprendizagem, Kumaravadivelu (2006, p.31) cita fatores individuais (idade e ansiedade), afetivos (atitudes e motivação), táticos (estratégias de aprendizagem e comunicação), de conhecimento (conhecimento linguístico e metalinguístico), de negociação (interação e interpretação) e ambientais (contexto social e educacional). Para a presente pesquisa são de especial interesse os fatores táticos, relativos às estratégias de aprendizagem e comunicação, que salientam a importância de os aprendizes terem a consciência e a habilidade para usar táticas e técnicas apropriadas para o aprendizado efetivo de uma L2 e seu uso. De modo geral, os fatores táticos auxiliam os aprendizes a prestarem mais atenção a um *input* linguístico potencialmente aproveitável e promovem oportunidades para negociação ao ativar seus processos cognitivos necessários.

Kumaravadivelu também cita, no seu esquema, os diferentes processos de *intake*, que ele define como aquelas operações mentais voltadas à solução de problemas em geral e, mais especificamente, à aprendizagem de línguas. Tais processos podem ser agrupados em três categorias gerais, a saber, inferência, estruturação e reestruturação. Esses processos são responsáveis por administrar aquilo que se passa na mente do aprendiz quando esse procura internalizar o sistema da interlíngua, que significa inferir

o sistema linguístico da língua-alvo a partir do *input* disponível e acessível. Além disso, aprendizes de uma L2 podem se beneficiar de processos de super generalização e transferência linguística para fazer inferências sobre o sistema da língua alvo (algumas das estratégias de comunicação como a realização de paráfrases ou a cunhagem de palavras são indicativas da ocorrência de processos de supergeneralização), bem como estruturar as representações mentais do sistema da língua alvo por meio do estabelecimento de representações mentais e do acompanhamento de sua evolução no curso do desenvolvimento da interlíngua (construir, estruturar e organizar o sistema representativo da língua alvo ao tornar o conhecimento explícito em implícito) e reestruturar o sistema em desenvolvimento a partir da experiência e exposição contínua aos elementos da língua-alvo. O processo de estruturação capacita os aprendizes para uma compreensão aprofundada das propriedades e princípios do sistema da língua alvo, bem como fornece maior controle sobre o uso da língua-alvo para propósitos comunicativos. A reestruturação, último dos processos de *intake* mencionados, trata da adoção, por parte dos aprendizes, de uma nova hipótese sobre a língua-alvo por meio da adição de uma nova estrutura linguística ao seu repertório. Na reestruturação o que ocorre é uma mudança na estratégia adotada para a aprendizagem, que ao coordenar, integrar e reorganizar os componentes da tarefa resulta em um processamento de *intake* mais efetivo. É um processo abstrato, que ocorre de uma hora para outra incidentalmente e que requer pouco tempo de processamento.

Resumidamente os processos de inferência, estruturação e reestruturação, envolvidos no processamento de *intake*, podem ser definidos como aqueles mecanismos mentais que regem o desenvolvimento de uma L2. Tais processos, por sua vez, operam concomitantemente e, ao trabalhar as representações mentais que os aprendizes têm da língua-alvo, os auxiliam a sintetizar o conhecimento em gramática e internalizá-lo de modo que esse fique acessível para uso efetivo em diferentes contextos de uso (Kumaravadivelu, 2006, p. 48).

Para Kumaravadivelu (2006, p. 48) o *output* corresponde a tudo aquilo que os aprendizes produzem oralmente e por escrito. Esse *output* é formado tanto por elocuções bem formadas, quanto por estruturas que não correspondem ao *input* fornecido. Tal discrepância, por sua vez, aparece como resultado da interação entre fatores de *intake* e processos de *intake*.

Kumaravadivelu apresenta, por fim, um quadro interativo dos processos de *intake*, direcionado especificamente ao desenvolvimento da L2 por adultos. Nesse quadro, o autor destaca a relação entre *input*, *intake*, fatores de *intake*, processos de *intake* e *output*, todos explicados nessa seção. O quadro elaborado por Kumaravadivelu considera o processamento linguístico como essencialmente interativo, envolvendo fatores e processos de *intake* que operam paralelamente e de forma simultânea. O quadro interativo é formado pelo *input*, fatores de *intake*, uma unidade de processamento central (CPU), responsável pelos procedimentos de inferência, estruturação e reestruturação e, por último, o *output*.

Para o autor, a fase inicial do processamento do *intake* é ativada a partir do momento em que os aprendizes prestam atenção no *input* linguístico que eles entendem estar acessível/compreensível. Dessa forma, o *input* que chega aos aprendizes entra na unidade de processamento central por meio de um ou vários fatores de *intake*. Essa entrada, por sua vez, dá início ao processo de construção da língua. Quanto à unidade de processamento central (CPU), sua tarefa nesse início de processamento é a de codificar as informações recebidas em algum esquema organizacional que faça sentido para os aprendizes. Essa codificação é, por sua vez, guiada pelo processo de inferência, que os auxilia na formação de hipóteses sobre aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua alvo. Enquanto a inferência leva a formação de hipóteses sobre a língua-alvo, a estruturação se responsabiliza, em um nível mais alto de processamento, pelo estabelecimento de representações mentais sobre a língua-alvo, sendo essas formadas através de repetidos ciclos de formação, teste e confirmação/rejeição de hipóteses sobre a língua-alvo, bem como pela construção de esquemas mnemônicos. É importante ressaltar que é ao longo do processo de estruturação que os aprendizes reforçam suas representações mentais sobre aspectos da língua-alvo, aumentando sua capacidade de analisá-la e também de controlar as propriedades e princípios do sistema da língua-alvo. Caso ao final da fase de estruturação essas representações mentais da língua-alvo não estejam suficientemente sedimentadas, elas acabam por serem revistas por intermédio de processos de reestruturação.

Todo esse esquema pode ser representado pela imagem abaixo, que demonstra como os processos de *intake* (inferência, estruturação e reestruturação), em associação aos diversos fatores de *intake*, auxiliam na internalização do sistema da língua-alvo:

Figura 4 - Modelo interativo dos processos de *intake* (KUMARAVADIVELU, 2006)

Fonte: Kumaravadivelu (2006, p. 50).

O esquema acima representado parte dos processos de *intake* (inferência, estruturação e reestruturação) e os une aos fatores de *intake* para demonstrar como *input* é convertido em *output*. Nesse esquema, o *output* não é entendido simplesmente como um produto final, mas sim como parte de um sistema que realimenta o processamento linguístico da L2. Quanto à importância dos diferentes fatores de *intake* e processos de *intake* na conversão de *input* em *output*, deve-se salientar que esse é variável, adquirindo graus de importância diferentes a depender do contexto de aprendizagem, sendo que isso tem um impacto sobre as hipóteses de trabalho dos aprendizes acerca da língua-alvo e suas estratégias de aprendizagem e de uso.

3.4. A problemática do erro e seus desdobramentos para a produção de textos escritos

A discussão sobre a problemática do erro é central para a análise dos processos de produção textual e sua avaliação por parte do professor-pesquisador, dada a necessidade de serem adotados procedimentos de correção coerentes com os objetivos da aprendizagem e estilos de aprendizagem dos sujeitos. Além disso, ao partirmos do princípio de que a correção das produções textuais dos aprendizes é parte importante

tanto do desenvolvimento de sua competência escrita quanto do aprimoramento de sua aprendizagem de línguas, faz-se necessário que seja discutido algo sobre o tratamento dos erros dos aprendizes por meio da reescrita de seus textos. Por esse motivo a presente seção tem como objetivo revisar algumas das teorias sobre o erro de forma que essas possam ser posteriormente adequadas aos procedimentos metodológicos de pesquisa e a análise dos resultados obtidos. Para tal, esta seção deve revisar o conceito de erro segundo alguns de seus pesquisadores, como Kleppin (2000), bem como avaliar a problemática do erro dentro dos diferentes métodos de ensino e verificar em que medida os erros podem ser positivamente aproveitados no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.4.1. A definição de erro e seus diferentes contextos de aparecimento

Kleppin (2000, p. 19-22) ao abordar o conceito de erro salienta que não há uma definição una a seu respeito. Como alternativa, a autora procura, a partir do ponto de vista didático, desenvolver uma série de critérios de classificação para os erros de forma para facilitar sua definição. O primeiro critério, segundo a autora, diz respeito à correção linguística, ou seja, quando um erro representa um desvio do sistema de regras de uma determinada língua, quando esse constitui um desvio da norma linguística vigente ou nas situações em que o erro representa uma infração àquilo que é linguisticamente praticado em uma determinada comunidade. O segundo critério é o da compreensibilidade, ou seja, um erro constitui aquilo que o parceiro da comunicação ou que um falante nativo não compreende. A adequabilidade à situação, de natureza pragmática, constitui o terceiro critério, que define o erro como aquilo que um falante nativo não falaria ou, ao menos, aquilo que ele não faria em uma determinada situação. Critérios dependentes da aula de língua estrangeira também são levados em consideração para a classificação dos erros de Kleppin, abrangendo aquilo que vai contra as regras dos materiais didáticos ou das gramáticas; aquilo que é definido pelos próprios aprendizes enquanto erros e aquilo que os aprendizes consideram uma infração às regras. Como último e quinto critério, é importante ressaltar que os erros são relativos, podendo ser aceitos ou não, a depender do grupo de aprendizes.

Quanto às causas para o surgimento dos erros podem ser citadas a influência da língua materna do aprendiz e/ou de outras línguas estrangeiras que este possui em seu repertório (interferência), bem como a influência de elementos inerentes à própria língua estrangeira. Esse segundo grupo é representado por fenômenos tais como a supergeneralização, ou seja, a extensão de uma regra a um fenômeno para o qual esta não se adequa; a regularização, quando o aprendiz transforma um fenômeno não regular em regular e, por último, a simplificação de itens linguísticos, como por exemplo, a não flexão e a não conjugação de formas. Em complemento, a influência das estratégias de comunicação também é passível de gerar erros na área da escrita na medida em que os aprendizes procuram reescrever passagens, se expressam na língua materna ou na língua estrangeira, tentam compor novas palavras (estratégias de compensação) ou empregam estratégias de evitação, por meio das quais reduzem ou simplificam aquilo que pretendem dizer por medo de errar. O emprego das estratégias de aprendizagem, que se relaciona com as estratégias de comunicação supracitadas, também contribui para o aparecimento de erros a partir do momento em que os aprendizes solicitam ajuda do professor por meio de empréstimos de outras línguas; através da transposição de expressões idiomáticas em novos contextos para os quais não são apropriadas e, por último, pela tentativa de criar e testar novas construções de palavras. Fatores como a influência de elementos da aula de língua estrangeira, como a indução ao erro por conta do uso excessivo de determinada forma e a influência de fatores pessoais e socioculturais também podem acarretar erros na produção linguística dos aprendizes (KLEPPIN, 2000, p. 29-40).

Quanto à correção dos erros, Heinemann (1986 apud STEINIG; HUNEKE, 2010, p. 228) a define enquanto procedimento interativo que tem como objetivo assegurar o entendimento na comunicação. Seu uso, por sua vez, é decidido a partir das expectativas que os participantes da interação têm em relação às suas próprias contribuições comunicativas, bem como as de seus pares. Uma correção é geralmente solicitada quando uma colaboração comunicativa é vista como errada e/ou com defeituosa, imprecisa ou impossível de ser entendida ou, em um sentido mais amplo, como passível de ser melhorada.

Segundo Steinig e Huneke (2010, p. 229), as correções empreendidas pelos próprios sujeitos devem ser privilegiadas em relação àquelas executadas por outros, sejam esses professores e/ou pares comunicativos. Ademais deve haver um esforço para que as correções se deem de modo flexível e variável, de forma que essas satisfaçam os diferentes tipos de aprendizes e suas aspirações em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores também pontuam que as correções devem abrir espaço para a conscientização dos aprendizes em relação à língua estrangeira e para explicações adicionais que se fizerem necessárias. A correção pode ser tematizada em sala de aula a partir de um viés procedimental, isto é, por meio da discussão de seus diferentes métodos, procedimentos, etapas e critérios, entre outros. Tal atividade incentiva a adoção de um tratamento consciente e controlado das estratégias de aprendizagem dos aprendizes, podendo colaborar para a efetivação de seu uso.

Resumidamente, os autores pontuam que os erros são comuns e esperados na aquisição de línguas estrangeiras, podendo ter sua origem tanto na competência quanto na *performance* dos aprendizes. Os erros de competência ocorrem quando uma forma linguística não faz parte (parcial ou integralmente) do sistema linguístico que o aprendiz domina em um dado momento. Nos erros relativos à *performance*, a regularidade é conhecida, porém essa não é aplicada, ou não é aplicada corretamente. As correções aparecem, em ambos os casos, como uma reação aos erros percebidos, podendo ocorrer também no ambiente fora de sala de aula em uma comunicação espontânea. Tais correções são úteis à aprendizagem quando guiam a atenção dos aprendizes para aquelas áreas que merecem atenção no seu repertório, sendo que o incentivo à autocorreção e a tolerância aos erros, bem como a atenção do corpo docente a esses temas são fatores que favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula (STEINIG; HUNEKE, 2010, p. 230).

3.4.2. Erros como indícios do processo de aprendizagem

Corder (1967) foi um dos precursores da aplicação da *Análise de Erros* no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seu mais conhecido artigo, intitulado *The significance of learners errors*, o autor ressaltou a importância dos erros enquanto fonte de informações acerca do conhecimento linguístico dos aprendizes de uma L2 em um determinado momento. A partir de suas considerações, o erro deixou de ser visto unicamente como um mau hábito dos aprendizes de línguas estrangeiras, passando a ser reconhecido também enquanto tentativa, por parte dos sujeitos, de construir um sistema linguístico próprio, com suas idiossincrasias. Gass e Selinker (2008) retomaram os pressupostos elaborados por Corder ao afirmar que os erros fornecem evidência do estado do conhecimento do aprendiz na L2 e não dizem respeito, necessariamente, a um aprendizado imperfeito, sendo parte de uma tentativa de construção e regulamentação do sistema linguístico elaborado pelo aprendiz. Corder, assim como Kleppin (2000) e Ellis (2003), procurou, ao definir o conceito de erro, diferenciá-lo daquele de engano. O erro, para o autor, faz parte do sistema linguístico do falante, é recorrente e não reconhecido por ele. O engano, por outro lado, constitui um evento pontual, perceptível por parte do aprendiz e, portanto, passível de correção. Rod Ellis (2003), por sua vez, subdividiu os erros entre sistemáticos e não-sistemáticos.

Os procedimentos adotados pela *Análise de Erros* são relativamente estáveis e envolvem, no geral, a coleta de dados, mais comumente escritos, a identificação dos erros, ou seja, a determinação daquilo que constitui um erro (como, por exemplo, uma sequência incorreta de tempos verbais ou a falta de concordância verbal), a classificação dos erros (é um erro de concordância? é um erro relacionado ao emprego dos verbos irregulares?), a quantificação dos erros (p.ex. quantos são os erros de concordância? quantos foram os erros encontrados que dizem respeito aos verbos irregulares?), a análise da fonte dos erros (por que ocorrem?) e, enquanto intervenção pedagógica, as tentativas de remediar os erros a partir da determinação dos seus tipos e frequência com que aparecem (GASS; SELINKER, 2008, p. 103).

Para a didática da escrita voltada ao processo, a correção dos erros dos aprendizes não tem mais a função de avaliar um produto imutável, estando mais voltada

ao trabalho dialógico sobre o texto, no qual o professor ou os colegas adotam o papel de leitores e fazem perguntas ao texto ou a seus produtores (KRUMM, 2000, p.14).

Kleppin (2000, p. 53) assinala o caráter positivo do erro, que cria para os aprendizes a chance de aprimoramento de seu processo de aprendizagem na medida em que mostra para o professor o que ainda deve ser ensinado ou entendido por eles. . Partindo desta visão, a autora destaca a importância da correção de tarefas em detrimento da correção de provas e/ou avaliações, devido ao fato desse tipo de correção colocar no centro de suas preocupações o processo de aprendizagem e seus avanços. Para a parte empírica desta tese também será dada ênfase a correção de produções escritas voltadas à tarefa, como será demonstrado no capítulo de análise.

Antos (2008) amplia o debate sobre o papel do erro ao assinalar que as incompletudes linguísticas e textuais percebidas nos textos dos aprendizes não são erros, mas vestígios do caminho que eles percorreram no processo de solução de problemas.

3.5. As estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras

No centro das reflexões metodológicas na área da didática de línguas estrangeiras está a questão sobre como é possível ensinar uma língua estrangeira da forma mais eficaz. Inserida nesse contexto nos é apresentada a discussão acerca das estratégias de aprendizagem, central para o desenvolvimento desta pesquisa.

As estratégias de aprendizagem vêm sendo pesquisadas desde os anos 1980, sendo que a partir da década de 1990 começaram a surgir os primeiros materiais didáticos que trabalhavam a questão das estratégias, entre os quais *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*, de Rampillon (1995). Tais materiais didáticos continham trechos nos quais a aprendizagem era tematizada e, inseridas nesses trechos eram apresentadas aos aprendizes diferentes estratégias, técnicas de aprendizagem e técnicas de trabalho, bem como era incentivada a aprendizagem autônoma (KOEPEL, 2010, p. 69).

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas, segundo Edmondson e House (2006, p. 230), como “todas as tentativas dos aprendizes de continuar a desenvolver sua competência na língua estrangeira a ser aprendida”. Bimmel (1993) define as estratégias como “planos de ação mental, que visam atingir um objetivo”. Esses planos dos aprendizes, por sua vez, são compostos por determinadas ações necessárias para atingir o objetivo colocado. Essas ações podem ser perceptíveis ou não por parte de quem as observa, bem como podem realizadas de modo consciente ou inconsciente pelos aprendizes.

Bimmel e Rampillon (2000, p. 53) definem as estratégias de aprendizagem como parte de um plano consciente dos aprendizes, empregado no intuito de atingir um determinado objetivo. Este objetivo, por sua vez, deve estar claro para os aprendizes de forma que estes encontrem a estratégia mais adequada ao seu caso e possam guiar suas ações no sentido de sua execução. Para os autores é através do uso e treinamento intensivo das estratégias que ocorre a sua automatização. Ainda segundo Bimmel e Rampillon (2000), as estratégias de aprendizagem devem funcionar como componentes da aula de alemão como língua estrangeira através da discussão, em sala de aula, sobre como os alunos realizam as tarefas e por meio de um treinamento dirigido de novas estratégias de aprendizagem e de sua aplicabilidade (BIMMEL; RAMPILLON, 2000, p. 58).

O'Malley e Chamot (1990) definem as estratégias de aprendizagem como procedimentos complexos que os aprendizes adotam na realização de tarefas. Para esses autores o emprego de estratégias é um processo consciente, comumente empregado por aprendizes em estágio de proficiência mais avançado, algo que explicaria seu sucesso na aprendizagem de línguas.

Rebecca Oxford (1992, p. 63 apud OXFORD 2003, p. 02) também abordou o tema estratégias de aprendizagem e afirmou que elas representam ações, comportamentos, passos ou técnicas que os aprendizes empregam no intuito de aperfeiçoar seu progresso na compreensão, internalização e uso da L2. Para a autora, as estratégias de aprendizagem determinam a forma como os sujeitos aprendem uma

língua estrangeira, sendo seu uso um processo consciente. Ellis (1994, p. 532) também enfatiza o caráter consciente e intencional do emprego das estratégias de aprendizagem.

Pelo fato da escolha e emprego das estratégias de aprendizagem envolverem processos conscientes, guiados pelos aprendizes, e pelo fato de a presente tese tratar de duas “classes” distintas de estratégias, a saber, as estratégias de aprendizagem e de uso da língua, a presente investigação adota o termo estratégias do aprendiz (COHEN; MACARO, 2007) como superordenado em relação aos demais. As estratégias do aprendiz designam, dessa forma, todos os passos ou ações que os aprendizes selecionam conscientemente no intuito de aprimorar seu processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras são realizadas duas grandes distinções, sendo a primeira entre estratégias e técnicas de aprendizagem e a segunda entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação.

A primeira distinção a que nos referimos diz respeito à separação entre estratégias de aprendizagem e técnicas de aprendizagem. Enquanto as técnicas de aprendizagem englobam algumas competências simples por parte dos aprendizes, tais como procurar um vocábulo no dicionário ou acessar a gramática para resolver uma dúvida, as estratégias de aprendizagem são entendidas como ações complexas, que englobam a determinação de um objetivo, a adoção de procedimentos no intuito de alcançar este objetivo, o controle sobre a aplicação dos procedimentos e a avaliação do resultado geral. Pelo fato de o limite entre as definições não ser suficientemente claro foi adotado o termo estratégia de aprendizagem como superordenado para os dois conceitos. A partir disso, o conceito de técnica de aprendizagem foi rechaçado pelo fato deste ser ligado a uma lista de truques e dicas, sendo que as pesquisas na área das estratégias de aprendizagem estão mais ligadas às teorias de aprendizagem de cunho cognitivo e são mais comumente relacionadas às teorias de aquisição de língua.

A segunda diferenciação, entre estratégias de aprendizagem e de comunicação, postula que as primeiras servem a aquisição, de longo prazo, da língua-alvo, enquanto as estratégias de comunicação são empregadas na resolução de problemas de curto

prazo, que surgem da falta de competência linguística transitória por parte dos aprendizes. Esses aprendizes podem, de acordo com sua necessidade, inventar uma palavra, testar uma paráfrase, adotar uma expressão de alguma outra língua do seu repertório, pedir auxílio para o parceiro da comunicação ou utilizar gestos e/ou mímica para atingirem seus propósitos comunicativos (EDMONDSON; HOUSE, 2006). As estratégias de comunicação também foram denominadas estratégias de uso da língua (BIMMEL; RAMPILLON, 2000; OXFORD, 1990).

Segundo Selinker é por meio das estratégias de aprendizagem que os sujeitos criam regras hipotéticas, as testam e as revisam. As estratégias de comunicação, por sua vez, servem ao refinamento da habilidade linguística dos aprendizes, sendo que por intermédio delas são capazes de ampliar suas possibilidades comunicativas de expressão e compreensão, em especial naquelas situações em que sua interlíngua ainda é incapaz de atender plenamente às suas necessidades comunicativas. Nessas situações os aprendizes montam paráfrases, reestruturam passagens, mudam o código, criam novas palavras, deduzem significados de palavras desconhecidas a partir do contexto e/ou a partir de conhecimentos presentes na sua interlíngua ou da língua materna e, por fim, procuram entender, a partir de regras da língua-alvo previamente aprendidas, uma elocução na língua estrangeira (HYDE, 1990, p. 21).

Se no início os estudos acerca da relação entre estratégias de comunicação e aquisição de línguas estrangeiras focalizavam apenas a análise do léxico dos aprendizes, sua evolução trouxe as estratégias de comunicação enquanto fenômeno sociolinguístico, diminuindo, assim, seu papel na aquisição de línguas estrangeiras (ELLIS, 2008, p. 502). Entretanto, para a presente pesquisa, as estratégias de comunicação serão entendidas enquanto fenômeno cognitivo envolvido na produção e recepção de textos em língua estrangeira.

De forma frequente, as estratégias de comunicação são capazes de amparar a aquisição de línguas estrangeiras na medida em que auxiliam os aprendizes no aumento de seu controle do processo de aquisição no geral, seja por meio da incorporação, por parte dos aprendizes, do *input* recebido quando do *feedback* de seu interlocutor, seja por meio da adoção de novas soluções estratégicas, que acrescentam novas estruturas

linguísticas à sua interlíngua (KASPER ; KELLERMANN, 1997 apud ELLIS, 2008, p. 512).

Segundo Cohen (1996), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como aquelas ações adotadas pelos aprendizes no intuito de aprimorar tanto seu processo de aprendizagem quanto seu uso, algo que aproxima as estratégias de aprendizagem das estratégias de comunicação. Rebeca Oxford (1990) não diferencia os conceitos de estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação, também denominadas por ela estratégias de uso da língua. Para a autora, as estratégias de uso são ativadas por aprendizes de qualquer nível de proficiência e objetivam possibilitar e/ou aperfeiçoar o uso de uma determinada língua estrangeira. Tais estratégias atuam, segundo Oxford, nas possíveis dificuldades linguísticas dos aprendizes, os auxiliando a comunicar-se com mais eficiência na língua estrangeira.

3.5.1. Classificação das estratégias de aprendizagem

Concernente à classificação das estratégias de aprendizagem, pode-se atestar que essas atendem a diferentes critérios a depender dos autores. Para a presente tese serão focalizadas as classificações de O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) e Bimmel e Rampillon (2000), esses últimos representantes da literatura alemã sobre estratégias.

O'Malley e Chamot (1990, p. 229) classificam as estratégias de aprendizagem em cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas. As estratégias cognitivas estão relacionadas diretamente com a realização de determinadas tarefas de aprendizagem e tem como objetivo aprimorar a compreensão, aquisição e retenção de conteúdos; as estratégias metacognitivas atuam sobre o conhecimento acerca dos processos cognitivos ao monitorar a aprendizagem dos sujeitos por meio de planejamento e monitoramento de sua evolução. Por último, as estratégias sócio-afetivas relacionam o uso da interação social enquanto meio de auxiliar os processos de compreensão, aprendizagem e retenção das informações obtidas.

Oxford (1990)³ divide as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos, os das estratégias diretas e indiretas. Segundo a pesquisadora, as estratégias diretas dizem respeito ao contato direto com a língua estrangeira, seja por meio de tarefas voltadas à aprendizagem ou ao simples uso da língua. As estratégias indiretas, por sua vez, não tem contato direto com a língua estrangeira, servindo mais ao monitoramento de seu processo de aprendizagem. Essas duas grandes categorias subdividem-se, por sua vez, em mais seis subcategorias, que abrangem memória, cognitiva, compensação, afetiva, social e metacognitiva. Segue abaixo representação da classificação das estratégias por Oxford e suas respectivas funções:

Quadro 2 - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo OXFORD (1990)

CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SEGUNDO OXFORD (1990)		
Grupos	Subgrupos	Atividade
Estratégias diretas	Estratégias de memória	armazenamento e recuperação de informações
	Estratégias cognitivas	recepção/produção de enunciados na aprendizagem e/ou uso da língua-alvo
	Estratégias de compensação	auxílio na recepção/produção de enunciados quando existem limitações no conhecimento dos aprendizes
Estratégias indiretas	Estratégias metacognitivas	planejamento, administração e avaliação da aprendizagem
	Estratégias afetivas	regulagem dos fatores emocionais, atitudinais, motivacionais dos aprendizes
	Estratégias sociais	responsáveis pela interação social

Fonte: Oxford (1990).

As estratégias de memória e/ou mnemônicas se relacionam com o armazenamento e com a recuperação de informações na memória; as estratégias cognitivas são aqueles passos, operações e/ou técnicas ativadas quando uma língua é aprendida ou usada; as estratégias de compensação, por sua vez, exercem o mesmo

³ Muito embora Rebecca Oxford tenha retomado e ampliado a discussão acerca das estratégias de aprendizagem em sua obra de 2011, intitulada *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, para a presente pesquisa é mais relevante retomar sua obra de 1990, seminal na definição das estratégias de aprendizagem e sua taxonomia.

papel das estratégias de comunicação e são ativadas quando há uma disparidade entre o conhecimento linguístico dos aprendizes e suas necessidades comunicativas. Quanto às estratégias indiretas, essas englobam as estratégias metacognitivas, ou seja, aquelas relacionadas ao planejamento, administração e avaliação da aprendizagem; as estratégias afetivas, responsáveis por avaliar os aspectos emocionais que influem na aprendizagem e uso da língua-alvo e, por último, as estratégias sociais, que dizem respeito àquelas estratégias empregadas na interação social.

Bimmel e Rampillon (2000, p. 64) seguem a mesma linha de classificação das estratégias que Oxford, com a sua divisão em diretas (cognitivas), ou seja, aquelas que se relacionam diretamente com o objeto de estudo, no caso a aprendizagem de alemão e as indiretas, que atentam mais para a forma através da qual se dá a aprendizagem e com os fatores afetivos e sociais inerentes à aprendizagem. As diferenças mais marcantes entre as classificações de Oxford (1990) e Bimmel e Rampillon (2000) reside nas suas ramificações – Bimmel e Rampillon apresentam mais subcategorias classificatórias do que Oxford – e no fornecimento de exemplos concretos acerca do uso dessas estratégias – a classificação de Bimmel e Rampillon procura ser mais didática do que a de Oxford, predominantemente teórica. Segue abaixo quadro com a classificação das estratégias segundo Bimmel e Rampillon (2000):

Quadro 3 - Resumo das estratégias diretas e indiretas propostas por Bimmel e Rampillon (2000)

CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SEGUNDO BIMMEL; RAMPILLON (2000)			
Grupos	Subgrupos	Atividades	Exemplos
Estratégias diretas	Estratégias de memorização	Estabelecer relações mentais	- criar grupos de palavras; - construir associações a partir de conhecimentos previamente adquiridos; - inventar contextos; - combinar
		Utilizar imagens e sons	- utilizar imagens; - criar associogramas; - fazer uso de palavras “intermediárias”; - fazer uso de parentescos sonoros
		Repetir	- utilizar fichas de vocabulário
		Agir	- apresentar expressões e palavras por meio de encenações
	Estratégias de trabalho com a língua	Estruturar	- marcar; - fazer anotações; - estruturar; - resumir
		Analisar e utilizar regras	- analisar palavras e expressões; - comparar diferentes línguas entre si; - utilizar conhecimentos da língua materna; - descobrir regularidades; - utilizar regras
		Treinar	- reconhecer e utilizar expressões cristalizadas; - reconhecer e utilizar modelos de frases; - utilizar a língua estrangeira de modo comunicativo
		Utilizar meios de auxílio	- utilizar o dicionário; - consultar uma gramática

Estratégias indiretas	Estratégias de regulação da própria aprendizagem	Concentrar-se na própria aprendizagem	- orientar-se; - eliminar fatores que atrapalhem a aprendizagem
		Preparar e planejar a própria aprendizagem	- determinar os próprios objetivos da aprendizagem; - esclarecer as próprias intenções para a aprendizagem; - descobrir como se pode aprender; - organizar
		Controlar e avaliar a própria aprendizagem	- controlar o processo de aprendizagem; - controlar o alcance dos objetivos de aprendizagem - tirar conclusões para aprendizagens futuras
	Estratégias afetivas	Registrar e expressar sentimentos	- registrar sinais corporais; - utilizar um <i>checklist</i> ; - utilizar um diário de aprendizagem; - conversar sobre sentimentos
		Reduzir o estresse	- relaxar; - ouvir música; - rir
		Encorajar-se	- encorajar-se através de palavras; - correr riscos; - recompensar-se
	Estratégias sociais	Fazer perguntas	- pedir explicações; - perguntar se as produções orais estão corretas; - solicitar correções
		Trabalhar em grupo	- aprender com os colegas; - pedir ajuda a falantes competentes da língua;
		Colocar-se no lugar do outro	- desenvolver compreensão em relação à outras culturas; - conscientizar-se acerca dos pensamentos e sentimentos do outro.

Fonte: Bimmel, Rampillon (2000, p. 65-66, tradução nossa).

Outra diferença entre as classificações de Oxford (1990) e Bimmel e Rampillon (2000) reside na separação, em Bimmel e Rampillon, das estratégias de comunicação, ou estratégias de uso da língua em um grande grupo, enquanto em Oxford as estratégias de compensação - um possível correspondente para as estratégias de comunicação – aparece subordinado às estratégias diretas.

As estratégias de comunicação dos aprendizes, que servem para suprir insuficiências e/ou falhas na sua competência linguística transitória seguem abaixo representadas:

Quadro 4 - Estratégias de comunicação (estratégias de uso da língua) segundo Bimmel, Rampillon (2000)

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO SEGUNDO BIMMEL ; RAMPILLON (2000)	Utilizar pré-conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - construir e testar hipóteses; - depreender significados com base em indicações linguísticas; - derivar significados do contexto.
	Utilizar de todos os meios possíveis	<ul style="list-style-type: none"> - trocar para a língua materna; - pedir ajuda; - empregar gestos e mímica; - evitar a discussão de determinados temas; - trocar o tema; - tentar dizer aproximado o que se intenta; - inventar palavras; - utilizar palavras “vazias”; - utilizar sinônimos e paráfrases.

Fonte: Bimmel, Rampillon (2000, tradução nossa).

No capítulo de metodologia as ideias de Oxford (1990) e Bimmel e Rampillon (2000) serão retomadas na construção e encaminhamento das atividades propostas aos aprendizes, em especial as estratégias relativas à memória, ao trabalho com a língua, as estratégias de regulação da própria aprendizagem e, por último, as estratégias compensatórias, ou de comunicação.

3.5.2. Estratégias de aprendizagem e produção textual em língua estrangeira

Ao serem analisadas as estratégias de aprendizagem de Bimmel e Rampillon (2000) mais adequadas à produção de textos em língua estrangeira podem ser elencadas, entre as estratégias diretas, a construção de grupos de palavras e a associação com conhecimentos previamente adquiridos com o objetivo de se construir um associograma (*cluster, mind-map*); a marcação, por meio de diferentes cores e/ou símbolos, dos elementos mais importantes no texto na fase de leitura, bem como a criação de títulos para os parágrafos por meio de palavras-chave e do resumo de passagens. Outras estratégias diretas envolvem a realização de anotações e de resumos e a análise linguística (que pode ser feita exclusivamente em relação à língua estrangeira como também por meio da comparação entre diferentes línguas) e o uso do dicionário. Quanto às estratégias indiretas, aqui aplicáveis em menor número, podem ser elencadas a autorregulação do processo de aprendizagem; a avaliação, por parte do aprendiz, se este alcançou ou não o objetivo da aprendizagem; a aprendizagem colaborativa com colegas e, por último, a solicitação de auxílio na aprendizagem, na qual os aprendizes fazem perguntas e solicitam correções por parte do professor, de falantes nativos ou de colegas mais experientes.

Em outros estudos, tal como o de Ferling (2008), são listadas outras estratégias, mais complexas e voltadas aos diferentes perfis de aprendizagem, tais como: planejar o texto com antecedência vs. iniciar imediatamente a escrita do texto; anotar palavras-chave vs. anotar frases completas; planejar com antecedência o gênero textual em que o texto será produzido e prever os destinatários vs. deixar elementos tais como gênero textual e destinatários para um segundo plano, privilegiando a mensagem; ter maior preocupação com a forma linguística (ortografia/gramática) e em não cometer erros vs. dar maior importância ao conteúdo do texto; destinar um tempo a revisão do texto, procurando por possíveis erros vs. entregar o texto logo depois de redigido, sem nenhuma intervenção e, por último, alterar frases ou passagens do texto vs. não alterar nada, visto que o texto não é um produto preconcebido.

Rampillon (1985) procurou classificar as estratégias de aprendizagem exclusivamente voltadas à escrita em dois grupos principais, a saber, o das estratégias

voltadas ao aperfeiçoamento da correção formal dos textos, que envolve o uso de dicionários e gramáticas e o do aperfeiçoamento da clareza do conteúdo, que diz respeito à garantia dos princípios de clareza e ordem nas produções textuais. No primeiro grupo, das estratégias voltadas à correção formal dos textos, Rampillon elencou a leitura voltada à correção (*Korrekturlesen*) e a construção de uma estatística de erros. Enquanto a primeira estratégia tem como objetivo que os aprendizes aprimorem a correção formal de seus próprios textos através de uma série de passos, a segunda visa promover a identificação, por parte deles, de seus próprios erros, dado que somente através da conscientização eles seriam capazes de, eventualmente, evitá-los. A elaboração de uma estatística de erros pode, por vezes, perfazer um dos passos que os aprendizes percorrem na sua leitura voltada à correção. Outros passos envolvem a verificação, por parte dos aprendizes, da existência de erros sintáticos e ortográficos até seu distanciamento em relação ao próprio texto como meio de corrigi-lo com maior objetividade. No âmbito do aperfeiçoamento da clareza do conteúdo Rampillon também lista duas estratégias distintas, uma que focaliza a divisão do texto em partes e outra trata das práticas de *note taking* e *note-making*, ou seja, aquelas referentes à seleção e tomada de notas por parte dos aprendizes. Ambas estratégias visam a seleção e ordenação das ideias e conceitos de um texto, bem como seu registro por meio de anotações no formato de palavras-chave.

Quanto às estratégias de comunicação, ou estratégias de uso da língua, podem ser verificadas nas produções textuais dos aprendizes trocas de código (da língua-alvo para a língua materna ou para outras línguas previamente aprendidas); a evitação de determinados temas, vocabulários e estruturas; o uso de paráfrases, o emprego de palavras sem sentido na frase; a criação de novos vocábulos e o uso de sinônimos. Como é perceptível, grande parte das estratégias de uso da língua estão relacionadas ao emprego de vocabulário na produção linguística dos aprendizes.

Se para a aprendizagem de línguas estrangeiras não é suficiente focalizar somente o conteúdo da aprendizagem, mas também como os aprendizes retém a língua, passa a ser importante que sejam expostas a eles, em sala de aula, uma ampla gama de estratégias de aprendizagem. Pelo fato de a adoção de estratégias constituir um processo individual, que varia de aprendiz para aprendiz (BIMMEL, 2012), é a partir de tal

exposição que eles passam a decidir quais estratégias são mais adequadas ao seu perfil e personalidade. Segundo Bimmel (2012), o primeiro passo a ser dado para uma transmissão bem-sucedida das estratégias de aprendizagem em aula é a conscientização dos aprendizes acerca das estratégias que já conhecem e que, provavelmente, já fizeram uso. Dessa forma, o professor obtém informações sobre as práticas de aprendizagem de seus alunos, que indicam quais estratégias devem ser reforçadas/deixadas de lado e quais podem ser introduzidas. O segundo passo do trabalho envolve a orientação dos aprendizes sobre como as estratégias que lhes são apresentadas devem ser utilizadas. Para tal, as estratégias devem ser descritas, bem como explicitados seus propósitos de ensino, objetivos e contexto de emprego. Ademais, os aprendizes devem ser instruídos sobre como proceder diante das estratégias, isto é, os passos que devem seguir para colocá-las em prática e deixar claro como os aprendizes podem proceder na observação, monitoramento e análise do seu processo de uso das estratégias. Em um terceiro momento os aprendizes devem treinar as estratégias aprendidas por meio de exercícios reais para que, por fim, eles possam finalizar o seu processo de conscientização por meio da avaliação de seus objetivos iniciais e dos meios utilizados para atingir tais objetivos, bem como devem avaliar se tais objetivos foram alcançados e de que forma. Para Bimmel é somente através desse processo de conscientização, materializado em suas diferentes fases, que é possível afirmar que os aprendizes internalizaram as estratégias.

É consenso entre pesquisadores na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (OXFORD, 1989; COHEN, 1996; CHAMOT, 1990, 2004) que o ensino baseado em estratégias é extremamente benéfico aos aprendizes, acarretando uma maior conscientização deles acerca do seu próprio processo de aprendizagem de línguas e das maneiras de aperfeiçoá-lo. Esse ensino baseado em estratégias deve ser, por sua vez, integrado aos cursos regulares de língua. Um dos primeiros passos na implementação do ensino baseado em estratégias consiste na identificação das estratégias que os aprendizes já fazem uso de modo que possa se discutir algo sobre elas e, paralelamente, ofertar novas estratégias acompanhadas de seus contextos de uso apropriados.

Na construção do modelo de análise será apresentado como esse processo de conscientização acima descrito foi aplicado ao grupo de aprendizes investigados, desde

a aplicação do questionário inicial (Anexo B) como forma de identificar as estratégias dos aprendizes antes da intervenção; a fase de apresentação e aplicação das estratégias e, por fim, a avaliação que os aprendizes fazem desse uso.

3.6. A autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras e sua relação com as estratégias de aprendizagem

A história da autonomia na aprendizagem/do aprendiz abrange três fases distintas: A primeira fase (1960 - 1980), de cunho marcadamente emancipatório e democrático, considerava que a participação ativa dos aprendizes era necessária para o seu sucesso na aprendizagem. A segunda fase (1990 - 2000), amparada pelas abordagens derivadas da psicologia da aprendizagem e do construtivismo, ressaltou a importância do autocontrole do processo de aprendizagem. A terceira e última fase, que tem seu espaço até os dias atuais, retomou o conceito de autonomia enquanto processo emancipatório, que se dá por meio da ação dos sujeitos (CLAUBEN; PEUSCHEL 2006).

Um dos primeiros autores a trabalhar o conceito de autonomia foi Holec (1981, p. 2), que a definiu como a capacidade dos aprendizes de assumirem responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Little (1999, p. 22 apud NODARI; STEINMANN, 2010, p. 1158), um aprendiz pode ser considerado autônomo quando se mostra capaz de realizar uma tarefa sem apoios externos, ao ser capaz de transpor conhecimentos e capacidades adquiridos em outros contextos para a tarefa e de assumir, de forma flexível, as exigências advindas dela. Para os autores, a autonomia pode ser definida como “a habilidade do aprendiz de dirigir e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem” e que, principalmente, a autonomia está relacionada com “a habilidade e capacidade de um aprendiz de conduzir de forma responsável o próprio processo de aprendizagem” (NODARI; STEINMANN, 2010, p. 1157). Bimmel e Rampillon (2000, p. 177) retomaram Holec e Little e enfatizaram, em suas considerações, pontos como a capacidade do aprendiz de tomar decisões, a vontade e a capacidade deles para assumir responsabilidades e sua capacidade de reflexão crítica. O QECR, por sua vez, assinala que “assim que termina a aula formal, a aprendizagem deve prosseguir autônoma, ou seja, auto direcionada” (EUROPARAT, 2001, p.40).

Oxford procurou sistematizar as diferentes perspectivas relacionadas à autonomia e, na sua classificação, chegou a quatro perspectivas distintas: a perspectiva filosófica, que tem como foco as relações de poder aluno/professor e a necessidade dos aprendizes se tornarem mais independentes, se libertando dessa relação; a perspectiva técnica, cujo foco recai sobre o contexto de aprendizagem, ou seja, a situação na qual ocorrem as modificações do ensino/aprendizagem; a perspectiva psicológica, que focaliza as características individuais dos aprendizes e, por último, a perspectiva sócio interativa, que tem como foco a interação social enquanto dimensão humana.

Bimmel e Rampillon (2000, p. 33) descrevem o conceito de autonomia no seu grau máximo. Segundo os autores, a autonomia do sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras está relacionada à tomada de decisões, isto é, os aprendizes tomam para si a responsabilidade em tomar as decisões relativas ao seu processo de aprendizagem. Entre essas decisões estão elencadas a própria decisão por aprender algo (p.ex. a escolha por aprender uma determinada língua estrangeira), como se dará a aprendizagem, quais materiais e estratégias de aprendizagem farão parte do processo e como eles devem avaliar se a aprendizagem foi bem-sucedida ou não, entre outros fatores.

A questão da autonomia também foi abordada pela pedagogia do Pós-Método, que traz os interesses dos aprendizes para o centro da discussão, obrigando-os a uma postura mais ativa e responsável frente ao seu próprio processo de aprendizagem. Seu principal representante, Kumaravadivelu (2006), abordou a temática da autonomia sob duas perspectivas distintas. A primeira, denominada estrita, tem como objetivo desenvolver nos aprendizes sua capacidade de aprender a aprender, isto é, a capacidade de selecionar e empregar aquelas estratégias que se mostram mais adequadas para atingir determinado objetivo de aprendizagem. Na perspectiva estrita também ganham importância itens como o monitoramento do processo de aprendizagem pelos próprios aprendizes e a capacidade de maximização do potencial de aprendizagem deles. Inserido nesse viés estrito, o trabalho com as estratégias de aprendizagem ganha relevância ao incentivar o desenvolvimento da autonomia estrita dos sujeitos. A segunda perspectiva discutida por Kumaravadivelu é a ampla e vai além da capacidade de aprender a aprender, incluindo a capacidade de aprender a libertar-se, isto é, a capacidade dos

aprendizes de pensar criticamente para identificar impedimentos sociopolíticos que os impossibilitam de desenvolver seu pleno potencial humano.

De acordo com Chamot et al (1999 apud Kumaravadivelu, 2003, p. 134) são quatro os processos que permitem a um aprendiz exercer controle sobre sua aprendizagem. São eles: planejamento, monitoramento, resolução de problemas e avaliação. Todos podem ser usados tanto para o treinamento das capacidades receptivas quanto produtivas.

Dessa maneira, o desenvolvimento da autonomia no seu sentido estrito e da autonomia ampla pode auxiliar os estudantes a tornarem-se responsáveis por sua própria aprendizagem, a terem a liberdade de pensar de maneira crítica. Assim como o aprendiz Pós-Método é um aprendiz autônomo, o professor Pós-Método também tem autonomia. Kumaravadivelu (2006) afirma que a pedagogia Pós-Método promove a habilidade do professor de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva sobre o seu próprio ensino e como analisar e avaliar seu próprio trabalho didático-pedagógico. Dessa abordagem reflexiva também fazem parte a seleção e a elaboração de materiais e atividades a serem usados nas aulas. Portanto, a pedagogia Pós-Método também promove o papel ativo do docente como autor de seus próprios materiais e atividades, isto é, como um profissional que não só os escolhe, mas também os elabora, pautando-se nas particularidades de seus alunos e do contexto de ensino-aprendizagem do qual participam.

A estrita é o aprender a aprender (vide QEER), que entende a aprendizagem de línguas como um fim em si mesma, na ampla (2003) a autonomia é tratada como o meio para um fim. Enquanto a autonomia em seu sentido estrito, isto é, a autonomia dita acadêmica, faculta aos aprendizes serem praticantes estratégicos com o objetivo de realizar todo seu potencial de aprendizagem, a autonomia no seu sentido amplo, em outras palavras, é libertadora, lhes dá o poder de se tornarem pensadores críticos para realizarem seu potencial humano. Para esta pesquisa interessa a autonomia no sentido estrito.

Para Kumaravadivelu (2003) é através do uso adequado das estratégias de aprendizagem que os aprendizes são capazes de monitorar sua aprendizagem e maximizar seu potencial enquanto aprendizes.

De forma a incentivar a autonomia dos aprendizes no seu sentido estrito, os professores podem, segundo Ellis e Sinclair (1989, p. 10 apud Kumaravadivelu, 2003, p. 138), negociar o conteúdo e a metodologia do curso, quando e se apropriado; dividir com os aprendizes, de forma acessível para eles, o tipo de informação sobre a língua e o processo de aprendizagem de línguas que os professores geralmente têm, mas que não é repassado aos aprendizes; encorajar a discussão na sala de aula sobre a língua e o aprendizado de línguas; ajudar os aprendizes a se conscientizarem acerca da ampla gama de estratégias alternativas disponíveis para a aprendizagem de línguas; criar um ambiente de aprendizagem no qual os aprendizes sintam que podem fazer experiências com a aprendizagem de línguas; permitir aos aprendizes formar sua própria visão acerca da aprendizagem de línguas e respeitar seus pontos de vista; aconselhar e guiar os aprendizes individualmente sempre que possível.

Entre as atividades que podem ser executadas pelos aprendizes de forma a monitorar seu processo de aprendizagem e maximizar seu potencial enquanto aprendizes, Kumaravadivelu cita (p. 139 -140) a capacidades dos sujeitos de identificar seus estilos e estratégias de aprendizagem até o ponto que reconheçam seus pontos fortes e fracos enquanto aprendizes de língua; aumentar seu repertório de estratégias ao incorporar estratégias empregadas por aprendizes de língua bem sucedidos; avaliar sua *performance* linguística de modo a ver o quão bem eles evoluíram em seus objetivos de aprendizagem; procurar por oportunidades adicionais de recepção e produção de língua estrangeira além da sala de aula; procurar pela intervenção do professor de forma a obter retorno em áreas de dificuldade e para solucionar problemas; procurar colaborar com outros aprendizes para reunir informações em um projeto específico em que estejam trabalhando e tirar proveito de oportunidades para comunicar-se com falantes competentes da língua alvo. Segundo o autor, essas atividades podem contribuir tanto para o aprendiz adquirir senso de responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem e de seus colegas, quanto para desenvolver um nível de sensibilidade e compreensão com aqueles colegas mais ou menos proficientes.

Não obstante as considerações acima elencadas há de ser lembrado que a autonomia não pode ser reduzida, segundo Martinez (2005, p. 76), ao simples domínio de estratégias de aprendizagem. Isso se deve, em grande parte, ao fato da autonomia estar baseada em uma compreensão mais ampla da aprendizagem de línguas, essa, por sua vez, de cunho construtivo, reflexivo e sócio interativo. Para a autora a capacidade do aprendiz de determinar sua aprendizagem é uma necessidade essencial dos seres humanos, bem como uma característica intrínseca a qualquer processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Partindo dessa perspectiva, a autonomia na aprendizagem passa a exigir uma renovação da perspectiva pedagógica, que abandone a perspectiva de mediação através dos professores e caminhe para uma perspectiva de apropriação da autonomia pelos próprios aprendizes.

Inserido nesse contexto, o papel do professor passa a ser o de um mediador do desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, ao trabalhar em conjunto com os alunos na construção de um novo conhecimento oriundo dos processos de interação inerentes à aprendizagem (MORAES, 2009, p. 2).

3.6.1. O incentivo à autonomia a partir do tratamento dos erros dos aprendizes

O papel do erro no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é amplamente investigado por uma série de pesquisadores e seu efeito positivo para o processo de aquisição de língua ganha cada vez mais destaque na literatura. Se antes os erros eram vistos como danosos ao processo de ensino/aprendizagem, devendo ser evitados ao máximo, hoje é praticamente consensual que fornecem pistas sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Além desse fator central, os erros comprovam que os aprendizes são ativos dos pontos de vista cognitivo e criativo. Exemplos disso, que nos remetem às estratégias de comunicação e/ou uso da língua, são representados pelas transferências oriundas de outras línguas do repertório do(s) aprendiz(es), pela construção de analogias e pela criação de hipóteses sobre a língua, que os aprendizes experimentam com vistas a atingir seus objetivos comunicativos, entre outros (CORDER, 1967; KLEPPIN/KÖNIGS, 1991; KLEPPIN, 1998; KNAPP-POTTHOFF, 1987; KORDES, 1993 apud KLEPPIN, 2000, p. 41).

Entre as principais causas para os erros dos aprendizes podem ser citadas a interferência de outra(s) língua(s), maternas ou estrangeiras, com as quais o aprendiz teve contato anteriormente e o fenômeno da supergeneralização, de acordo com o qual os aprendizes aplicam uma determinada regra em contextos linguisticamente inadequados. Outra possível causa reside na influência do emprego de estratégias de aprendizagem e de comunicação, bem como de outros fatores intrínsecos aos aprendizes, tais como stress ou cansaço (RÖSLER, 2012, p. 153).

Corder (1974 apud ELLIS, 2008, p. 46) afirma que os procedimentos envolvidos na análise de erros abrangem, no geral, a coleta de amostra de produção linguística dos aprendizes, a identificação dos erros, a descrição dos erros, a explicação dos erros e, por último, a avaliação de suas causas.

Segundo Kleppin (2000, p. 43) os aprendizes devem ser capazes de analisar os próprios erros, aprender a reconhecer suas causas e procurar esclarecer suas próprias hipóteses acerca da língua, de forma que possam controlar sua própria aprendizagem. É nesse ponto que as questões de tratamento do erro e autonomia se interligam. O incentivo à autorreflexão, por parte dos aprendizes, sobre seus próprios erros tem como consequência o estímulo à autonomia e o estímulo à capacidade dos aprendizes de autorregular sua aprendizagem também fora da sala de aula. Para tal, os professores devem possuir conhecimentos acerca de uma série de medidas que possam ser tomadas no intuito de induzir os aprendizes a refletirem acerca dos próprios erros. Dentre os procedimentos que podem ser adotados estão a prospecção de erros e o reconhecimento de suas fontes a partir de perguntas de professores e alunos; o reconhecimento das próprias dificuldades de aprendizagem e a reflexão sobre as causas dos erros. Existem também casos nos quais o tratamento do erro é feito por meio de exercícios escritos autorreflexivos, como por exemplo, tarefas nas quais os aprendizes trabalham com seus próprios textos, tais como as investigadas pela presente tese.

3.7. Atividades de aconselhamento da escrita (*Schreibberatung*) e sua inserção nas aulas de ALE

Ao ser retomada a ideia da escrita enquanto atividade complexa, que exige de seus produtores uma série de competências cognitivas e comunicativas, passa a ser relevante que os problemas dos aprendizes com a produção textual sejam devidamente tematizados. Para tal, tem sido incentivado nas universidades alemãs o fornecimento de atividades de aconselhamento de aprendizagem (*Lernberatung*) ou, mais especificamente, de aconselhamento da escrita (*Schreibberatung*). Nessas atividades os aprendizes são incentivados a discutir algo sobre seu processo de produção de textos, com suas dificuldades, conhecimentos prévios, estratégias de formulação e de solução de problemas, conforme será explicitado nesta seção.

Segundo Siebert (2009, p. 99), as atividades de aconselhamento de aprendizagem (*Lernberatung*) são importantes em diversos aspectos que envolvem a melhora da capacidade de aprendizagem dos sujeitos, como no aumento da motivação para a aprendizagem, na aquisição de novas técnicas e estratégias de aprendizagem e, por último, na definição de novos objetivos de aprendizagem.

As atividades de aconselhamento da escrita (*Schreibberatung*) são, por sua vez, entendidas como uma forma específica do aconselhamento de aprendizagem (*Lernberatung*) e têm como objetivo tornar as tarefas de escrita mais claras para os aprendizes por meio da construção partilhada e consciente do conhecimento sobre o texto e suas partes. A partir desta abordagem os aprendizes são convidados a refletir sobre as características de diferentes gêneros textuais e discutir seus problemas de planejamento, formulação e execução da escrita os quais, por sua vez, podem ser transpostos para processos de escrita futuros (BRÄUER, 1998 apud MOHR, 2010, p. 996). Blatt (2004, p. 54 apud BALLWEG, 2008, p. 13) salienta que um aconselhamento para a escrita, que focalize o processo de confeccionar textos desde seu início tem um efeito qualitativo melhor sobre os aprendizes do que um aconselhamento sobre o texto já pronto, pois assim é possível enfrentar os problemas da escrita desde a fase da apresentação das tarefas.

Algumas características inerentes às atividades de aconselhamento para a escrita relacionam-se não somente com o modo de encaminhamento das atividades, mas também com a forma com que os aprendizes recebem retorno sobre suas produções.

Enquanto uma correção de textos típica tem como objetivo um produto livre de erros, o acompanhamento feito na *Schreibberatung* visa uma resposta que abranja principalmente os seus pontos positivos, de forma a incentivar os aprendizes na continuação do desenvolvimento de suas ideias. As sugestões oferecidas pelos mediadores são fornecidas na forma de exemplos, ficando a responsabilidade pelo texto a cargo do aluno. Enquanto a correção procura demonstrar onde estão os erros dos aprendizes e como estes podem ser transpostos, o aconselhamento procura motivar os aprendizes por meio de ferramentas que os possibilitem o trabalho autônomo. Dessa forma, os aprendizes desenvolvem a habilidade de melhorar seus textos por conta própria e já sabem como podem fazer nas próximas tarefas (RYAN; ZIMMERELLI, 2006, p. 36 apud BÜKER; LANGE, 2010, p. 212).

Nessas atividades de aconselhamento de escrita um dos pontos mais relevantes, senão o mais relevante, é a transmissão de técnicas e estratégias para a resolução autônoma de tarefas futuras de escrita. A partir dessa perspectiva passa a ser importante o incentivo às escolhas autônomas dos aprendizes sobre seu próprio trajeto de aprendizagem e o papel dos responsáveis pelo aconselhamento é o de dar sugestões aos aprendizes, ao invés de determinar seus passos para o processo de escrita (MEHLHORN et al., 2005, p. 164).

Ao que se refere às etapas (SIEBERT, 2009, p. 100) percorridas pelos aprendizes nas atividades de aconselhamento de escrita essas abrangem, no geral:

- i. A definição do problema por parte daquele que busca o aconselhamento, com a delimitação e concretização dos problemas relativos às deficiências dos aprendizes;
- ii. Análise do problema de aprendizagem por parte daquele que busca o aconselhamento, com o levantamento do contexto e respectivo histórico do problema de aprendizagem. Nessa etapa também são discutidas quais medidas já foram adotadas até o momento em relação ao problema apresentado, quais foram as variáveis e quais hábitos podem ser conservados pelos aprendizes;

- iii. Desenvolvimento de propostas de solução, sendo que é nessa fase que são definidos os objetivos do aconselhamento e são reunidas ideias e propostas de solução;
- iv. Experimentação e realização, com a devida aplicação e posterior observação das medidas tomadas, bem como com a definição de novos caminhos para o enfrentamento de problemas. A observação consiste em avaliar a efetividade da adoção de medidas no fortalecimento da competência dos aprendizes que buscam o aconselhamento;
- v. Planejamento de estudos a longo prazo, no qual objetiva-se desenvolver uma reflexão junto aos aprendizes sobre a formação de posicionamento acerca da aprendizagem. Essa reflexão abrange questionamentos acerca do sentido e necessidade da aprendizagem, bem como a discussão sobre as necessidades dos aprendizes e do seu desejo em continuar a aprender.

3.8. Outros fatores de influência envolvidos na produção textual dos aprendizes

Os fatores a serem discutidos nessa seção influem, ainda que de modo coadjuvante, nos processos de recepção/produção de textos em língua estrangeira. Por esse motivo, os fatores de influência *consciência linguística*, *motivação*, *leitura*, *monitor* e o *papel dos materiais didáticos* serão brevemente apresentados. É importante destacar que, apesar desses itens não gozarem de protagonismo na análise das produções textuais dos aprendizes sua menção segue obrigatória, dado que sua ausência impossibilita uma compreensão holística do processo.

3.8.1. A consciência linguística

Um importante fator de influência operante na recepção/produção de textos em língua estrangeira diz respeito à consciência linguística dos aprendizes e à consciência dos aprendizes sobre o processo de aprendizagem de línguas em geral. Tal aspecto é especialmente relevante na discussão acerca da transmissão e emprego das estratégias de aprendizagem, o que a torna de especial interesse na elaboração das atividades práticas para os aprendizes e seu impacto antes e depois da realização dessas atividades.

Conforme definição proposta pela ALA (Associação para Consciência Linguística) e, posteriormente, adotada por Gnutzmann (2010), a consciência linguística pode ser definida como o conhecimento explícito sobre a língua, bem como a percepção consciente e sensibilidade envolvidos no ensino, aprendizagem e uso das línguas. A partir dessa definição, o conceito de consciência linguística deixa de se resumir à língua e ao seu uso, estendendo suas fronteiras para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Entre os diferentes domínios relacionados à consciência linguística, ganha destaque para o objeto de estudo o desempenho (*performance*), que trata do estabelecimento da consciência no tratamento com a língua (como procede um aprendiz ao escrever uma carta?) e de sua consolidação na aprendizagem de línguas (WOLFF, 2002). Nesse caso o que se discute é como podem ser adotadas medidas que levem os aprendizes a usarem a gramática e o vocabulário de uma língua de forma efetiva a partir de um determinado objetivo comunicativo (GNUTZMANN, 2010).

O domínio da *performance* é de interesse específico para essa pesquisa por ter relação com o modelo de interface da aquisição de L2 proposto por Ellis (1997), segundo o qual o conhecimento explícito na L2 facilita/permite a aquisição do conhecimento implícito. Esse processo se dá, por sua vez, quando o aprendiz busca, apoiado em seu conhecimento explícito, perceber (*notice*) características específicas do *input* linguístico. Esse processo de perceber (*noticing*) seria o necessário para converter *input* em *intake* (GNUTZMANN, 2010).

Para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a inserção de atividades e cursos voltados à promoção de consciência (*awarness raising activities*) visa especialmente o desenvolvimento do conhecimento procedimental dos aprendizes por meio da transmissão de técnicas e estratégias de aprendizagem e partem do princípio de que o conhecimento sobre a língua leva ao desenvolvimento da consciência linguística (WOLFF, 2002). Para Schmidt (2010), essas atividades promotoras da consciência tem uma boa aceitação nos cursos de língua estrangeira, especialmente em relação à reflexão acerca do emprego das estratégias de aprendizagem para atividades de leitura e escrita.

3.8.2. Motivação

A motivação constitui fator de influência para a produção textual dada a sua relevância tanto no âmbito do impulso inicial que guia os aprendizes para a escrita de um texto quanto para sua decisão de revisá-lo (etapas de aprimoramento da matéria textual), isto é, a motivação atua tanto no início quanto ao longo do processo de escrita como um todo. Tal afirmação vai ao encontro das reflexões de Dörnyei (2001), para quem a motivação tem papel decisivo em qualquer situação de ensino/aprendizagem, sendo determinante para seu sucesso/fracasso.

Dörnyei (2001) ressalta a dificuldade em se definir o que é motivação, dada a sua amplitude, variabilidade e dependência de fatores individuais. Entretanto, o autor ressalta a importância do papel do professor enquanto gerador de motivação nos alunos por meio do uso de estratégias de aprendizagem, do ensino cooperativo e da criação de um ambiente propício à aprendizagem. Aos professores também é indicado que forneçam suporte suficiente para a execução das tarefas por parte dos aprendizes, de forma que esses obtenham êxito nelas.

A motivação na produção de textos em língua estrangeira é relevante à medida que refletimos acerca dos fatores que levam o aprendiz a redigir um texto sobre determinado tema e aos motivos que o levam a aperfeiçoá-lo. A atuação do professor também é determinante para a realização dessas etapas, sendo ele um agente que através de seus métodos de ensino e avaliação, pode atuar sobre a motivação dos aprendizes.

3.8.3. O papel da leitura

Os textos exercem um papel de relevância na aula de língua estrangeira por servirem de apoio ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras como um todo. Eles apresentam novos vocabulários e diferentes fenômenos gramaticais, bem como fornecem informações sobre uma diversidade de temas pelos quais os aprendizes possam se interessar (RÖSLER, 2012, p. 128). Segundo o modelo de Lopes Rossi (2002, 2005), que apresenta os módulos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros, a etapa de leitura sempre precede a de produção do texto propriamente dito,

daí a sua importância para o objeto de estudo da presente tese. Isso se dá, em grande parte, pelo fato de a leitura representar uma fase de apropriação dos aspectos discursivos, temáticos, e composicionais dos textos, bem como de sua organização interna.

A partir de pesquisas na área da psicolinguística é sabido que a leitura, assim como a escrita, constitui um processo complexo, no qual os leitores têm que realizar diferentes atividades paralelamente e/ou seguidas umas das outras. Os conhecimentos linguísticos e de mundo dos sujeitos é que determinam se vão entender um texto muito rápido, lentamente, ou se simplesmente não o entenderão (RÖSLER, 2012, p. 129-130). O conhecimento linguístico e de mundo engloba itens como, por exemplo, o entendimento das colocações e das convenções empregadas em determinados gêneros textuais, bem como sobre os assuntos, ou seja, a matéria, sobre a qual um texto versa.

Segundo Meireles (2006) há uma diferença significativa entre a leitura de um texto na língua estrangeira e na língua materna, visto que, apesar de os processos cognitivos de base serem os mesmos para ambos, os estágios envolvidos no processamento da leitura, se analisados detalhadamente, podem transcorrer de forma distinta. Para a autora, fatores como o conhecimento linguístico do leitor, seu conhecimento de mundo (esse, por sua vez, culturalmente marcado), seu pré-conhecimento acerca do assunto abordado, o contexto, situatividade e expectativas em relação ao texto que está sendo lido exercem um papel importante para a sua compreensão.

Para Schnotz (2009, p.166), que se baseia nos preceitos da psicologia e da linguística cognitiva, o leitor não extrai do texto um significado, mas preferencialmente o constrói com base no seu conteúdo e em seus conhecimentos prévios. Dessa forma, os textos não são portadores de significado em si, agindo muito mais no papel de estimulantes dos processos mentais de construção de sentido, que se orientam tanto pelas informações fornecidas pelo próprio texto quanto pelo conhecimento prévio do(s) leitor(es). Consequentemente, para que a comunicação textual autor/leitor se dê da forma mais bem-sucedida possível, é necessário que haja um grau de concordância entre

aquilo que o escritor quis dizer e aquilo que o leitor compreendeu. Para Schnotz, a compreensão de textos no geral abrange a construção de uma série de representações mentais, dentre as quais a representação da superfície do texto, a representação proposicional do conteúdo semântico; o modelo mental dos fatos referidos e, por último, a representação da situação comunicativa e do gênero textual. Dessa maneira, o texto passa a não ser um portador de significados em si, servindo mais adequadamente como uma base de dados para a construção de um modelo mental, o qual, por sua vez, é guiada pelo conhecimento prévio do leitor.

Quanto às estratégias de leitura, subgrupo das estratégias de compreensão, essas estão classificadas dentro de dois grandes grupos: o primeiro das estratégias cognitivas e o segundo das estratégias metacognitivas. Entre as estratégias cognitivas podem ser listadas: a focalização no contexto, com o objetivo de desvendar o significado de palavras desconhecidas; a análise de palavras complexas, no intuito de depreender significados a partir de partes das palavras e/ou de suas regras de construção; a leitura de trás para frente, de modo a estabelecer relações dentro do texto; a sistematização das informações; o uso de paratextos (imagens, gráficos) no auxílio da construção de hipóteses sobre o que está sendo lido; a associação de novas informações com conhecimentos pré-existentes e a “exclusão” de palavras desconhecidas, desde que elas não sejam fundamentais para o entendimento do texto. As estratégias metacognitivas, em complemento às cognitivas, relacionam-se ao processo de leitura e englobam o planejamento do próprio processo de leitura, como por meio da determinação consciente das estratégias cognitivas supracitadas, o monitoramento dos próprios passos ao longo do processo de leitura e, por último, o controle e avaliação dos resultados passíveis de levar o leitor, na próxima leitura, a ler melhor e com mais rapidez (RÖSLER, 2012, p. 133-134).

Westhoff (1997) tratou da diferenciação dos tipos de leitura, que perfazem a leitura seletiva, detalhada e global. Segundo o autor, a escolha por um procedimento de leitura em detrimento dos demais se deve a uma série de fatores, entre os quais a determinação da tarefa, as intenções envolvidas na leitura, as estratégias textuais empregadas e, em especial, a motivação e o interesse daquele que lê.

3.8.4. Monitor

A hipótese do monitor, lançada por Krashen em 1985, postula que a produção do aprendiz é constantemente monitorada pelo seu conhecimento linguístico em um dado momento. Isto significa que o monitor é responsável pelas correções empreendidas pelo próprio aprendiz na sua produção a partir de seu conhecimento consciente das regras da língua-alvo. Para que o monitor do aprendiz entre em ação de modo eficaz é necessário que algumas condições básicas sejam atendidas: o produtor (no caso o aprendiz) deve conhecer as regras da língua-alvo e deve haver uma preocupação com a forma daquilo que é produzido (1985, p. 2).

Para a produção textual em língua estrangeira o uso do monitor por parte dos aprendizes é de relevância por permitir que eles revisem suas produções buscando seu constante aprimoramento.

3.8.5. O emprego de materiais didáticos no ensino da escrita

As tarefas de escrita sempre exerceram papel preponderante nas aulas de língua estrangeira e, conseqüentemente, também nos materiais didáticos nelas empregados. Isso se deve, em grande parte, ao fato de a escrita desempenhar múltiplas funções, que abrangem desde seus aspectos funcionais (escrita como meio de adquirir língua) até alguns aspectos relacionados à consolidação de conhecimentos pré-existentes e subsequente produção de novos conhecimentos. Por esse motivo os materiais didáticos têm uma influência considerável no ensino da produção textual em sala de aula: eles podem desde fornecer subsídios gramaticais e de vocabulário pontuais aos aprendizes até determinar o escopo de uma tarefa de escrita e suas etapas, atingindo aqui sua capacidade máxima de influência.

Segundo Wolff (1992, p.123 apud FERLING, 2008), em uma aula voltada à produção textual devem ser treinados os seguintes itens: vocabulário, gramática, construção de frases, gêneros textuais, convenções de escrita e estratégias de aprendizagem. Os três primeiros itens, vocabulário, gramática e construção de frases

devem ser treinados de forma sistemática de modo que, na medida em que os aprendizes avançam na sua competência linguística, esses estejam automaticamente disponíveis quando da escrita de textos em língua estrangeira. Os gêneros textuais e convenções de escrita, por sua vez, são itens com os quais os aprendizes devem ser familiarizados, pois sem esse conhecimento a comunicação em língua estrangeira é dificultada. Por último, o treinamento e uso de estratégias de aprendizagem também são importantes para o processo de conscientização dos aprendizes acerca das diferentes fases e processos inerentes à escrita.

De forma que tais itens possam ser trabalhados de maneira sistemática em sala de aula são empregados os materiais didáticos que, juntamente com o professor, intermediam o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Uphoff (2009) ao analisar o papel do livro didático na aula de língua estrangeira, salienta que sua concepção didático-metodológica acompanhou, ao longo das décadas, a evolução das diferentes abordagens de ensino e, conseqüentemente, dos métodos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Adicionalmente, a autora salienta que os livros didáticos influenciam o processo de ensino/aprendizagem de línguas na medida em que selecionam previamente o insumo a ser fornecido aos aprendizes e seu respectivo modo de didatização com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem (2009, p. 57).

Para além dos diferentes métodos e de sua evolução temporal, os materiais didáticos utilizados atualmente seguem as diretrizes fornecidas pelo QECR (2001), elaborado pelo Conselho da Europa no intuito de lançar uma base comum, em território europeu, para o planejamento de cursos de línguas, elaboração de exames de proficiência e de materiais didáticos. Essa base comum, por sua vez, está ancorada em seis diferentes níveis de aprendizagem (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que medem a progressão de ensino dos aprendizes e, conseqüentemente, também definem os parâmetros a serem adotados no ensino, preparação de materiais e avaliação dos aprendizes.

O QECR define para o nível A2, nível em que os aprendizes investigados se encontram, que eles devem ser capazes de escrever comunicações e bilhetes simples,

preencher formulários e escrever cartas pessoais com temas relacionados ao seu cotidiano (família, condições de vida, atividade profissional) e que atendam às suas necessidades comunicativas imediatas, tal como agradecer a um convite ou se desculpar por algo.

Dentre as principais críticas que são apontadas aos materiais didáticos utilizados até a década de 1990 está a questão de sua não sistematização e da falta de uma progressão explícita. Tal situação parece ter sido gradativamente alterada a partir do interesse crescente pela pesquisa dos processos de escrita, o que inclui a área de alemão como língua estrangeira (KRUMM, 2000, p. 07). Atualmente, em quase todos os materiais didáticos de língua estrangeira, há uma progressão gradativa dos conteúdos apresentados, até mesmo quando os critérios de progressão (p.ex. gramatical vs. pragmático) são distintos e seu peso variável de acordo com a abordagem escolhida. Consequentemente, o *input* que é fornecido aos aprendizes nos materiais didáticos nunca deixa de ser previamente filtrado pelos professores, com a exceção de textos orais e escritos voltados à compreensão. Esses textos, por sua vez, são divididos em textos autênticos, ou seja, aqueles que não foram redigidos tendo como objetivo a aprendizagem e textos didáticos, mais voltados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (KOEPPPEL, 2010, p. 42).

Krumm (2000, p. 110) faz uma crítica aos materiais didáticos da atualidade ao ressaltar a necessidade de exercícios de escrita que despertem o interesse dos aprendizes sobre seus próprios textos, os motivando a escrever e aperfeiçoá-los. Adicionalmente o autor ressalta a necessidade da existência de exercícios que desenvolvam a consciência dos aprendizes acerca das estratégias passíveis de serem empregadas, sistematicamente, nas produções textuais dos aprendizes como forma de diminuir suas inseguranças no processo de confeccionar textos e que colaborem para o aumento da sua motivação.

CAPÍTULO 4 - A PRODUÇÃO DE TEXTOS ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Até meados da década de 1980 a escrita era compreendida enquanto atividade cognitiva responsável pelas ações comunicativas dos sujeitos. Logo após esse período, estudos que se concentravam no desenvolvimento da escrita passaram a conceituá-la como um meio cognitivo para a resolução de problemas, que surge na ação comunicativo-social dos sujeitos.

Gerd Antos (2000, p.105) diferenciou três paradigmas a serem levados em consideração nas pesquisas sobre produção textual, a saber, os paradigmas didático, cognitivo e sócio cognitivo. O paradigma didático concentra seus esforços na melhora da expressão escrita do texto enquanto produto. O paradigma cognitivo parte da premissa de que o conhecimento sintático não pode ser descrito sem que sejam considerados o ponto de vista pragmático e as teorias do desenvolvimento das competências textuais na escrita (FEILKE, 1996, p. 1179). Por último, o paradigma sócio cognitivo entende a produção de textos como uma forma de ação linguística, comunicativa e sociocultural dentro de determinadas comunidades discursivas (ANTOS, 2000, p. 105 apud GANSEL; JÜRGENS, 2007, p. 128-129).

Baseado nessas considerações preliminares, o presente capítulo dará ênfase à didática da escrita, com a diferenciação entre as abordagens de ensino voltadas ao produto e ao processo, seguida da revisão dos principais modelos de processamento da escrita e a elaboração de uma proposta de intervenção didático-metodológica para a produção de textos em língua estrangeira.

4.1. O processo de confeccionar textos: Abordagens voltadas ao produto vs. abordagens voltadas ao processo

A didática da escrita compreende duas abordagens centrais que analisam, cada uma a partir de um viés diferente, a mediação da escrita: são as abordagens voltadas ao produto e as abordagens voltadas ao processo. Na mediação da escrita voltada ao

produto o texto se apresenta como resultado de um processo de escrita e sua forma passa a ser o elemento de maior importância. Quanto à orientação da escrita voltada ao processo, esta direciona o complexo processo de escrita aos aprendizes. A partir deste enfoque são enfatizados processos isolados de escrita, como, por exemplo, o aperfeiçoamento de partes de um texto (MOHR, 2010, p. 996). A abordagem da escrita voltada ao processo entende que a escrita compreende todas as fases do processo de produção textual e esta não restringe seus escritores somente ao produto final (LUDWIG; OTTO, 2006, p. 176).

Enquanto na produção de textos voltada ao produto há uma maior preocupação com a apropriação dos conhecimentos de conteúdo, gêneros textuais, estruturas gramaticais, estruturas lexicais e sobre o entendimento da proposta de escrita (KOEPPPEL, 2010, p. 270), na abordagem voltada ao processo a produção textual deixa de ser entendida como a simples soma das capacidades parciais dos aprendizes, passando a exigir a organização, por parte deles, de diferentes processos de trabalho, tais como a preparação e o planejamento de textos e sua redação, com as fases de verificação e aperfeiçoamento do texto (KAST, 1999, p. 33). Consequentemente, a correção dos textos ganha em importância na abordagem voltada ao processo, na medida em que ela dialoga com texto em produção ao invés de avaliar um produto imutável (KRUMM, 2000, p. 14).

Ademais, não é necessário que os aprendizes dominem todos os aspectos linguísticos da língua estrangeira antes de redigirem um texto, sendo mais importante que eles se conscientizem que devem aprender primeiro fenômenos pontuais para, a seguir, aplicarem esses fenômenos a seus textos e/ou a tarefas específicas visto que, segundo Portman, o objetivo da escrita consiste na integração e no uso de todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, tendo-se sempre em vista uma elocução, ou seja, a escrita com vistas a comunicar algo (PORTMAN, 1991, p. 396 apud FERLING, 2008, p. 118).

Para a didática da escrita voltada ao processo não é mais tão relevante o aparecimento, ao final de uma série de tarefas de escrita, de textos linguisticamente e contextualmente corretos, mas a elaboração de textos parciais que preparem os

aprendizes para a formulação do texto final. Essas atividades têm como objetivo conscientizar os aprendizes de que a escrita é um processo complexo de resolução de problemas para a qual, entretanto, existem estratégias alternativas que os auxiliam na elaboração dos textos, como, por exemplo, a construção de mapas mentais e o uso de *checklists* como forma de controle do próprio processo de aprendizagem da escrita (FEILKE, 2005, p. 45 apud MOHR, 2010, p. 996).

Em uma análise mais abrangente, pode-se afirmar que a didática da escrita voltada ao processo entende a produção textual como uma ferramenta de solução de problemas, que funciona também como um instrumento de aquisição e produção de novos conhecimentos. Por último, tal abordagem didática vê a escrita como passível de ser ensinada e aprendida, na medida em que os aprendizes adquirem compreensão acerca dos problemas que devem ser trabalhados (KRUSE; RUHMANN, 2006, p. 14).

É relevante reiterar que a abordagem de escrita voltada ao processo guiará a investigação desta tese como um todo, estando presente no encaminhamento das atividades de escrita, na sua avaliação e na retomada do processo de produção textual como um todo.

4.2. Modelos de processamento da escrita

São diversos os modelos que objetivaram reproduzir como se dá a produção do texto escrito, sua divisão em grupos não é uniforme, podendo seguir diferentes critérios. Como o eixo desta tese é o de analisar a escrita tanto do ponto de vista do seu processamento cognitivo quanto da didática do seu ensino, os modelos a seguir serão divididos em dois grupos principais: o dos modelos voltados ao desenvolvimento da competência escrita e dos modelos centrados no trabalho didático sobre a escrita. Enquanto os modelos voltados ao desenvolvimento da competência escrita (HAYES; FLOWER, 1980; LUDWIG, 1983; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987) focalizam seu processamento, priorizando os diferentes processos de escrita e sua relação com fatores intrínsecos e extrínsecos (motivação, contexto de escrita, memória, conhecimentos prévios, habilidade motora, entre outros), os modelos centrados no trabalho didático (BÖRNER, 1987; KAST, 1999; BRÄUER, 2006) procuram, através

da didatização dos processos de escrita, dividi-los em fases de forma que essas possam ser aplicadas tanto no ensino da escrita em sala de aula, quanto pelos próprios aprendizes no controle autônomo de sua produção escrita.

4.2.1. Modelos voltados ao desenvolvimento da competência escrita

Os primeiros dois modelos, de Hayes e Flower (1980) e Ludwig (1983), concebem a escrita como um processo de resolução de problemas, no qual são tomadas, de modo sequencial e interativo, decisões pragmáticas, semânticas, sintáticas e lexicais que são, por sua vez, realizadas graficamente por meio de cadeias de letras (MOLITOR-LÜBBERT, 2009, p.122). Em complemento, o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) destaca a competência escrita ao investigar as estratégias do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento.

4.2.1.1.O modelo de processamento cognitivo de Hayes e Flower (1980)

Hayes e Flower (1980) elaboraram um dos mais conhecidos modelos de processamento da escrita, que tem como base a Psicologia Cognitiva. O modelo proposto pelos autores compreende a escrita como um processo complexo, marcado por uma série de demandas, que por sua vez, são divididas em três grupos distintos, a saber, o das demandas relacionadas ao conhecimento, relacionadas às convenções linguísticas e a referência aos destinatários, ou seja, suas exigências retóricas. A competência escrita, para os autores, pode ser definida como a capacidade, por parte do escritor, de atender simultaneamente às demandas do processo de escrita ao longo de sua composição. Cada uma das dimensões descritas por Hayes e Flower (conhecimento, língua, comunicação) representa diferentes capacidades e pode estar interligada a diferentes problemas (KRUSE; JAKOBS, 1999).

Quanto ao modelo em si, este compreende três subprocessos, que encerram as fases de planejamento, formulação e revisão, tal como reproduzido pela imagem abaixo:

Figura 5 - O modelo de processamento cognitivo de Hayes e Flower (1980)

Fonte: Hayes, Flower (1980).

Na fase de planejamento são retomadas, de forma associativa, informações previamente memorizadas acerca do tema e do destinatário. A seguir, tais informações memorizadas são transformadas em anotações no formato de palavras soltas ou fragmentos de frases. Tais fragmentos são, em uma etapa seguinte, selecionados e organizados com base em uma sequência temporal e/ou hierárquica. A parte de definição dos objetivos serve a identificação dos critérios de redação do texto e de sua adequabilidade. No decorrer da segunda fase, de formulação do texto, são verbalizadas as ideias e anotações da fase anterior a partir de um plano de escrita. O resultado da fase de formulação é o surgimento de um esboço. Na terceira fase, de revisão do texto, o escritor se põe a melhorá-lo, funcionando como seu primeiro leitor. Nessa fase o leitor se concentra na melhora do texto como um todo e na sua avaliação em relação aos objetivos de escrita. Apesar do modelo de Hayes e Flower ter sido elaborado para o

produtor de texto em língua materna, ele lança as bases para a escrita em língua estrangeira, visto que, segundo Portmann (1991, p. 325 apud KOEPEL, 2010, p. 273), a escrita na língua estrangeira se dá com base nas competências adquiridas na língua materna. Kast (1999) também ressalta a importância de serem ativadas, conscientemente, as competências da língua materna adquiridas previamente como uma ajuda para a escrita em língua estrangeira.

4.2.1.2.O modelo dinâmico de processamento de escrita de Ludwig (1983)

Ludwig faz críticas ao modelo de Hayes e Flower ao assinalar pontos tais como a redução do processo de escrita a mecanismos exclusivamente cognitivos, a falta de menção às ações motoras, igualmente importantes para a análise do processamento da escrita, bem como a pouca importância dada ao componente motivacional, entre outros (MOLITOR-LÜBBERT, 2009, p.128). Para Ludwig (1983) o processo de escrita se destaca não somente pela sua complexidade, mas também pela sua dinâmica, o que significa que as atividades envolvidas na escrita são modificáveis ao longo do processo de confecção de um texto. Essas atividades, por sua vez, relacionam-se entre si em múltiplos níveis, e de forma sucessiva, interativa, iterativa, recursiva e, em partes, automatizada. Na descrição de seu modelo, Ludwig destaca cinco diferentes níveis nos quais se dá o processo de escrita: a base motivacional os processos conceituais, os processos intralinguísticos, os processos motores e as atividades de redação. Ao que concerne os fatores não-processuais, pode ser destacada a memória de longo prazo, bem como as condições situacionais. Outro fator citado no modelo diz respeito às ações preparatórias do texto, ou seja, aquelas que ocorrem antes do início do processo de escrita como um todo. Segue abaixo reprodução do modelo de Ludwig:

Figura 6- O modelo dinâmico de processamento de escrita de Ludwig

Fonte: Ludwig (1983).

4.2.1.3.O modelo estratégico de processamento da escrita de Bereiter e Scardamalia (1987)

O modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) entende a escrita como uma competência que é, ao mesmo tempo, natural e complexa. A escrita é natural, pois pode ser entendida como uma consequência da aquisição de línguas no geral. Por outro lado, a escrita é complexa dado o grau de dificuldade envolvido na aprendizagem desta e de seus diversos níveis, que varia de acordo com o sujeito. A partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, os autores investigaram as estratégias de escrita empregadas por alunos e estudantes universitários e procuraram atribuir a elas uma progressão por meio de uma técnica denominada de facilitação procedimental, ou seja, um método que procura resolver as dificuldades dos aprendizes por meio de instruções estratégicas (MOLITOR-LÜBBERT, 2009, p. 137).

O modelo é composto por duas principais estratégias de aprendizagem, *knowledge - telling* e *knowledge - transforming*, ambas relacionadas aos processos mentais que ocorrem na redação de um texto.

A primeira, *knowledge - telling*, corresponde a simples reprodução de conhecimentos em um modo narrativo ou descritivo. Tal estratégia é comumente empregada por aprendizes iniciantes e consiste em inserir as ideias no texto da mesma forma em que elas se encontram na memória de longa duração. Dessa forma, os aprendizes recorrem, sem muito planejamento, a conceitos chave em relação a um tema ou a modelos de texto como base para processos mentais posteriores, realizando associações, contextualizações e desenvolvendo estruturas coerentes de conteúdo. De acordo com esse modelo, os aprendizes trabalham seus textos passo a passo, não tendo uma visão do todo (SPINNER, 2000 apud BECKER-MROTZEK; BÖTTCHER, 2012, p. 24).

A segunda estratégia - *knowledge - transforming* - permite aos aprendizes empregarem seus conhecimentos previamente adquiridos de forma consciente na escrita. Ela é usada com mais frequência por aprendizes experientes, pois exige que o conteúdo do texto esteja em consonância com os objetivos retóricos e pragmáticos

daquele que escreve, bem como de acordo com o texto que foi produzido até então. De forma que os aprendizes passem da estratégia de *knowledge-telling* para *knowledge-transforming* é necessário que as capacidades de escrita dos aprendizes se desenvolvam, de modo que os produtores de texto encarem a tarefa de escrita como um processo interativo de solução de problemas, para o qual ele deve empregar estratégias. Incentivar a estratégia *knowledge - transforming* é extremamente relevante para o processo de ensino/aprendizagem da produção textual em língua estrangeira, pois ela focaliza o processo consciente de escrita como um todo, incentivando a reflexão dos aprendizes sobre seu próprio processo de produção de textos e suas condições. O importante é que os aprendizes descubram suas próprias estratégias de aprendizagem e as saibam usar de modo flexível (FIX, 2006, p. 133 apud BECKER-MROTZEK; BÖTTCHER, 2012, p. 25).

As **Figuras 7 e 8** reproduzem ambos os esquemas:

Figura 7 - O modelo estratégico de processamento da escrita de Bereiter e Scardamalia (1987): representação gráfica da estratégia *knowledge-telling*

Fonte: Bereiter, Scardamalia (1987).

Figura 8 - O modelo estratégico de processamento da escrita de Bereiter, Scardamalia: representação gráfica da estratégia *knowledge-transforming*

Fonte: Bereiter, Scardamalia (1987).

4.2.2. Modelos centrados no trabalho didático sobre a escrita

Os três modelos abaixo descritos, de Börner (1987), Kast (1999) e Bräuer (2006) procuram, a partir dos estudos cognitivos acerca do processamento textual, didatizar os processos de escrita. Com base em tal objetivo, esses modelos trazem os estudos

cognitivos sobre a produção textual para o contexto de sala de aula, de forma que essa possa ser veiculada a professores de línguas maternas e/ou estrangeiras com o objetivo de facilitar a transmissão da competência escrita aos aprendizes.

4.2.2.1. O modelo de produção textual adaptado à sala de aula de Börner (1987)

Börner (1987) ampliou o modelo de produção textual desenvolvido por Hayes e Flower, adaptando alguns aspectos que modelam as condições específicas da escrita e da aprendizagem da escrita da língua materna para a aula de língua estrangeira (KRUMM, 2000, p. 111).

O autor subdivide a fase de formulação de Hayes e Flower em três etapas distintas: a expressão na língua estrangeira (isto é, a conversão de significado em unidades proposicionais), a gramática da língua estrangeira (ligação gramatical das unidades proposicionais em frases e as frases em textos) e a codificação gráfica. O modelo também leva em consideração a coexistência da língua materna, bem como de diversas línguas estrangeiras na competência intermediária do aprendiz, algo que pode levar a interferências em sua produção linguística. Ademais, o modelo está encadeado em um contexto de ensino, que compreende, por sua vez, objetivos de ensino e métodos de ensino da escrita. O autor parte do pressuposto de que o processo de escrita na aula de LE não ocorre de forma natural, visto que é guiado didática e metodologicamente em direção às necessidades dos aprendizes para a realização dos processos de planejamento, formulação e aperfeiçoamento do que foi escrito (MOHR, 2000, p. 111).

As estratégias de processamento linguístico são as responsáveis pela adoção dos processos descritos no modelo de produção textual em língua estrangeira e de seus respectivos métodos de solução de problemas. Consequentemente, os aprendizes devem ter conhecimento dessas estratégias para que sejam capazes de recorrer a determinado conhecimento da memória de longa duração para a realização de uma tarefa de escrita; de levar em consideração o interlocutor do texto, de modo a facilitar sua leitura e também para avaliar o próprio texto tanto a partir das exigências da tarefa de escrita quanto de seus futuros leitores, fazendo adaptações quando necessário, entre outros

(MOHR, 2000). Todos os procedimentos acima descritos foram incorporados pela pesquisa tanto na elaboração de sua proposta de intervenção quanto na análise das produções dos aprendizes.

4.2.2.2.O modelo didático de produção textual de Kast (1999)

Outro modelo didático que busca ilustrar os processos envolvidos na escrita em língua estrangeira voltada ao processo é o de Kast (1999). Esse modelo também é baseado no modelo de Hayes e Flower e parte do princípio de que os aprendizes procuram montar, a partir da tarefa de escrita que lhes é apresentada, uma imagem do seu possível leitor, seja esse real ou fictício. Com a imagem do possível leitor projetada, os aprendizes fazem suposições acerca de seus conhecimentos prévios e sobre quais seriam os aspectos de maior interesse para o leitor, sempre inserido no tema proposto. O esquema de Kast (1999) segue ilustrado abaixo:

Figura 9 - modelo didático de produção textual de Kast (1999)

Fonte: Kast (1999).

A primeira fase de planejamento envolve a ativação do conhecimento prévio do tema e a adição de novos conhecimentos e vocabulários, seja por meio do professor ou do dicionário. Por vezes, também é realizada a análise de um modelo do gênero textual em questão. A próxima fase, de ordenação do material, envolve a produção de unidades linguísticas um pouco maiores, como frases simples e/ou trechos de frases. Esse material prévio, por sua vez, é trabalhado na fase seguinte, na qual as frases e/ou trechos de frases devem ser ligados uns com os outros. É nessa fase que surge o primeiro esboço do texto. Por último é feita a revisão do esboço, na qual partes do texto podem ter reformulações.

Kast (1999, p. 124) pontua que o complexo processo de ensino da escrita pode ser desmembrado, facilmente, em uma série de capacidades parciais e que exercícios de vocabulário, construção de frases, ortografia, conectores, entre outros, podem exercitar tão bem o nível linguístico dos alunos que eles terão a cabeça livre para sobrepor a produção de textos. A intervenção a ser realizada junto aos aprendizes levou em consideração tal raciocínio, dado que uma grande parcela do *input* fornecido a eles se deu no formato de exercícios que contemplassem os traços linguísticos mais relevantes para o trabalho com cada um dos gêneros.

4.2.2.3. O modelo de solução de problemas de Bräuer (2006)

De acordo com Gerd Bräuer, o processo de escrita pode ser dividido em oito fases distintas, subdivididas, por sua vez, em quatro fases de produção e quatro fases de reflexão. As fases de produção compreendem a escolha e delimitação do tema, bem como a separação do material linguístico necessário, seguida pela sua estruturação. A seguir ocorre a elaboração do esboço do texto que é, posteriormente, aperfeiçoado. A última fase, por sua vez, serve ao controle da versão aperfeiçoada do texto e a escrita de sua versão final. As fases de reflexão ocorrem no interregno das fases de produção e compreendem o *feedback* sobre a estrutura, *feedback* sobre alguns aspectos do primeiro esboço previamente selecionados e *feedback* dos detalhes do segundo esboço. Após a finalização da versão final também é realizada uma última reflexão, desta vez voltada ao processo de escrita como um todo. É nessa última fase que os aprendizes avaliam seu processo de escrita, questionando os métodos e técnicas empregados, os objetivos que foram alcançados, o que foi aprendido, entre outras perguntas (BRÄUER, 2006, p. 29). Segue abaixo a ilustração do esquema de Bräuer:

Figura 10 - O modelo de solução de problemas de Bräuer (2006)

Fonte: Bräuer (2006).

O modelo de Bräuer, da forma que foi concebido, procura oferecer soluções metodológicas para cada fase da escrita, servindo como um guia de orientação para aqueles que escrevem.

O modelo precursor de Hayes e Flower foi elaborado para a aquisição da escrita em língua materna, o que não impossibilita que esse modelo seja empregado para as outras línguas do sujeito, visto que, também na escrita em língua estrangeira, ocorrem os processos de planejamento, de formulação e de revisão do que foi escrito. De qualquer forma, com exceção do modelo de Börner, não foram elaborados muitos modelos que se propuseram a analisar a escrita na língua estrangeira, o que, entretanto, não invalida a influência da aquisição da capacidade de escrita na língua materna sobre a escrita em língua estrangeira. A experiência com aprendizes de línguas estrangeiras tem demonstrado que produtores de texto mais experientes se beneficiam especialmente das estratégias de aprendizagem adquiridas na língua materna para o planejamento e revisão de seus textos (WOLFF, 1992, p. 121).

A relevância do esquema de Bräuer (2006) para a presente pesquisa está no desmembramento do processo de escrita em fases, cada uma com um objetivo principal e na importância que é dada à língua materna no processo de produção textual.

4.3. Proposta de intervenção didático-metodológica para as aulas de produção textual

A proposta de intervenção didático-metodológica a ser apresentada na presente tese baseia-se nos modelos voltados ao desenvolvimento da competência escrita (seção 4.2.1.), nos modelos centrados no trabalho didático sobre a escrita (4.2.2.) e nas teorias de aquisição/aprendizagem de línguas aplicáveis à recepção/produção de textos em língua estrangeira (capítulo 3) para partir de suas diferentes etapas e processos cognitivos subjacentes, propor uma forma de intervenção didática capaz de facilitar o processo de escrita para aprendizes de línguas estrangeiras. De forma geral, o referido modelo parte das três etapas básicas envolvidas na formulação de um texto, ou seja, as

fases de planejamento, formulação e reformulação (aperfeiçoamento) do material escrito (HAYES; FLOWER, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987; BÖRNER, 1987; KAST, 1999; BRÄUER, 2006). O principal diferencial desta proposta está na divisão do processo de produção textual em etapas sequenciais e recursivas, que tem como objetivo demonstrar aos aprendizes que a escrita, não obstante sua inerente complexidade, pode ser facilitada por meio de sua subdivisão em processos intermediários.

A proposta citada parte da ideia de que a toda comunicação verbal (e isso inclui os textos escritos) subjaz o conceito de motivação (DÖRNYEI, 2001), seja essa intrínseca ou extrínseca, afinal a escrita de um texto pode ser motivada tanto pelo desejo do aprendiz de comunicar algo por si mesmo quanto pela exigência, por parte do professor, de que ele cumpra com uma determinada tarefa que envolva a produção de um texto para avaliação. Portanto, para esse modelo didático, a motivação é entendida como um fator subjetivo que, entretanto, dá início ao processo e que está presente em todas as fases da escrita em diferentes graus. Para o caso em tela, a motivação apresentada é, pelo menos em um primeiro momento, extrínseca, dado que esta parte de uma tarefa apresentada aos aprendizes pelo professor-pesquisador.

Ao redigir um texto em língua estrangeira é bastante comum que, salvo algumas exceções, os aprendizes recebam uma proposta de escrita, que pode surgir de um tema, uma figura, um texto modelo ou até de uma discussão em sala. Logo no primeiro contato com a proposta os aprendizes elaboram a primeira representação mental (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987; KAST, 1999) do que a proposta demanda. Associada a essa representação mental é realizada a ativação dos pré-conhecimentos que esses aprendizes têm acerca do tema, do gênero textual solicitado, de seus potenciais leitores, do contexto em que a tarefa se insere e, a depender do aprendiz, dos conhecimentos de língua que este deve ativar para atingir os objetivos da tarefa de escrita. Do ponto de vista linguístico, nessa primeira etapa o *input* previamente adquirido pelos aprendizes tem papel preponderante, sendo responsável pelos conhecimentos prévios deles, ou seja, aquilo que eles já trazem como bagagem linguística, cultural e situacional para a tarefa de escrita a ser realizada.

A seguir, no decorrer da primeira intervenção dirigida em sala de aula pelo professor-pesquisador, os aprendizes fazem uma seleção mental dos conhecimentos mais relevantes acerca do tema e os organiza, seja por meio de associogramas (*mind-maps*), reunião de ideias por escrito (*brainstorming*), do agrupamento de ideias (*clustering*) e de anotações pontuais ou de trechos de frases por meio da escrita livre (KAST, 1999; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; BRÄUER, 2006). A intervenção do professor-pesquisador consiste, nessa etapa, em orientar os aprendizes acerca das estratégias de coleta e organização do material que já tem em mente, dado que muitos deles não têm conhecimento dessas estratégias, ou quando os tem não faz uso frequente e/ou consciente delas. Para essa fase, a apresentação de modelos de texto para análise também é relevante, em especial para o trabalho com aprendizes iniciantes ou com aqueles que ainda têm lacunas em seu conhecimento declarativo. É importante ressaltar que a realização desta etapa pelos aprendizes não é obrigatória, porém desejável. A sua não obrigatoriedade advém dos diferentes estilos de aprendizagem encontrados em uma mesma sala de aula, visto que enquanto alguns aprendizes necessitam de uma maior sistematização de suas ideias e do material linguístico disponível, outros aprendizes preferem iniciar o processo de produção textual pela escrita propriamente dita.

Após essa primeira etapa de intervenção em sala de aula vem a elaboração do rascunho por parte dos aprendizes. Esse rascunho é geralmente formado por conjuntos de frases e/ou partes de frases, não necessariamente encadeadas, de forma a lançar os alicerces para o texto final. É importante ressaltar a importância do rascunho para o processamento linguístico dos aprendizes, visto que é na elaboração do rascunho que os aprendizes têm a primeira oportunidade de reavaliar suas hipóteses relativas ao *input* percebido para, em um momento posterior, transformá-lo em *input* compreendido (GASS; SELINKER, 2008). Ademais, é a partir desta etapa que a parte gráfica ganha destaque, visto que anteriormente os aspectos diretamente ligados à escrita em seu sentido mais restrito ainda não eram essenciais ao processo de produção textual. Não obstante a sua importância para o processamento linguístico dos aprendizes, a elaboração do rascunho também não constitui etapa obrigatória do processo de escrita, agindo mais como um fator de auxílio aos aprendizes, a depender de seu estilo e costumes de aprendizagem.

Na passagem do rascunho para a primeira versão dos textos dos aprendizes é realizado o encadeamento sintático das palavras, frases e trechos de frases reunidos nas duas fases anteriores. Nessa etapa também é importante que os aprendizes verifiquem a adequação de seus textos ao gênero textual solicitado, tema, destinatários do texto e registro (formal/informal). É a partir desse momento que alguns fatores geradores de erros ganham importância, tais como a influência da língua materna (interferência) e/ou de outras línguas estrangeiras que este possui em seu repertório (processos de supergeneralização, regularização, simplificação) e a influência de estratégias de comunicação (reescrita de passagens, uso de estratégias de compensação e de evitação) (KLEPPIN, 2000, p. 29-40).

Durante as intervenções em sala de aula e nos textos dos aprendizes são postos em prática, ainda que implicitamente, os modelos de Gass e Selinker (2008) e Kumaravadivelu (2006) para o processamento de insumo linguístico. Desde Krashen (1985) é consenso entre os autores que, ao adquirir língua, o aprendiz passa pelas fases de *input*, que corresponde à exposição dos sujeitos a determinado material linguístico, fase de *intake*, que corresponde à etapa de internalização, por parte do aprendiz, daquilo que lhe foi oferecido como insumo e, por fim, a fase de *output*, na qual o aprendiz produz língua de forma efetiva, testando aqueles conhecimentos a que foi exposto. Essas fases se sobrepõem no modelo apresentado, tendo início com o fornecimento de *input* linguístico e de conteúdo desde as etapas de organização do material linguístico até a escrita da primeira versão. Ao fornecimento de *input* somam-se os processos de assimilação (*intake*) de material linguístico por parte dos aprendizes a partir da primeira intervenção em sala de aula. O *output*, por sua vez, aparece preferencialmente nas escritas das primeiras e nas versões finais dos textos dos aprendizes.

Na passagem da primeira versão para a versão final dos textos dos aprendizes as estratégias de aprendizagem voltam a ganhar importância, em especial as estratégias de leitura e o uso de materiais de apoio como dicionários, materiais didáticos e internet. (BIMMEL; RAMPILLON, 2000). Nessa fase também pode ser realizada a aprendizagem colaborativa, com um aprendiz lendo o texto do colega e fazendo seus apontamentos/correções. Defendo aqui que o monitoramento de Krashen (1985) age em todas as etapas do processo de produção textual, mas mais especialmente nas etapas de

revisão, tanto do rascunho para a primeira versão quanto da primeira para a versão final, nas quais os aprendizes se põem a monitorar mais atentamente a sua produção.

A promoção da consciência linguística dos aprendizes e da sua consciência sobre o processo de aprendizagem de línguas também é altamente considerada na proposta, dada a relevância de se abordar tanto o conhecimento declarativo dos aprendizes, ou seja, seu conhecimento explícito sobre a língua, quanto o desenvolvimento do conhecimento procedimental dos aprendizes por meio da transmissão de técnicas e estratégias de aprendizagem.

Depois de transcorridas todas essas etapas os aprendizes chegam às versões finais de seus textos, as quais, escritas individualmente, são entregues para que seja dado início a avaliação por um corretor. A etapa de *feedback* constitui uma importante fonte de informação para os aprendizes de língua por fornecer informações sobre a sua produção e chances adicionais para que eles aprimorem suas habilidades linguísticas.

A **Figura 11** traz a representação gráfica da proposta:

Figura 11- Proposta de intervenção didático-metodológica para as aulas de produção textual

Para cada uma das etapas apresentadas na proposta podem surgir diferentes dificuldades. Na primeira etapa, de ativação dos pré-conhecimentos dos aprendizes, eles podem não estar aptos a recorrer aos itens lexicais para o tratamento do tema, podem

apresentar dificuldades com as marcas culturais do gênero em questão ou até não se sentirem motivados a redigir um texto de um determinado tema. Na segunda etapa, de seleção e organização do material coletado podem ocorrer problemas referentes à dificuldade, por parte dos aprendizes, em recorrer às estratégias mais efetivas para lidar com a tarefa de escrita em questão. Na terceira etapa, onde é realizada a escrita e a reescrita do material, problemas de ordem linguística podem surgir, tais como dificuldades com ortografia, léxico, uso de determinadas formas, problemas morfosintáticos, sintáticos e dificuldades com o gênero textual. Em todas as etapas, os aprendizes podem apresentar dificuldades em atender, concomitantemente, a todas as demandas próprias de cada fase do processo de escrita (FERLING, 2008; MOHR, 2010).

Ressalte-se que a proposta apresentada não é unidirecional, dado que, a todo momento, estão previstos processos de retroalimentação entre as diferentes etapas, especialmente em relação às etapas de fornecimento de *input* linguístico. O insumo deve ser percebido pelos aprendizes, convertido em *intake* e, em um momento posterior, em *output*. Caso o produto dessas etapas de processamento não esteja de acordo com aquilo que é esperado para determinada tarefa os aprendizes são chamados a revisar sua produção por meio de sua avaliação, separação de dados complementares e reescrita. A esse processo de revisão do insumo dá-se o rótulo de retroalimentação. Tal proposta desloca, dessa forma, o foco da atenção do *output* para o *input* e seus processos de *intake* subjacentes. A partir desse enfoque, o produto das recorrentes intervenções, ou seja, o texto final perde em importância para seus processos intermediários, visto que, a depender do grau de avanço do aprendiz naquele momento, ele pode apresentar problemas pontuais, relativos à superfície do texto, ou mais complexos, como os relativos à adequação ao gênero textual.

A implantação da proposta serve como um guia para o professor sobre como administrar cada fase do processo de produção textual de seus aprendizes desde a representação mental que eles fazem das tarefas de escrita e do fornecimento de insumo até a produção final. Dessa forma, o professor pode agir sobre as dificuldades dos aprendizes em cada etapa, evitando o surgimento de bloqueios na escrita e tornando a escrita um processo menos árduo para eles.

CAPÍTULO 5 - INVESTIGANDO O CONTEXTO PRÉVIO DA PESQUISA

O capítulo 5 focaliza o contexto prévio da pesquisa, isto é, o contexto no qual a pesquisa-ação foi introduzida. Relativo a este ponto tem-se a descrição do que constitui uma pesquisa-ação e a análise do material didático usado pelos aprendizes nas aulas regulares de língua, bem como a explicitação dos procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos acerca das experiências linguísticas dos aprendizes e de suas experiências enquanto leitores e produtores de texto. A análise do contexto de pesquisa serviu à estruturação da proposta didático-metodológica do trabalho com os textos submetidos aos aprendizes.

5.1. A pesquisa-ação para além da sala de aula

A pesquisa-ação, método investigativo que busca otimizar a integração entre teoria e prática pode ser definida, segundo Michel Thiollent (2009), como um tipo de pesquisa social de base empírica, a qual, por sua vez, é criada e executada com o objetivo de agir e/ou solucionar algum problema de ordem coletiva e na qual participam, ativamente e cooperativamente, tanto os pesquisadores quanto os sujeitos envolvidos na situação investigada. A pesquisa-ação tem suas raízes na área das Ciências Sociais, o que não impede que seja aplicada também à área da educação, como nos casos em que são associados pesquisa-ação e aprendizagem (THIOLLENT, 2009, p. 71). Tal visão é também apoiada por Nunan (1992), que observa um constante crescimento da adoção dos métodos de pesquisa-ação para os estudos na área da linguagem.

John Dewey, adepto do movimento Escola Nova, foi um dos primeiros autores a cunhar o termo pesquisa-ação para a área da Pedagogia. De acordo com seu conceito, a pesquisa-ação compreende uma forma de pesquisa na qual um sujeito, no caso o professor, investiga sua prática com o objetivo de continuar a desenvolvê-la (SCHAT; LEGUTKE, 2012, p. 158). Para Dewey as experiências dos professores têm um papel central na formulação de conceitos pedagógicos e devem ser tratadas de modo reflexivo, segundo o qual os sujeitos envolvidos sejam capazes de reconhecer e justificar os

motivos, as consequências e as limitações de suas ações diárias. Pelo fato desta forma de pesquisa estar inserida na área da educação, também foi cunhado o termo pesquisa do professor para designar aquelas pesquisas que os professores executam durante sua prática docente. É nesse contexto que surge o Projeto de Investigação da Prática de Ensino ou, em alemão, *Praxiserkundungsprojekt*, que incentiva os professores a investigar sua prática a partir de uma pergunta de pesquisa, a encontrar as respostas em sala de aula e, por fim, partilhar seus resultados com colegas da área (SCHAT; LEGUTKE, 2012, p. 187).

Altrichter e Posch (2007 apud SCHAT; LEGUTKE, 2012, p. 159) discutem o elo entre ação e reflexão presente nas pesquisas realizadas por professores e, a partir dele, criam a metáfora da espiral, que se concretiza em sete diferentes elementos: o ponto de partida da pesquisa ;as fases de certificação e de conjecturas sobre o objeto de investigação; a contextualização da pesquisa; o planejamento e execução da pesquisa; as fases de observação e coleta de dados; a interpretação dos dados coletados e suas consequências para a realidade vigente e, por último, a comunicação e consequente discussão dos resultados obtidos. É a partir da discussão que a metáfora da espiral se torna completa, visto que é nessa fase que o professor- pesquisador retorna à sua pergunta inicial.

Segundo Barbier (2007), a aplicação do método da pesquisa-ação está pautada em quatro eixos centrais, a saber, o da identificação do problema; o de planejamento e realização da pesquisa; da implantação das técnicas próprias da pesquisa-ação e, por último, a teorização dos resultados obtidos, seguido pela sua análise e publicação dos resultados. Para o autor, o trajeto metodológico percorrido pela pesquisa ação deve ser o mais claro possível, contendo a descrição de todas as suas fases e uma reflexão processual acerca da relação teoria/realidade observada, tendo sempre em mente a metáfora da espiral, que postula que todo avanço obtido pela pesquisa ação implica um efeito “recursivo”, conforme representado pelo esquema gráfico abaixo.

Figura 12- Evolução cíclica das fases da pesquisa-ação

Fonte: Barbier (2007).

Quanto à aplicabilidade da pesquisa-ação para o objeto de estudo, ou seja, a análise do processo de produção textual em contexto universitário, essa se justifica por seu caráter reflexivo e, ao mesmo tempo, voltado à ação. Quanto ao seu desenvolvimento, esse obedece às seguintes fases: fase preparatória, fase exploratória, fase principal, fase de ação e, por último, a fase de avaliação (THIOLLENT, 1997, p. 44), adaptadas ao objetivo desta pesquisa conforme segue abaixo descrito:

- A primeira fase, preparatória, envolveu a elaboração de um projeto de estágio, no qual foram descritas as atividades que a pesquisadora estagiária realizaria ao longo do semestre de intervenção. Nesse projeto constam atividades relacionadas à observação de aulas, planejamento e seleção de material bibliográfico para o curso a ser investigado, participação ativa ao ministrar o curso e na correção das atividades dos aprendizes. Nessa fase também ocorreu a elaboração e do teste do questionário de pesquisa inicial, a ser aplicado no semestre subsequente;
- A segunda fase, exploratória, abrangeu a aplicação de um questionário de pesquisa acerca das experiências dos aprendizes com a recepção e produção de textos em língua

estrangeira e em relação ao emprego de estratégias de aprendizagem, com vistas à coleta de informações para a próxima fase;

-A terceira fase, de planejamento da ação, envolveu a preparação das atividades de produção textual a serem ofertadas aos aprendizes ao longo do semestre que teria início;

- A quarta fase, da ação propriamente dita, engloba o início da realização do estágio em si, com as atividades de acompanhamento semanal das aulas, da correção das produções escritas dos aprendizes e da implantação das atividades de produção textual voltada ao processo. A coleta de dados, parte integrante dessa fase, foi realizada a partir das anotações das aulas e dos materiais escritos produzidos pelos alunos;

- A quinta e última fase, de avaliação, permitiu aos aprendizes retomar sua trajetória enquanto produtores de texto por meio de um questionário de pesquisa final. Nessa fase também ocorreu a análise das produções escritas, etapa realizada sem a presença física dos aprendizes.

Segue abaixo quadro com a esquematização das fases da pesquisa-ação acima descrita. Os critérios classificatórios da tabela abaixo foram adaptados das fases propostas por Thiollent (1997) para o andamento de uma pesquisa-ação⁴.

⁴ Ao final do semestre em que a pesquisa foi realizada, o curso de Letras em questão passou por uma greve de funcionários e professores que paralisou a instituição. Consequentemente, as aulas presenciais tiveram que ser suspensas, o que prejudicou o andamento da coleta de material empírico. Não obstante a impossibilidade de ministrar aulas presenciais, a monitora prosseguiu com a coleta e correção das produções dos alunos por meio da plataforma *Moodle*, o que ajudou a diminuir o impacto da longa paralisação sobre os resultados da pesquisa. De forma geral, os alunos prosseguiram com sua participação no curso e, para aqueles que aderiram efetivamente à greve, foi-lhes concedido um período de reposição de aulas, no qual puderam entregar as atividades faltantes e comparecer a plantões para sanar dúvidas.

Quadro 5 - Fases da pesquisa-ação sobre o processo de aprendizagem da escrita em alemão como língua estrangeira

Fases da pesquisa-ação sobre o processo de aprendizagem da escrita em alemão como língua estrangeira					
Fases da pesquisa	Estratégias/ técnicas de investigação empregadas	Objetivos	Data da execução	Duração de cada fase	Participação dos aprendizes
Fase preparatória	Seleção do grupo de aprendizes investigados, elaboração de um plano de trabalho, montagem do questionário de pesquisa inicial	Avaliar os instrumentos de pesquisa mais adequados à investigação de processos de escrita	semestre 2/ano 1	2 meses	Não
Fase exploratória	Aplicação do questionário de pesquisa inicial	Identificar as experiências do grupo de aprendizes selecionados com a leitura/escrita de textos em língua estrangeira e as estratégias de aprendizagem que conhecem/fazem uso	semestre 1/ano 2	1 aula	Sim
Fase principal (Planejamento da ação)	Planejamento e elaboração das atividades de escrita voltadas ao processo	Planejar, a partir das informações fornecidas pelos aprendizes nos questionários iniciais, três atividades de escrita voltada ao processo com ênfase nas estratégias de aprendizagem/comunicação	semestre 1/ano 2	2 meses	Não
Fase da ação	Aplicação das atividades de escrita voltadas ao processo	Implantar as atividades elaboradas em três aulas	semestre 1/ano 2	4 meses	Sim
Fase de avaliação	Aplicação do questionário final de curso	Avaliar os resultados alcançados a partir da implantação das atividades para que, se necessário, fossem feitas reformulações	semestre 1/ano 2	1 mês	Sim

Fonte: adaptado de Thiollent (1997).

Para que o objeto de estudo em questão pudesse ser analisado de forma precisa foi realizada uma fusão entre os métodos de pesquisa quantitativo e qualitativo, dado que, enquanto a pesquisa quantitativa é capaz de indicar, numericamente, certas tendências relativas à adoção da abordagem da escrita voltada ao processo em um grupo de aprendizes iniciantes, em especial no que se refere às estratégias de aprendizagem e de comunicação adotadas, a pesquisa qualitativa consegue abranger aspectos individuais, por exemplo, como e porque alguns alunos avançam mais do que outros nas tarefas de produção textual. Dessa forma, enquanto a pesquisa qualitativa visa descrever e explicar um fenômeno, bem como investigar sua abrangência, a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender o mesmo fenômeno a partir da perspectiva dos indivíduos pesquisados (ALBERT; MARX, 2010, p. 13).

É por meio da adoção do método de pesquisa-ação que se pretende, para a presente pesquisa, apresentar algumas das limitações e alternativas possíveis para o trabalho com produção textual em sala de aula. Dessa forma, a implantação dos métodos próprios da pesquisa-ação se estende desde a identificação dos problemas dos aprendizes até a apresentação de alternativas para a sua solução.

5.2. O contexto de ensino base para a pesquisa

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, a coleta de dados da pesquisa foi realizada em uma disciplina de graduação do curso de Letras/Alemão de uma universidade pública brasileira, que tem como objetivos a sedimentação, a expansão e a introdução de novas estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua alemã e a expansão do léxico dos aprendizes. O curso também visa, de modo geral, a ampliação da competência dos alunos para suas capacidades produtivas, fala e escrita, bem como o desenvolvimento da capacidade intercultural dos aprendizes.

É a partir dessa disciplina que o curso de língua alemã passa a ser dividido em dois blocos temáticos, a saber, um que focaliza o trabalho centrado no material didático e o segundo que se concentra na produção e recepção de textos escritos, de modo a preparar os aprendizes para as disciplinas de linguística, literatura e tradução, que envolvem a leitura sistemática de textos exclusivamente em língua alemã.

5.2.1. Uma breve análise do livro didático DaF-Kompakt

Os aprendizes investigados faziam uso do livro *DaF kompakt A1-B1* (2011) nas aulas regulares de língua alemã, o que torna a sua análise relevante para este trabalho pelo fato deste material fazer parte do *input* prévio que os aprendizes trouxeram para as aulas de recepção e produção de textos. Voltado a aprendizes adultos que necessitam aprender a língua alemã para os estudos ou para a profissão, e que geralmente, já tem experiências prévias com a aprendizagem de línguas estrangeiras, o livro atribui grande valor a elaboração de textos escritos a partir de temas que interessam adultos jovens, tais como profissão, viagens, moradia, família, diversão, alimentação, moda e, para os níveis mais avançados, temas relacionados à vida e costumes dos países falantes da língua alemã. Para além dos temas de interesse dos aprendizes o material é fortemente orientado ao trabalho com a aprendizagem de língua estrangeira voltada ao processo, algo que gera grande engajamento com a parte do curso voltada à produção/recepção de textos escritos.

O livro *DaF kompakt A1-B1* (2011) apresenta, logo de início, tarefas de escrita que objetivam permitir aos aprendizes uma ambientação com a nova língua que está sendo aprendida. Essa ambientação é realizada por meio da ordenação de trechos de diálogos, que devem ser copiados, bem como por meio do preenchimento de formulários com informações pessoais básicas (nome, endereço, telefone, profissão, entre outros), da escrita de pequenos bilhetes, cartas e de e-mails como trechos previamente fornecidos e a partir de modelos textuais, como nos exemplos abaixo reproduzidos:

Figura 13 - Exemplo de formulário extraído do livro didático DaF-kompakt (2011)

3 Wer bin ich? Wer bist du?

a Ergänzen Sie das Formular mit Ihren Informationen.

Herr ☐ Frau ☐

Familienname: _____

Vorname: _____

Nationalität: _____

Sprachen: _____

Straße / Hausnummer: _____

Postleitzahl / Wohnort: _____

Telefonnummer: _____

Mobil: _____

E-Mail: _____

Fonte: livro didático DaF-kompakt, Lektion 1, p. 14 (2011).

Figura 14 - Exercício de interpretação textual extraído do livro didático DaF-kompakt (2011)

5 Überraschung – Ich habe ein Zimmer für dich.

Lesen Sie die Mail von Markus an Leon und beantworten Sie die Fragen. **ÜB: A 5-6**

Hallo Leon,

Überraschung! Jetzt wohne ich erst eine Woche hier in Frankfurt und ich glaube, ich habe schon ein Zimmer für dich. Unser Mitbewohner Uli will ganz schnell ausziehen. Er bekommt schon nächste Woche ein Apartment im Haus von seiner Tante. Du weißt, hier wohnen vier Leute: Sven (Assistenzarzt), Jules (Praktikant aus Frankreich), Uli und ich. Unsere Wohnung hat vier Zimmer, eine große Küche, ein Bad mit Badewanne und Dusche und eine separate Toilette. „Dein“ Zimmer ist ca. 16 qm groß und es hat einen Balkon! Es gibt nur ein Problem: Das Zimmer ist ganz leer – du musst Möbel mitbringen. Die Miete beträgt 300 €. Hast du Interesse? Dann musst du ganz schnell zurückmailen. Es gibt noch andere Interessenten.

Grüß dich, Markus

1. Warum kann Leon das Zimmer haben? Ein Mitbewohner will ausziehen.
2. Wer wohnt in der Wohnung? _____
3. Wie sieht die Wohnung von der WG aus? _____
4. Wie sieht das Zimmer aus? _____
5. Wie viel kostet das Zimmer? _____
6. Was muss Leon tun? (2 Infos) _____

Fonte: livro didático DaF-kompakt, Lektion 5, p. 45 (2011).

Figura 15 - Exercício de produção textual extraído do livro didático DaF-kompakt (2011)

7 Das neue Zimmer

a Schreiben Sie für Leon eine Mail an Oliver. Beschreiben Sie die Wohnung und sein Zimmer. **ÜB. A 8**

ich glaube, ich habe endlich ein Zimmer! | Kommst du mit? | Lieber Oliver, | Ich bin so glücklich. | Mein Zimmer ist ... und hat ... | Bis dann, Leon | Ich rufe dich noch an. | Es kostet ... | Ich schaue das Zimmer morgen um 18.00 Uhr an. | Ich kann dich abholen. | Die Wohnung hat ...

Fonte: livro didático DaF-kompakt, Lektion 5, p. 45 (2011).

Como pode ser constatado pelos exercícios acima reproduzidos, o contexto de produção é considerado de extrema importância para o livro DaF-Kompakt, dado que são priorizados gêneros textuais de meios eletrônicos, representados pela predominância do e-mail. Nesse primeiro momento, a escrita tem caráter mais reprodutivo do que produtivo, tendo também seu papel centrado na realização de exercícios gramaticais.

Na medida em que as lições avançam e, conseqüentemente, há um aumento da competência linguística dos aprendizes, eles são convidados a abandonar, progressivamente, a cópia e ordenação de palavras e frases prontas. Nessa etapa aparecem mais frequentemente exercícios de interpretação de texto, partes de textos completos que devem juntar por meio de conectores e partes de texto que devem ser completados por meio de suas próprias criações escritas.

Não obstante o aumento da complexidade dos exercícios solicitados, os gêneros textuais permanecem relativamente inalterados e são representados, em especial, por comunicações breves, tais como a escrita de bilhetes, a anotação de fatos e datas pontuais (enquanto palavras isoladas), o preenchimento de formulários e a escrita de cartões postais e e-mails simples. Entretanto, na transição do nível A1 para o A2 passa a ser solicitado dos aprendizes que realizem breves descrições de locais e/ou situações vivenciadas.

De forma geral ficou constatado, por meio da análise da incidência de tarefas (frequência da aparição de exercícios de escrita vs. de oralidade, leitura e audição), que, no nível A1, os aprendizes são mais incentivados a falar do que a escrever e que todas

as produções, tanto faladas quanto escritas, focalizam situações reais de comunicação que visam atender às necessidades cotidianas de um falante de língua estrangeira no país da língua-alvo.

A partir do nível A2 os aprendizes deixam de receber somente frases prontas ou trechos de frases e passam a ter contato com modelos de textos que são reproduzidos ou têm de fazer uma manifestação linguística diante de um pedido, ordem ou solicitação (p.ex. responder a um e-mail já pronto, que foi trabalhado na fase de leitura). Em outras produções, a tarefa fornece o tema sobre qual deverá ser o texto, o objetivo da comunicação e alguns itens que devem constar nele. Tais itens, por sua vez, não constituem palavras ou frases prontas, mas sim sugestões temáticas e/ou gramaticais que devem ser atendidas pelos aprendizes (p.ex. em um cartão postal sobre uma viagem pede-se que os aprendizes falem sobre o local, o tempo, a comida, porém tomando como pressuposto que os aprendizes já dominam esse tipo de vocabulário), conforme reproduzido abaixo:

Figura 16 - Sequência recepção/produção extraída do livro didático DaF-kompakt (2011)

3 Wie peinlich!

a Lesen Sie die Mail von Melanie an Alex auf der nächsten Seite. Wie beschreibt Melanie ihr Leben in Bern?

Lieber Alex,

nun bin ich schon drei Wochen hier und die Stadt gefällt mir sehr gut. Bist du schon einmal in Bern gewesen? Bern ist nicht sehr groß (ca. 130.000 Einwohner), aber es gibt viele Sehenswürdigkeiten und Kulturveranstaltungen. Ich habe schon ein paar Hauptsehenswürdigkeiten besichtigt: das Münster, den Bärenpark, die Zytglogge und das Bundeshaus.

Morgen gehe ich ins Paul-Klee-Museum. Du weißt, die Bilder von Paul Klee gefallen mir sehr gut. Im Einsteinhaus war ich auch noch nicht, aber das besuchen meine Kollegen und ich in zwei Wochen. Du siehst, ich habe viel Stress! ;-) Meine neue Arbeit gefällt mir sehr gut und meine Kollegen sind total nett.

Gestern war ich auf einer Grillparty. Oh, das war echt peinlich, denn ich hatte keine Steaks oder Würste dabei. Mein Kollege Michael hat aber auch vorher kein Wort gesagt. Alle (!) haben etwas zum Grillen mitgebracht (das macht man in der Schweiz so), nur die liebe Melanie hatte nichts dabei. Ich habe nur Blumen mitgebracht. Peinlich! Alle haben gelacht, aber dann habe ich doch eine Wurst bekommen – einen original Schweizer Cervelat. Er hat sehr gut geschmeckt. Das nächste Mal bringe ich ganz bestimmt MEINE Wurst mit! ;-) Andere Länder – andere Sitten! Wann kommst du nach Bern?

Viele liebe Grüße
Melanie

c Schreiben Sie für Alex eine Antwortmail an Melanie. ÜB: B 3

nein, noch nie in Bern gewesen sein | vielen Dank für deine Mail | denn er sehr gut schmecken | deine Geschichte „Ohne Wurst auf der Grillparty“ echt lustig und peinlich sein | was Zytglogge sein? | im Moment leider keine Zeit haben | Bundeshaus das Parlament sein? | und Bärenpark neu sein? | Paul-Klee-Museum und Einsteinhaus sicher sehr interessant sein | auch gerne Cervelat essen | Liebe Grüße | aber vielleicht im September nach Bern kommen

Liebe Melanie,
vielen Dank für deine Mail. Nein, ich bin ...

Fonte: livro didático DaF-kompakt, Lektion 7, p. 63 (2011).

Figura 17 - Tarefa de produção textual extraída do livro didático DaF-kompakt (2011)

3 Festtage im Kurs

a Welches Fest ist in Ihrer Heimat sehr wichtig? Wie feiern Sie es? Die Fragen in 1 b und 2c helfen. Machen Sie Notizen und sprechen Sie in Gruppen.

b Schreiben Sie einen kurzen Text über Weihnachten oder ein anderes wichtiges Fest in Ihrer Heimat. Vergleichen Sie die Texte in „Ländergruppen“ und schreiben Sie zusammen einen gemeinsamen Text. ÜB: C 3

In ... feiert man .../ das ... -fest. | Es ist im .../ am ... | Es dauert ... | Es gibt einen Brauch: ... | Wir schmücken/ dekorieren ... | Es gibt ... zum Essen. | Wir schenken Eltern/ Kindern/ Freunden/ ... | Die Familie/ Wir ...

Fonte: livro didático DaF-kompakt, Lektion 9, p. 81 (2011).

A medida que as lições avançam, os sujeitos são confrontados com uma gama de tarefas de escrita mais diversificadas e complexas. Mantendo temas ligados a acontecimentos pessoais dos aprendizes, suas experiências e atividades no geral, são apresentadas não somente atividades descritivas e narrativas, como também é

introduzida a argumentação em língua estrangeira. Dessa forma, é solicitado aos aprendizes que opinem acerca de assuntos cotidianos, como por exemplo, em exercícios nos quais deem sua opinião ou discorram sobre seus gostos pessoais.

Figura 18 - Tarefa de produção textual extraída do livro didático DaF-kompakt, (2011)

3 Mein erster Tag als Praktikantin

a Sandra schreibt regelmäßig Tagebuch. Lesen Sie, was sie über ihren ersten Tag als Praktikantin schreibt, und ordnen Sie die Informationen nach Vorteilen und Nachteilen.

Mein erster Tag bei Ritter Sport: Ich habe so viel Neues erfahren! Nach der allgemeinen Einführung und dem Rundgang durch das Werk war ich in der Analytik und Rohstoffsicherheit und habe dort die Kollegen kennengelernt. Alle waren sehr freundlich. Meine Aufgaben sind Rohstoffe analysieren, Verpackungen kontrollieren und die fertigen Produkte überprüfen. Das finde ich sehr interessant. Später bekomme ich ein eigenes Projekt, das freut

mich sehr. Positiv ist auch: Ich kann in der Kantine essen und bekomme einen Zuschuss zu den Fahrtkosten. Außerdem bekomme ich 600,-. Das ist super! Aber ich muss natürlich den ganzen Tag arbeiten + 2 Stunden Busfahrt. Jetzt muss ich meinen Job aufgeben. Hoffentlich bekomme ich den Job in 6 Monaten wieder!!! Aber Waldenbuch gefällt mir sehr und der Rabatt im Schokoladen ist echt ein Vorteil!!

Vorteile	Nachteile
Kollegen im Labor – alle freundlich, ...	

b Schreiben Sie für Sandra eine Mail an ihre Schwester Johanna. Beschreiben Sie Sandras ersten Tag im Praktikum, ihre Aufgaben und was ihr gefällt und nicht gefällt. Verwenden Sie die Redemittel und Informationen aus 1, 2 und 3a. ÜB: C 4

Fonte: livro didático DaF-kompakt, Lektion 17, p. 145 (2011).

Nesse nível também são comuns exercícios nos quais os aprendizes são levados a refletir acerca do processo de escrita como um todo. No geral, lhes é fornecido um texto modelo, que deve ser lido e cujas informações mais relevantes extraídas. A seguir, tais informações devem ser organizadas por meio de palavras-chave em uma tabela. O texto do aprendiz, por sua vez, surge da fusão entre as estruturas provenientes dos itens extraídos do texto modelo e de novas estruturas e vocábulos inseridos por eles próprios. O importante nessa proposta é que os aprendizes entendam que estão se baseando em uma estrutura de texto para que, a partir daí, ganhem mais segurança para lançar mão das próprias ideias, materializadas por estruturas gramaticais e vocabulário próprio. Essa proposta será trabalhada mais adiante na intervenção realizada com os aprendizes investigados.

Outra proposta recorrente consiste na leitura de um texto base seguida de sua interpretação a partir de perguntas pontuais e da produção de um novo texto com base

em alguns atos de fala fornecidos pelo livro. Tal exercício envolve a análise do gênero textual em questão, com seus aspectos formais. Por último, é comum o aparecimento de tarefas de produção para as quais são fornecidos o conteúdo, os objetivos da produção e alguns dos atos de fala necessários para que tal objetivo seja atingido, bem como dicas sobre como estruturar um texto por meio de conectores.

De forma geral, a esmagadora parcela dos exercícios de escrita ainda está voltada, mesmo no nível A2, à aquisição da língua, em especial interpretação de texto e gramática (escrita funcional). Quanto aos exercícios que incentivam a criatividade dos aprendizes, como por exemplo, escrever o final de uma história, esses são menos frequentes, e quando aparecem, devem ser realizados em grupo.

Para além das questões relativas à análise do livro didático DaF-kompakt é importante ressaltar que, nas aulas voltadas à recepção/produção de textos investigadas neste trabalho são realizadas atividades tanto com o apoio de outros livros didáticos, quanto com textos originais em língua alemã, especialmente das áreas da linguística e literatura. Uphoff (2009) na sua crítica ao uso dos materiais didáticos em sala de aula destaca sua faceta limitadora, que direciona e controla a atividade pedagógica do professor. Para a autora, o livro didático não atua de modo imparcial no ensino de línguas estrangeiras, sendo entendido como um instrumento de poder. Ao seguir essa linha de raciocínio, a escolha por uma modalidade de trabalho que privilegia a mistura de livros didáticos variados e materiais autênticos em sala de aula deveu-se à crença, por parte da professora-pesquisadora, de que a seleção dos materiais deve passar pelo crivo daquele que ensina, posto que somente o professor conhece o seu grupo, seus interesses, dificuldades e necessidades específicas. É somente através do conhecimento, por parte do professor, do contexto de ensino que ele será capaz de fornecer um insumo realmente significativo para os aprendizes.

5.3. Os participantes da investigação do contexto prévio de pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos de uma disciplina de graduação de uma universidade pública brasileira, que engloba aulas com atividades voltadas quase que exclusivamente para a produção textual em língua estrangeira. Esses participantes estão entre os níveis A1 e A2 (A1.2 – A2.1) do QECR e têm a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre léxico e estruturas morfológicas e sintáticas da língua alemã como um pré-requisito para as disciplinas específicas nas áreas da linguística, tradução e literatura, a serem oferecidas nos semestres subsequentes.

Em um curso com 31 alunos inscritos, 25 se dispuseram a participar como voluntários na pesquisa. Entretanto, ao longo do semestre, alguns desses participantes desistiram do curso, restando ao final deste período, 20 participantes cujo material pode ser efetivamente aproveitado para a análise.

5.4. O questionário enquanto instrumento de coleta de dados sobre o contexto prévio de pesquisa

A primeira etapa da coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário de pesquisa distribuído aos alunos da disciplina de graduação (Anexo B). Tal questionário teve como objetivo realizar um levantamento acerca das experiências prévias dos aprendizes investigados com a produção e a recepção de textos em língua estrangeira, em especial em relação aos aspectos concernentes às suas estratégias de aprendizagem e de comunicação, ou seja, aquelas empregadas quando os aprendizes necessitam ampliar sua competência em língua alemã ou quando lhes falta competência para expressar aquilo que necessitam. Esse levantamento teve como função auxiliar na preparação das atividades de produção de texto subsequentes.

O referido questionário é composto por 03 (três) partes centrais e tem como objetivo principal coletar informações acerca do repertório linguístico dos aprendizes, bem como sobre suas crenças e percepções (SILVA, 2007) acerca dos processos de recepção e produção de textos em língua estrangeira. Ademais, o questionário teve como objetivo oferecer, para os aprendizes, uma primeira inserção no projeto de

pesquisa do qual fariam parte. A adoção de questionários de pesquisa enquanto método de coleta de dados deu-se pelo fato destes permitirem, aos pesquisadores, coletar uma quantidade razoável de informações sobre os investigados em um curto espaço de tempo e sem dispor de muitos recursos materiais e humanos (DÖRNYEI, 2003).

Segundo Nunan (1992), questionários de pesquisa bem elaborados podem conter tanto questões exclusivamente subjetivas, quanto objetivas, ou serem construídos por uma mescla dessas modalidades. Para o autor, enquanto as questões objetivas são mais fáceis de serem analisadas, são as questões subjetivas que trazem maior riqueza de dados para a pesquisa, em especial pelo caráter completo e reflexivo contido nas respostas dos aprendizes. Dörnyei (2003) segue a mesma linha de raciocínio de Nunan ao classificar as questões subjetivas e objetivas a partir dos critérios das perguntas abertas e fechadas. Segundo Dörnyei, as perguntas fechadas trazem como principal vantagem exatamente a sua objetividade, que as torna mais adequadas para a análise estatística, propriamente qualitativa. As questões subjetivas, por outro lado, são consideradas por Dörnyei menos adequadas ao propósito dos questionários tendo sua validade justificada pela sua capacidade de fornecer respostas cujo conteúdo não seria possível prever na elaboração das perguntas fechadas (2003, p. 47). Por tais motivos a presente pesquisa optou por alternar, nos questionários, questões objetivas e subjetivas, de modo que a fusão dessas modalidades fosse capaz de assegurar resultados confiáveis para a análise.

O preenchimento do questionário foi, em grande parte, guiado por uma breve explicação que logo no início apresentava o objeto de estudo, solicitava aos aprendizes seriedade e clareza nas suas respostas e os agradecia pela participação, salientando o caráter sigiloso dos dados fornecidos para a investigação, todos critérios indicados por Dörnyei (2003) para a construção de um questionário de pesquisa efetivo. As instruções fornecidas antes do preenchimento foram enfáticas ao ressaltar a inexistência, no questionário, de respostas consideradas “corretas”, visto que a pesquisa estava centrada nas experiências reais de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita dos aprendizes. Os alunos preencheram os questionários em sala na primeira aula do semestre. Após os 25 informantes terem preenchido os questionários, eles foram devolvidos à pesquisadora

para que fosse dado início ao processo de levantamento de dados, a fim de selecionar as atividades de produção escrita mais adequadas àqueles aprendizes.

De modo geral, a formatação do questionário pode ser exemplificada pela seguinte tabela:

Quadro 6 - Subdivisão do questionário de pesquisa por blocos temáticos

Subdivisão do questionário de pesquisa por blocos temáticos	
Título dos blocos temáticos	Número das questões
A) Apresentação da Pesquisa	
B) Parte I: Identificação do repertório linguístico dos aprendizes	1-11
C) Parte II: Recepção de Textos	12-13
D) Parte III: Produção Textual	14 - 18

A parte introdutória do questionário de pesquisa é composta por uma série de perguntas que objetivam traçar o perfil dos aprendizes da disciplina a partir de sua biografia enquanto aprendizes de alemão como língua estrangeira e das suas percepções acerca do ensino/aprendizagem de alemão por meio de textos nas disciplinas anteriores.

Consequentemente, foram realizadas perguntas referentes ao tempo de contato com a língua alemã, se os aprendizes tinham (ou não) conhecimentos prévios na língua antes de iniciar a graduação e em que contextos esse contato se deu, tal como reproduzido pelas questões expostas no **Quadro 7**:

Quadro 7- Identificação do repertório linguístico dos aprendizes (Parte 1)

Parte I: Identificação do repertório linguístico dos aprendizes

- 1) Nome (fictício): _____
- 2) Em qual semestre do curso de Letras você está? _____
- 3) Ao dar início a aprendizagem de alemão, você já tinha conhecimentos prévios na língua?
 - () Sim
 - () Não
- 4) Há quanto tempo tem contato com a língua alemã?
 - () Um ano
 - () De um a dois anos
 - () De dois a cinco anos
 - () Mais de cinco anos
- 5) Em qual/ quais contextos você tem/já teve contato com a língua alemã?
 - () Família de origem alemã
 - () Escola
 - () Curso de línguas
 - () Graduação com habilitação em Língua Alemã
 - () Moradia na Alemanha
 - () Outros (especificar): _____

Adicionalmente, os aprendizes foram questionados acerca de sua proficiência em língua alemã e sobre as outras línguas estrangeiras que possuem em seu repertório, bem como sobre sua motivação para a escolha da língua alemã enquanto habilitação do curso de Letras, conforme o quadro 8 reproduzido a seguir. A importância de tais questionamentos reside em traçar um perfil dos aprendizes e com isso rastrear possíveis influências decorrentes dos fatores acima citados, dado que, dentre as estratégias de comunicação conhecidas está a adoção, por parte dos aprendizes, de uma palavra ou expressão de alguma outra língua do seu repertório como meio de atingir seu propósito comunicativo (EDMONDSON; HOUSE, 2006; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; OXFORD, 1990).

Quadro 8 - Identificação do repertório linguístico dos aprendizes (Parte 2)

Parte II: Identificação do repertório linguístico dos aprendizes	
6) Como você avalia seus conhecimentos em língua alemã nas seguintes competências:	
Compreende	bem () razoavelmente () pouco ()
Fala	bem () razoavelmente () pouco ()
Lê	bem () razoavelmente () pouco ()
Escreve	bem () razoavelmente () pouco ()
7) Qual foi sua principal motivação ao escolher ser aluno da habilitação em Língua Alemã? (Nomeie até 3 possibilidades)	

8) Em quantas línguas estrangeiras (além da língua alemã) você possui conhecimentos?	
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)	
9) Quais?	

A primeira parte do questionário também introduziu os participantes ao tema principal da pesquisa ao indagá-los sobre as atividades de leitura e/ou escrita realizadas nas aulas de língua alemã como um todo, bem como sobre a frequência com que se davam essas atividades. Por fim, a última pergunta questionava os aprendizes sobre suas expectativas para um curso voltado quase que exclusivamente à recepção/produção de textos e de que forma tal curso poderia contribuir para a formação desses aprendizes enquanto germanistas. Essa última pergunta visou investigar algo sobre a motivação (DÖRNYEI, 2001) dos aprendizes para a realização das tarefas de escrita que seriam propostas ao longo do semestre, tomando como pressuposto que, quanto mais motivados e envolvidos com o curso os aprendizes estivessem, maiores as chances de sucesso da pesquisa e do desenvolvimento das competências linguísticas individuais. Essas questões seguem reproduzidas no **Quadro 9**:

Quadro 9 - Identificação do repertório linguístico dos aprendizes (Parte 3)

10) Quais atividades de leitura e/ou escrita foram desenvolvidas com maior recorrência nas aulas de Língua Alemã que você já frequentou? Enumere-as de acordo com a frequência.

(1) Frequentemente (2) Às vezes (3) Raramente (4) Nunca

() Exercícios de gramática/leitura do livro didático

() Leitura de textos autênticos em língua alemã

() Cópia do conteúdo da lousa

() Ditados

() Interpretação de texto

() Produção de textos

11) De forma geral, quais são suas expectativas para um curso voltado à produção e recepção de textos em Língua Alemã? De que forma você acredita que esse curso será um fator de auxílio na sua formação enquanto germanista?

A parte II, voltada à recepção de textos, continha duas perguntas fechadas, uma voltada aos gêneros textuais com os quais os aprendizes já tiveram contato e a segunda centrada nas estratégias de leitura adotadas pelos participantes, que engloba o planejamento do processo de leitura, os diferentes métodos de leitura (global/detalhada) (WESTHOFF, 1997), a compreensão do significado de palavras e trechos a partir do contexto e a exclusão de conteúdos desconhecidos, entre outros (RÖSLER, 2012; OXFORD, 1990).

Pelo fato de a leitura constituir um processo intrinsecamente ligado à escrita, desde a etapa de formulação inicial de um texto até sua revisão final, tais perguntas objetivaram tanto conscientizar os aprendizes investigados acerca deste fato quanto investigar os gêneros textuais que eles fazem uso e as estratégias adotadas para a leitura de textos em língua estrangeira. A sequência de perguntas está representada a seguir:

Quadro 10 - Experiências dos aprendizes com a recepção de textos em língua estrangeira

<p>Parte II: Recepção de textos</p> <p>12) Tanto nas aulas de Língua Alemã I e II, quanto em disciplinas optativas do alemão, você já deve ter tido acesso a diferentes textos para leitura. Marque as opções abaixo que correspondem aos textos com os quais você já teve contato em língua alemã:</p> <p>() Artigo/matéria de revista, jornal, blog, site</p> <p>() Texto acadêmico</p> <p>() Texto literário</p> <p>() Manual</p> <p>() E-mail</p> <p>() Carta</p> <p>() Bilhete</p> <p>() Comunicado</p> <p>() Formulário</p> <p>() Material didático em língua alemã</p> <p>() Perguntas de prova</p> <p>() Outros (especificar):</p> <hr/> <p>13) Tanto para a leitura de textos em língua materna quanto em língua estrangeira, você certamente já deve ter desenvolvido uma série de procedimentos como forma de facilitar sua leitura. Assinale abaixo as opções que melhor se adaptam ao seu estilo de leitura:</p> <p>() Eu analiso, primeiramente, os elementos que acompanham o texto, tais como figuras, tabelas, fotografias, desenhos, gráficos, títulos e subtítulos para, a partir daí, tentar prever do que se trata o texto.;</p> <p>() Eu realizo, primeiramente, uma leitura global do texto para, a seguir, realizar uma leitura mais detalhada.;</p> <p>() Eu guio minha leitura a partir das <i>W-Frage</i> (<i>Wer? Wie? Was? Wo? usw.</i>) como meio de selecionar informações e agrupá-las.</p> <p>() Eu faço anotações de palavras chave e/ou ideias principais ao longo da leitura do texto e, a partir delas, elaboro esquemas tais como mapas mentais ou associogramas.</p> <p>() Eu priorizo o entendimento do conteúdo do texto, sem me preocupar tanto com palavras e/ou estruturas desconhecidas.</p> <p>() Eu busco por informações específicas no texto, deixando os conteúdos menos relevantes para o propósito da leitura de lado.</p> <p>() Eu procuro entender o significado de cada palavra no texto e, por vezes, também a função gramatical que cada palavra exerce no texto.</p> <p>() Eu procuro apreender o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto.</p>

A terceira e última parte, por sua vez, é voltada exclusivamente à produção textual e investiga questões relativas à frequência com que a escrita é trabalhada de forma consciente em sala de aula e os gêneros textuais com os quais os aprendizes têm contato. A importância de se investigar a frequência do trabalho consciente com a produção textual consiste em saber se os aprendizes já tiveram contato com atividades

de produção textual voltadas ao processo, que focalizam todas as etapas da escrita de um texto separadamente, ao invés de centrar seus esforços somente no produto, ou seja, o texto final (LUDWIG; OTTO, 2006, p. 176).

Quadro 11 - Experiências dos aprendizes com a produção de textos em língua estrangeira (Parte 1)

<p>Parte III: Produção textual</p> <p>14) Na minha opinião, com que frequência a produção textual em língua estrangeira é trabalhada de forma consciente em sala de aula, com a devida preparação das atividades voltadas à produção de texto por parte do professor, acompanhamento do processo de produção textual e <i>feedback</i> ativo do professor:</p> <p>() Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca</p> <p>15) Nas situações de produção textual em língua estrangeira, quais tipos de texto, dentre os listados abaixo, são mais frequentemente requisitados?</p> <p>() Carta () E-mail () Comunicado (bilhete) () Anúncio publicitário () Formulário (comumente preenchido em hotéis, consultórios médicos, etc.) () Receita culinária () Contrato () Convite () Curriculum Vitae</p>
--

Continua

- ☐ SMS
- ☐ Exercício de livro didático
- ☐ Resumo
- ☐ Resenha crítica (filme, livro, artigo de jornal, etc.)
- ☐ Análise linguística (p.ex. da estrutura de uma frase)
- ☐ Relatório
- ☐ Redação com tema livre
- ☐ Projeto de Pesquisa
- ☐ Resposta de prova
- ☐ Trabalho final
- ☐ Artigo para revista científica

A terceira questão do bloco objetivou recolher impressões acerca da relação de dificuldade/facilidade que os aprendizes têm ao executar uma série de tarefas relacionadas à escrita, tal como reproduzido pelo quadro 12. O objetivo de tal questão foi o de identificar, preliminarmente, a percepção que os aprendizes têm sobre suas próprias dificuldades de modo que, em um momento posterior, essas informações pudessem ser utilizadas na elaboração das atividades de escrita a partir dos gêneros. Ao informarem sobre suas potenciais deficiências e pontos fortes na produção de textos os aprendizes auxiliam na seleção e elaboração dos materiais e gêneros a serem trabalhados na etapa seguinte da investigação. Segue abaixo a reprodução da pergunta:

Quadro 12 - Experiências dos aprendizes com a produção de textos em língua estrangeira (Parte 2)

16) A produção escrita é uma atividade que envolve diversas etapas e exige de seu produtor o emprego de diferentes competências e capacidades linguísticas. Partindo de tal pressuposto, marque as opções que correspondem à sua facilidade/dificuldade em realizar as tarefas listadas a seguir:

	Consigo realizar a tarefa bem e com facilidade	Consigo realizar a tarefa, porém cometo erros e necessito de ajuda	Não consigo realizar a tarefa ou tenho muita dificuldade em realizá-la, precisando sempre de ajuda
Manter a coesão e a coerência entre diferentes palavras, frases, trechos e parágrafos			
Contar/relatar um fato			
Explicar/definir uma situação e/ou conceito			
Esclarecer fatos por meio de exemplos			
Estabelecer comparações			
Justificar			
Argumentar			
Resumir			
Tecer conclusões			
Adequar o texto ao registro adequado (formal/informal)			

Essa questão, em complemento às produções textuais dos aprendizes, visa conferir se as percepções dos aprendizes acerca de suas dificuldades se confirmam ou não.

Por fim, também foram abordadas as estratégias de comunicação (EDMONDSON; HOUSE, 2006; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; OXFORD, 1990) que os aprendizes declaram empregar e a relevância que atribuem às tarefas de produção textual em sala de aula, seguida de suas respectivas justificativas.

Quadro 13- Experiências dos aprendizes com a produção de textos em língua estrangeira (Parte 3).

17) Como forma de superar as dificuldades acima assinaladas, você certamente já dispõe de um repertório de estratégias. Favor assinalar abaixo aquelas estratégias que comumente emprega nas suas produções textuais:

- ☐ Trocar de código (usar outras línguas no lugar da língua-alvo, tais como a materna ou outras línguas estrangeiras previamente aprendidas)
- ☐ Evitar certos temas/vocabulários/estruturas
- ☐ Fazer uso de paráfrases
- ☐ Empregar uma palavra inventada
- ☐ Fazer uso de sinônimos
- ☐ Pedir auxílio (material didático, dicionário, internet)
- ☐ Pedir ajuda a colega mais experiente

18) De acordo com a sua opinião, qual é a relevância das atividades de produção textual para o seu processo de aquisição de alemão como língua estrangeira?

- ☐ Alta
- ☐ Média
- ☐ Baixa

Por quê?

5.5. Os resultados da investigação sobre o contexto prévio de pesquisa

Esta seção da análise tem como objetivo apresentar e discutir os resultados referentes aos 20 aprendizes que se voluntariaram a participar da pesquisa. A primeira subseção (5.5.1.) focaliza as experiências gerais dos aprendizes com a aquisição/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, bem como investiga a existência de conhecimentos prévios em outras línguas estrangeiras e a consciência, por parte dos aprendizes, das atividades de leitura e escrita que realizam com maior frequência. Nessa primeira parte os aprendizes também são levados a refletir, ainda que de modo introdutório, sobre sua motivação para a aprendizagem de alemão como LE bem como sobre as suas expectativas em relação a um curso centrado na recepção/produção de textos em língua estrangeira e seu impacto para sua formação enquanto germanista. A segunda subseção (5.5.2.) investiga as atividades de recepção de texto com as quais os aprendizes tiveram contato nas disciplinas anteriores. Para essa parte o foco recai nos principais gêneros textuais utilizados receptivamente pelos aprendizes e nos procedimentos adotados por eles para facilitar sua leitura. A terceira e última subseção da sequência (5.5.3.) desloca o foco da investigação para as práticas de produção textual dos aprendizes, com a investigação sobre sua percepção acerca da realização de atividades conscientes de produção textual, dos gêneros textuais mais frequentemente abordados, do grau de dificuldade que os aprendizes apresentam na realização de diferentes tarefas de escrita, do uso de estratégias de comunicação e, por fim, da relevância das atividades de produção textual para sua aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

5.5.1. O repertório de línguas estrangeiras dos aprendizes e sua potencial influência na produção linguística dos aprendizes

Nesta seção do capítulo de análise serão apresentados e discutidos os resultados referentes às experiências dos aprendizes com a aquisição/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, bem como sobre a existência de outras línguas estrangeiras no repertório desses aprendizes e sobre suas expectativas em relação ao fornecimento de um curso centrado na recepção/produção de textos. É importante ressaltar que para essa

parte da análise foram selecionados os dados dos 20 participantes que disponibilizaram suas respostas para a pesquisa.

Além de investigar em que semestre do curso de Letras os aprendizes se encontravam à época, as primeiras perguntas da sequência tiveram como objetivo investigar se, antes de iniciarem a graduação em Letras/Alemão, os aprendizes haviam tido contato prévio com a língua, bem como há quanto tempo têm contato com a língua e em quais contextos esse contato ocorreu. Os resultados encontram-se representados no quadro abaixo reproduzido:

Quadro 14 - Resultados da Parte I: Identificação do repertório linguístico dos aprendizes

PARTE I: IDENTIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO LINGÜÍSTICO DOS APRENDIZES	
<u>Semestre do curso</u>	
Semestre	Número de aprendizes
5º semestre	18
7º semestre	2
<u>Existência de conhecimentos prévios na língua alemã</u>	
	Número de aprendizes
SIM	11
NÃO	9
<u>Tempo de contato com a língua alemã</u>	
Tempo de contato	Número de aprendizes
1 ano	5
1 - 2 anos	7
2 - 5 anos	6
Mais de 5 anos	2
<u>Contextos de contato com a língua alemã</u>	
Contexto	Número de aprendizes
Família de origem alemã	0
Escola	3
Curso de línguas	10

Graduação com habilitação em Língua Alemã	14
Moradia na Alemanha	1
Outros (especificar)	1 (músicas em alemão)

Os resultados do quadro 14, introdutórios na projeção do impacto do fator proficiência nas produções dos aprendizes, serviram como base para a seleção de materiais e avaliação do insumo que seria fornecido aos aprendizes ao longo do curso, de modo a assegurar a aquisição de língua. De acordo com os resultados, 18 dos 20 aprendizes investigados encontravam-se, à época, no 5º semestre do curso de Letras, o que corresponde ao semestre ideal para que cursassem a disciplina voltada à recepção/produção de textos em língua alemã. Um dado interessante a ser destacado é que mais da metade dos aprendizes declararam ter conhecimentos prévios na língua ao darem início à aprendizagem de alemão. Quanto ao tempo de contato desses aprendizes com o alemão, 7 declararam ser de um a dois anos, que compreende, possivelmente, o início da graduação e, eventualmente, a realização de um curso de línguas. O grupo seguinte, representados por 6 aprendizes, declarou ter contato com a língua alemã de dois a cinco anos, o que compreende tanto a graduação quanto um curso de línguas, possivelmente em ambiente escolar. Os dois grupos menores, dos aprendizes que declararam ter contato com a língua há um ano ou há mais de 5 anos correspondem àqueles aprendizes que somente tiveram contato com a língua na graduação ou que tiveram a língua alemã presente em seu percurso de escolarização. Quanto à verificação dessas hipóteses, essas foram confirmadas através dos dados referentes aos contextos de aquisição/aprendizagem da língua alemã. Dos 14 aprendizes que afirmaram ter travado contato com a língua na graduação, 10 afirmaram complementar seus estudos por meio de um curso de línguas. É relevante ressaltar que esses dados não devem ser analisados individualmente, visto que em muitos casos foram observados contextos paralelos, ou seja, aprendizes que tiveram contato com a língua alemã em mais de um contexto, como a concomitância do curso de graduação com um curso de línguas.

A importância de se obter tais dados tem seus reflexos nos índices de proficiência dos aprendizes, dado que quanto mais tempo de contato maior a probabilidade de terem um nível de proficiência mais alto e serem mais competentes na

tarefa de produzir na língua, algo que diminui o entrave para a produção de textos. Ademais, a aprendizagem prévia de línguas no geral indica que os aprendizes já têm experiências com a aplicação de diferentes estratégias de aprendizagem (O'MALLEY; CHAMOT 1990; OXFORD 1992; BIMMEL; RAMPILLON 2000; EDMONDSON; HOUSE 2006; FERLING, 2008), algo que, em tese, teria o potencial de facilitar a execução dos mecanismos envolvidos na produção de textos em língua estrangeira.

A questão da proficiência foi aprofundada através do questionamento acerca da percepção, por parte dos aprendizes, de suas competências em língua alemã nas diferentes habilidades, a saber, audição, leitura, fala e escrita. Os resultados seguem no gráfico 1 abaixo reproduzido:

Gráfico 1 - Resultados da Parte I: Percepção acerca da proficiência alcançada em língua alemã

A partir da análise dos dados do gráfico 1 fica perceptível que, a medida que as competências dos aprendizes nas habilidades “receptivas”, ou seja, leitura e compreensão oral se mostram numericamente mais equilibradas, o mesmo não ocorre nas competências produtivas, fala e escrita. De acordo com o gráfico, 14 dos 20

aprendizes declararam dominar pouco a competência oral, enquanto 13 aprendizes afirmam o mesmo em relação à sua competência escrita. Ao assumirem suas dificuldades com a escrita de textos, os aprendizes reforçaram a necessidade de um curso que trabalhasse a produção escrita de forma orientada, com o devido controle do *input* ofertado e escolha prévia das estratégias de aprendizagem que melhor serviriam às suas necessidades. Somente dessa forma pode ser possível minimizar as dificuldades dos aprendizes, evitando o surgimento de bloqueios na escrita (KESELING, 2004, p.11).

Quanto aos critérios motivacionais, ou seja, aqueles referentes aos motivos pelos quais os aprendizes optaram por estudar a língua alemã em nível de graduação, esses são os mais variados e abrangem desde a procura pelo aumento do repertório linguístico e interesse na língua (citado por 12 aprendizes) até o interesse pela leitura de obras originais em alemão (citado por 6 aprendizes), passando por aspectos relacionados a intercâmbio (4 aprendizes), cultura alemã (3 aprendizes) e interesse no mercado de trabalho (indicado por 2 dos aprendizes), entre outros numericamente menos citados. Pelos seus resultados vê-se que grande parte dos aprendizes apresenta interesse pelo conhecimento da língua alemã como meio de aumentar seu repertório linguístico. Ao partirmos do pressuposto de que a motivação tem papel decisivo em qualquer processo de ensino/aprendizagem (DÖRNYEI, 2001), fica claro que esta também é relevante para a produção de textos em língua estrangeira na medida em que estabelece uma ligação direta com os fatores que levam um aprendiz a redigir um texto e com os motivos que o levam a aperfeiçoá-lo. Com base nessa afirmação foi importante para a professora-pesquisadora investigar quais gêneros textuais seriam melhor aproveitados pelos aprendizes a partir daquilo que os motiva na aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

As experiências linguísticas prévias dos aprendizes, seja com a língua materna ou com outra(s) língua(s) estrangeira(s) influenciam sistematicamente a recepção e produção na língua que se está aprendendo (FERRARI, 2012), bem como ampliam a capacidade dos aprendizes no reconhecimento e uso das estratégias de aprendizagem. Os próximos resultados referem-se ao repertório de línguas estrangeiras dos sujeitos investigados. A partir desses resultados buscou-se projetar, a partir da bagagem

linguística trazida pelos aprendizes, quais seriam as principais fontes linguísticas a que poderiam recorrer no emprego das estratégias de comunicação e, a depender do número de línguas estrangeiras previamente aprendidas, projetar sua experiência potencial com as estratégias de aprendizagem (BIMMEL; RAMPILLON, 2000). Os resultados estão representados pelo quadro 15:

Quadro 15 - Resultados da identificação do repertório linguístico dos aprendizes

Número de línguas estrangeiras adquiridas/aprendidas	
Línguas estrangeiras	Número de aprendizes
1	9
2	9
3	1
4	0
5	1
6	0

Ao tomarmos como pressuposto que a presente investigação concentra-se em um grupo de aprendizes adultos, é de se esperar que disponham de um repertório linguístico composto por uma ou mais línguas estrangeiras além da língua alemã. Essa afirmação pôde ser confirmada pelo **Quadro 15**, que mostra que quase a totalidade dos aprendizes (90%) domina uma ou duas línguas estrangeiras além daquela aprendida no momento. . Outros 2 sujeitos têm conhecimentos em 3 ou 5 línguas estrangeiras. Tais dados indicam que esses aprendizes estão capacitados para a tarefa de aprender línguas e, potencialmente, já têm experiência com a produção de textos em outras línguas estrangeiras.

Entre as línguas estrangeiras que os aprendizes detêm em seus repertórios, a mais citada foi o inglês, por 17 dos 20 participantes da pesquisa, seguida pelo espanhol, com 9 aprendizes e pelo francês, com 3 aprendizes do total de investigados, tal como reproduzido pelo **Gráfico 2**. A importância em se investigar as outras línguas

estrangeiras presentes no repertório dos aprendizes está no fato de identificar a origem de determinadas trocas de código realizadas por eles quando do emprego de estratégias de comunicação (EDMONDSON; HOUSE 2006).

Gráfico 2 - Resultados da identificação do repertório linguístico dos aprendizes

A partir dos resultados vê-se que as línguas com maior potencial de influenciar a produção linguística dos aprendizes em alemão como língua estrangeira são inglês, espanhol e francês. Essa influência pode ser constatada tanto em relação à produção de itens linguísticos por parte dos aprendizes quanto a potencial transposição de modelos textuais dessas línguas estrangeiras para o alemão (HUFEISEN, 2008 apud KRUMM, 2000, p. 114).

A primeira questão que procurou adentrar mais especificamente no tema da recepção/produção de textos em língua estrangeira forneceu aos aprendizes uma lista de atividades relacionadas à recepção/produção de textos e solicitou a eles que informassem com que frequência realizavam as seguintes atividades em sala de aula. Os resultados seguem representados pelo **Gráfico 3**:

Gráfico 3 - Frequência do aparecimento de atividades de produção/recepção de textos

Quase uma unanimidade entre os investigados, a realização de exercícios do livro didático foi declarada como frequente por 18 dos 20 participantes desta etapa da pesquisa. Entretanto, algo mais importante a ser observado nessa tabela é o percentual relativo às atividades de produção textual, as quais 9 aprendizes afirmaram realizar às vezes, enquanto 7 aprendizes frequentemente, o que indica que os sujeitos reconhecem que existe um trabalho ativo, em sala de aula, com a produção textual. Tais dados serviram como informação para a professora-pesquisadora de que os aprendizes já têm experiência com uma série de atividades distintas de recepção/produção de textos, algo que também auxilia na seleção e encaminhamento de diferentes tarefas de escrita no curso da pesquisa-ação.

A última pergunta da primeira seção solicitava aos aprendizes que fizessem uma breve explanação acerca do que esperavam de um curso voltado exclusivamente à produção textual. Nessa parte o objetivo central também era de mapear as expectativas

dos aprendizes em relação ao curso, o que permitiria moldar as atividades e temas aos interesses e necessidades dos aprendizes atuando, por sua vez, na sua motivação e no grau de engajamento que apresentariam em relação ao curso. Segue abaixo a transcrição de algumas de suas respostas:

Aprimorar minhas habilidades de compreensão e - principalmente - produção textual, e desenvolver a habilidade para estudar a língua alemã de fato. É essencial adquirir a capacidade de interpretar e confeccionar textos em alemão para ser germanista. (A9)

Melhorar vocabulário, gramática e desbloquear a iniciativa de escrever em alemão. (A7)

Espero poder desenvolver a competência da escrita em língua alemã, desenvolvendo os pontos de dificuldade na escrita. O curso pode ser um fator de auxílio na minha formação enquanto germanista, proporcionando o meu desenvolvimento na análise crítica de textos, bem como na escrita de textos em língua alemã. (A5)

Como pôde ser depreendido pelas respostas transcritas, os aprendizes têm como objetivo desenvolver principalmente seus conhecimentos declarativos e suas competências de realização e de aprendizagem (TRIM et al., 2001) como forma de superar suas dificuldades na escrita. Tais resultados vão ao encontro das respostas obtidas em relação à motivação dos aprendizes para a aprendizagem de alemão, dado que a grande maioria indicou como sua maior motivação a aprendizagem da língua alemã em si. Ao discorrerem sobre suas expectativas para um curso de recepção/produção de textos, muitos foram os aprendizes que citaram a produção textual enquanto meio de aprender língua. Adicionalmente, os aprendizes citaram a importância de transpor dificuldades e aprimorar as habilidades necessárias para a recepção e produção de textos.

5.5.2. As experiências dos aprendizes com a recepção de textos

A primeira questão da sequência destinada à recepção de textos, ou leitura, objetivou descobrir com quais gêneros textuais os aprendizes já tiveram contato receptivamente. Essa investigação foi necessária para a posterior seleção de materiais para a pesquisa-ação. Os resultados seguem no **Gráfico 4**:

Gráfico 4 - Gêneros textuais citados pelos aprendizes para as atividades de leitura

Os resultados obtidos foram ao encontro daquilo que é oferecido aos aprendizes nos materiais didáticos dos níveis A1/A2 de acordo com o QECR (TRIM et al., 2001), dado que os itens assinalados com maior frequência, como e-mails, cartas, bilhetes, artigos, materiais didáticos e questões de prova são efetivamente aqueles com que aprendizes iniciantes têm contato. Ademais, esses resultados também guiaram a seleção posterior dos textos modelo e dos textos de apoio que seriam fornecidos aos aprendizes.

Quanto às estratégias mais frequentes que os aprendizes adotam para abordar os gêneros textuais que lhes são apresentados foram elencadas por 14 deles a leitura global vs. leitura detalhada (WESTHOFF, 1997) e a apreensão do significado de palavras isoladas do contexto por 15 aprendizes (RÖSLER, 2012), estratégias cognitivas de trabalho com os textos.

Quadro 16 - Estratégias voltadas à recepção de textos

Estratégias de recepção de textos	
	Número de aprendizes
Eu procuro apreender o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto	15
Eu realizo, primeiramente, uma leitura global do texto para, a seguir, realizar uma leitura mais detalhada	14
Eu priorizo o entendimento do conteúdo do texto, sem me preocupar tanto com palavras e/ou estruturas desconhecidas	8
Eu procuro entender o significado de cada palavra no texto e, por vezes, também a função gramatical que cada palavra exerce no texto	6
Eu analiso, primeiramente, os elementos que acompanham o texto, tais como figuras, tabelas, fotografias, desenhos, gráficos, títulos e subtítulos para, a partir daí, tentar prever do que se trata o texto	6
Eu faço anotações de palavras chave e/ou ideias principais ao longo da leitura do texto e, a partir delas, elaboro esquemas tais como mapas mentais ou associogramas	4
Eu guio minha leitura a partir das <i>W-Frage</i> (<i>Wer? Wie? Was? Wo? usw.</i>) como meio de selecionar informações e agrupá-las.	2
Eu busco por informações específicas no texto, deixando os conteúdos menos relevantes para o propósito da leitura de lado	0

Tais estratégias facultam aos leitores um acesso mais rápido e eficaz ao conteúdo dos textos, e permite que eles focalizem o essencial para o seu entendimento, deixando para um segundo momento vocábulos e itens gramaticais que não prejudicam sua compreensão.

5.5.3. As experiências dos aprendizes com a produção escrita

Os aprendizes investigados, por serem mais velhos e terem um processo de aprendizagem mais consciente, conseguem avaliar quais atividades são realizadas com mais frequência, de que forma e quais são os objetivos pretendidos com a realização de cada atividade. Portanto, a primeira pergunta da série voltada à produção textual

objetivou averiguar se os aprendizes realizam, conscientemente, tarefas de escrita a partir de uma abordagem voltada ao processo (MOHR, 2010) e com qual frequência isso se dá. O resultado segue representado pelo gráfico 5:

Gráfico 5 - Frequência do trabalho com produção textual

Quanto aos números que tratam da frequência com que os aprendizes declaram trabalhar com produção textual de forma consciente, isto é, passando pelas fases de planejamento, execução e reelaboração (KAST, 1999) do material após *feedback* de um leitor, 12 aprendizes afirmaram realizar tais atividades às vezes, enquanto 5 afirmaram realizá-las frequentemente. Tais dados se mostraram positivos para a pesquisa-ação a ser realizada posteriormente, dado que comprovam que os aprendizes têm consciência de suas experiências prévias com a produção de textos e, paralelamente, já devem ter testado e se apropriado de uma série de estratégias de aprendizagem e comunicação (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; EDMONDSON; HOUSE, 2006), escolhendo aquelas que melhor se adequam ao seu estilo de aprendizagem e aos seus objetivos comunicativos.

Se os aprendizes têm, de fato, consciência acerca da realização de um trabalho com produção textual em suas atividades corriqueiras em sala de aula é de se esperar

que sejam capazes de identificar os gêneros textuais escritos com os quais tem mais contato, que podem ser verificados no gráfico 6 abaixo reproduzido:

Gráfico 6 - Gêneros textuais/tipos textuais envolvidos na produção de textos

Como pode ser comprovado pelo gráfico 6, 18 dos 20 aprendizes investigados declararam estarem familiarizados com a escrita de e-mails, seguido pelos gêneros exercício de livro didático (14 aprendizes), carta (13 aprendizes) e SMS (12 aprendizes). Comunicações breves, tais como a escrita de convites, bilhetes e formulários, geralmente preenchidos em hotéis e consultórios médicos, também foram citados por mais da metade dos aprendizes. As respostas fornecidas vão ao encontro dos gêneros com os quais os aprendizes têm mais contato nos níveis iniciais, A1 e A2 (TRIM et al., 2001).

Os dados obtidos no quadro 17, que dizem respeito às possíveis facilidades/dificuldades que os aprendizes apresentam na realização de diferentes atividades de escrita, servem à pesquisa não somente para comprovar as áreas em que os aprendizes têm maior dificuldade, mas também para que esses dados fossem, posteriormente, utilizados na preparação das propostas de produção textual. Quanto à análise de seus resultados fica claramente perceptível que, em todos os casos, os aprendizes assinalaram que são capazes de realizar as tarefas descritas, mas não de forma completamente autônoma, dependendo, por vezes, de auxílios externos.

Quadro 17 - Grau de facilidade/dificuldade na realização de determinados procedimentos de escrita

Grau de facilidade/dificuldade na realização de procedimentos de escrita			
	Consigo realizar a tarefa bem e com facilidade	Consigo realizar a tarefa, porém cometo erros e necessito de ajuda	Não consigo realizar a tarefa ou tenho muita dificuldade em realizá-la, precisando sempre de ajuda
	Número de aprendizes		
Manter a coesão e a coerência entre diferentes palavras, frases, trechos e parágrafos	5	12	3
Contar/relatar um fato	2	15	3
Explicar/definir uma situação e/ou conceito	2	13	5
Esclarecer fatos por meio de exemplos	6	10	4
Estabelecer comparações	4	8	8
Justificar	4	11	5
Argumentar	1	12	7
Resumir	3	12	5
Tecer conclusões	1	10	9
Adequar o texto ao registro	4	11	5

Se os aprendizes afirmam ter dificuldades em serem autônomos em grande parte das atividades acima descritas é de se esperar que eles adotem algumas estratégias compensatórias, capazes de ampliar sua capacidade comunicativa de expressar-se e, conseqüentemente, de solucionar problemas intrínsecos ao desenvolvimento de sua

interlngua (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; EDMONDSON; HOUSE, 2006; MOHR, 2010). Seus resultados encontram-se representados no grfico 7:

Grfico 7 - Uso das estratgias de comunicao

Como pode ser comprovado por meio dos resultados, uma das estratgias assinaladas pela totalidade dos participantes a de buscar auxlio em meios externos, como materiais didticos, dicionrios e internet. Em segundo lugar vm as trocas de cdigo, passveis de gerar erros nas produes dos aprendizes seguida pela estratgia social de pedir ajuda aos pares, em especial a colegas mais experientes. Quanto a evitao e ao uso de sinnimos e parfrases, essas so estratgias que no podem ser aferidas unicamente atravs da anlise das primeiras verses das produes dos aprendizes, necessitando da anlise tambm de sua segunda verso, seguida pelos relatos dos participantes da pesquisa para que seu uso possa ser corroborado. Tais dados

serão posteriormente cruzados com os as produções linguísticas dos aprendizes a fim de verificar se eles fazem uso efetivo das estratégias de comunicação citadas.

Quanto à relevância atribuída pelos aprendizes às atividades de produção textual, todos os sujeitos declararam serem relevantes. Algumas de suas justificativas seguem abaixo transcritas:

Por meio da escrita levantamos hipóteses diante de nossos conhecimentos para representar o que desejamos. A partir daí, surge a pesquisa, a análise, a apresentação prática. As dúvidas surgem, mas que para que busquemos averiguar e esclarecer questões. Os erros possibilitam a releitura e reconstrução, ampliando e estimulando a retomada de conteúdos para a aquisição de alemão como língua estrangeira. (A11)

Mostra-nos nossas dificuldades e exige concentração e maior dedicação na busca de soluções e alternativas para expressar o que queremos. (A7)

Porque a prática da escrita contribuirá para a fixação das estruturas gramaticais, formação de sentenças e memorização de vocabulário, agregando para a aquisição de língua alemã como língua estrangeira. (A5)

Como já dito anteriormente, considero a produção textual fundamental no aprendizado de uma língua estrangeira. A escrita proporciona um outro contato com a língua, sendo, por vezes, no início bastante difícil. Entretanto, com a prática da escrita é possível aos poucos ir adquirindo um domínio cada vez maior da língua. (A1)

A partir das respostas acima, conclui-se que os aprendizes investigados são capazes de destacar a relevância das atividades de produção textual tanto para a aprendizagem de língua em si, com a aquisição de léxico e estruturas gramaticas da língua alvo quanto no desenvolvimento de suas habilidades para a solução de problemas na escrita.

De acordo com os resultados relativos ao contexto prévio dos aprendizes vê-se que esses dispõem de um repertório linguístico composto por uma ou mais línguas estrangeiras. Essa experiência com a aprendizagem de línguas se reflete nos resultados acerca da ampla gama de gêneros textuais e estratégias de aprendizagem com as quais os aprendizes tiveram contato, tanto em relação às suas competências produtivas quanto receptivas, dado que quanto maior for a experiência dos aprendizes com a

aprendizagem de línguas estrangeiras no geral, potencialmente maior também será seu conhecimento acerca dos diversos gêneros textuais, bem como sua experiência com o emprego das estratégias de aprendizagem e de comunicação na solução de problemas de escrita.

CAPÍTULO 6 - PRODUÇÃO TEXTUAL EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA A PARTIR DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

A proposta de intervenção didático-metodológica de que trata este capítulo é composta pela aplicação de uma série de três sequências didáticas distintas (DOLZ et al., 2004), correspondendo cada uma ao trabalho com um gênero textual. Para a presente pesquisa, o conceito de sequência didática tal como apresentado por Dolz (2004), foi adaptado do contexto escolar para o da escrita em contexto universitário seguindo, entretanto, os mesmos princípios norteadores, ou seja, apresentar aos aprendizes uma série de atividades sistemáticas em torno de um gênero textual tendo como objetivo seu domínio. Tais atividades tiveram como objetivo proporcionar a análise da evolução da interlíngua dos aprendizes a partir de aspectos relativos tanto ao seu conhecimento linguístico quanto à adoção de estratégias procedimentais de escrita.

6.1. O conjunto de atividades do semestre

As atividades de produção escrita realizadas ao longo do semestre de investigação foram divididas em 13 aulas. O objetivo do curso como um todo era o de proporcionar aos aprendizes o contato com uma ampla gama de gêneros textuais e suas características constitutivas, o que compreende aspectos linguístico-discursivos dos textos, bem como orientá-los acerca dos procedimentos passíveis de aperfeiçoar a produção de sua matéria textual. A realização desse conjunto de atividades serve ao desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, cuja análise quantitativo-qualitativa é contemplada por um dos objetivos específicos da pesquisa.

A partir da escolha de temas adequados ao nível A2, relacionados à realidade diária dos aprendizes e ao seu ambiente de aprendizagem eram selecionados os textos e as atividades complementares. Assim, temas como trabalho, família, experiências com a aprendizagem de línguas, férias, moradia, tempo livre, entre outros extraídos das diretrizes do material *Profile Deutsch* (GLABONIAT et al., 2001) para o nível A2

foram apresentados por intermédio de textos e de exercícios de léxico/gramática (especialmente aqueles voltados ao treinamento dos elementos garantidores da coesão textual), que visavam fornecer subsídios linguísticos adicionais para que os aprendizes produzissem seus próprios textos. Foram também propostos três blocos de atividades extras, que visavam o estabelecimento de contato dos aprendizes com textos da área de linguística e literatura e a partir dos quais eles deveriam produzir resumos e resenhas. O fornecimento de tais atividades teve como objetivo preparar os aprendizes para as disciplinas de introdução à linguística alemã e literatura, a serem oferecidas a eles nos semestres subsequentes.

O **Quadro 18** elenca as atividades realizadas. Para cada atividade estão relacionados itens tais como o texto base fornecido aos aprendizes, as atividades de *input* propostas e, por fim, a tarefa a ser apresentada para cada um dos blocos.

Quadro 18 - Plano do curso de Produção e Recepção de Textos em Língua Alemã

Plano do curso de Produção e Recepção de Textos em Língua Alemã			
	Texto - base/Tema	Atividades de <i>input</i>	Tarefa a ser realizada
Atividade 01	„Familienalbum - eine Leihoma für Paul“ (Studio D A2 Einheit 2)	Text lesen und Wortschatz klären Unterstreichen Sie die Verben im Präteritum/Perfekt und beantworten Sie danach diese Frage: „Welche Ausdrücke haben die Vergangenheitsformen in diesem Text ausgelöst/verlangt?“	Beschreiben Sie eine ältere Person aus Ihrer Familie. Benutzen Sie dabei folgende Ausdrücke: vor (fünf Jahren), vor einigen (Wochen), am nächsten (Sonntag), bis sie (62) Jahre alt war, seit sie (Rentnerin) ist.
Atividade 02	Aktiv in der Freizeit (Studio D A2 Einheit 4)	Temporaladverbien und -Adjektive	Erholen Sie sich in Ihrer Freizeit? Schreiben Sie ein Kommentar zu dieser Frage und benutzen Sie dabei möglichst viele Zeitausdrücke (mindestens 15!)
Atividade 03	Sprachbiographie von Cornelia Steinmann	Leituras global e detalhadas do texto base, seguidas da construção de um associograma sobre o tema	Jede Person besitzt ihre eigene Geschichte des Erwerbs/Erlernens von Sprachen, die von unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen geprägt ist. Schreiben Sie einen Text für Ihren Blog, in dem Sie etwas über ihre Sprachbiographie/Sprachlernbiographie erzählen. Die Leitfragen und das Mind-Map können Ihnen dabei helfen, sich besser vorzustellen.
Atividade 04	Berufe (Studio D A2 Einheit 7)	Position 0 und Position 1 mit Hilfe des Blattes Temporaladverbien und -Adjektive Diskussion: Welche Berufe sind typisch männlich/weiblich? Wie finden Sie es, dass Männer/Frauen diese Berufe ausüben? Textrezeption: Lesen Sie die Texte und lösen Sie die Aufgabe 1	Sie haben einen typisch männlichen/weiblichen Beruf. Schreiben Sie eine fiktiven Text Ihren Alltag als Arbeiter/Arbeiterin, der/die einen weiblichen/männlichen Beruf hat. [Escreva um texto ficcional sobre a rotina de um trabalhador/uma trabalhadora que tem uma profissão tipicamente masculina/feminina]

Plano do curso de Produção e Recepção de Textos em Língua Alemã			
	Texto - base/Tema	Atividades de input	Tarefa a ser realizada
Atividade 05	a) Familienleben in Deutschland und in Brasilien b) Leben mit Kinder (Studio D A2 Einheit 2)	Wenn vs. Als (Übungsliste)	Wie ist ihr Familienleben? Wie verstehen Sie sich mit Ihren Eltern und Geschwistern? Wie wohnen Sie? Haben Sie gute Nachbarn? Wie verstehen Sie sich mit ihnen? Wählen Sie eine Textsorte aus: Brief, fiktive Erzählung (Ich-Perspektive oder in der 3. Person/)
Atividade 06	Reisen/Urlaub	Textverständnis(Schritte International B1, Lektion 8) Extrablatt Wortschatz zum Thema Reisen/Freizeit	Endlich mal Ferien! Nach einem stressigen Semester und wenig Zeit für Freizeit haben Sie mal Ruhe! Sie haben alles vorher geplant und Sie fahren mit ihren Freunden in die Stadt/in die Berge/an den Strand/aufs Land. Schreiben Sie einem Freund/einer Freundin einen Brief, in dem Sie etwas über Ihre Urlaubsreise erzählen. (Vergessen Sie bitte nicht, Konnektoren zu benutzen wie, zum Beispiel: weil, dann, danach, zum Schluss, usw.).
Atividade 07	"Was ist Linguistik?", Pittner (2013, pp. 10-13)	Folhas extras com terminologia específica da área da linguística e interpretação de texto.	Resumo do texto "Was ist Linguistik?"
Atividade 08	„Ein Tisch ist ein Tisch“, von Peter Bichsel	„Die Erde ist Rund“. Revisão do Präteritum.	Sie haben die Kurzgeschichte „Ein Tisch ist ein Tisch“, von Peter Bichsel gelesen. Die Geschichte erzählt etwas über das Leben eines alten Mannes, der ein monotones Leben führt. Als er merkt, dass in seinem Leben etwas ändern muss, nennt er alles um. Schreiben Sie die Geschichte weiter, indem Sie ein anderes Ende der Geschichte erfinden.
Atividade 09	„Medien“ e „Medien und Kommunikation im Alltag“ (Studio D A2 Einheit 5)	„Einkaufen im Internet“ (Studio D A2 Einheit 5) „Medien im Alltag“ (Studio D A2 Einheit 5) Extrablatt Redemittel	Heute gibt es immer mehr Informations- und Kommunikationsmedien in unserem Alltag. Glauben Sie, dass die Medien Ihnen bei der Orientierung im Alltag helfen, und dass sie Ihre Lebensqualität verbessern? Schreiben Sie einen argumentativen Text zu dieser Frage im Campus Magazin.

Plano do curso de Produção e Recepção de Textos em Língua Alemã			
	Texto - base/Tema	Atividades de <i>input</i>	Tarefa a ser realizada
Atividade 10	<i>São Paulo - ein Reiseführer auf Deutsch – “Die Regionen von São Paulo“ e „Lernen Sie São Paulo kennen“</i>	Interpretação de texto	Produção de texto informativo sobre São Paulo, parafraseando os textos fontes utilizados em aula e constantes do Manual para profissionais de turismo, material retirado do site oficial da Secretaria de Turismo de São Paulo.
Atividade 11	<i>Lebensstil und Wohnungen</i>	-	<i>Einen Artikel schreiben</i> <i>Denken Sie an eine interessante Person, die Sie kennen. Beschreiben Sie ihren Lebensstil und ihre Wohnung. Sie können die gelesenen Texte zum Thema Wohnen als Muster benutzen. Wenn Sie das machen, formulieren Sie die Sätze um.</i>
Atividade 12	<i>Ärger im Straßenverkehr</i>	<i>Ärger im Straßenverkehr (Schritte Plus, Band 4, Lektion 11)</i>	<i>a) Schreiben Sie einen argumentativen Text zum Thema oder b) Schreiben Sie einen narrativen Text zum Thema. Erzählen Sie welche schlimme Situationen Ihr/Ihre Erzähler/In schon im Straßenverkehr erlebt hat und wie er/sie das gelöst hat.</i>
Atividade 13	<i>“Erbsen auf halb 6“</i>	<i>Textgrammatik: Konzessivsätze</i>	<i>Schreiben Sie die Rezension zu einem Film, den Sie vor kurzem gesehen haben.</i>

É importante destacar que para as 13 atividades propostas ao longo do semestre foi incorporada a modalidade híbrida de aprendizagem (*blended learning*) junto aos aprendizes (OLIVEIRA; WUCHERPFENNIG; VETTER, 2008). De acordo com essa modalidade, as atividades de preparação, execução e refacção das produções textuais dos aprendizes eram realizadas através da mescla entre o ensino presencial, isto é, em sala de aula, e o trabalho a distância, via plataforma *Moodle*. Nessa modalidade de *blended learning* as atividades de preparação da escrita, com a leitura dos textos fonte, discussões e apresentação do vocabulário e estruturas ocorreram presencialmente. As etapas seguintes, de preparação das versões iniciais e finais e de revisão dos textos, bem como o fornecimento de material extra se deram virtualmente, através da mediação da professora-pesquisadora e do professor responsável pelo curso.

Para todas as atividades foram empregados, de modo alternado, alguns dos 12 princípios didático-metodológicos de Funk (2010, p. 943-944), em especial o ensino de língua voltado à ação (*Handlungsorientierung*), que focaliza o uso da língua nos modos receptivo e produtivo, da compreensão para a produção; o ensino voltado ao conteúdo (*Inhaltsorientierung*), com o fornecimento de *input* significativo aos aprendizes; o incentivo à autonomia (*Autonomieförderung*), por meio da instrução e treinamento das estratégias de aprendizagem; o incentivo à reflexão (*Reflexionsförderung*), por meio da busca pela solução de problemas nas correções dos aprendizes e, por último, o princípio da transparência e participação (*Transparenz & Partizipation*), que faculta aos aprendizes participação na comunidade discursiva da língua-alvo por meio da autenticidade dos materiais empregados e da transparência nas escolhas metodológicas. A seguir será realizada uma descrição pormenorizada de alguns desses princípios, em especial o ensino de língua voltado à ação (*Handlungsorientierung*) e o princípio da transparência e participação (*Transparenz & Partizipation*). A escolha pela descrição detalhada da perspectiva acional no ensino de línguas e do ensino participativo justifica-se pelo fato desses dois itens servirem como princípios norteadores para a elaboração do curso. Quanto aos demais aspectos aqui mencionados, já foram detalhados nos capítulos teóricos desta tese.

Um dos princípios centrais adotados na apresentação e aplicação das atividades em sala de aula foi o do ensino voltado à ação (*Handlungsorientierung*). Essa

orientação de ensino diz respeito, nas áreas da linguística e do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, à capacidade do ser humano de se comunicar adequadamente em relação à situação comunicativa em que está inserido e ao(s) parceiro(s) envolvidos na comunicação, de forma que este se faça entender sobre determinados conteúdos e atinja determinados objetivos (BACH; TIMM, 2003, p. 11 apud SURKAMP, 2010, p. 97).

Quanto aos princípios que norteiam a intervenção pedagógica voltada à ação em sala de aula pode-se afirmar que essa é autêntica, imediata e se baseia nas experiências dos aprendizes em relação às atividades e situações de aprendizagem; que seu caráter é engajado, interativo e autônomo em relação aos processos comunicativos linguísticos; que é orientada ao processo, aos aprendizes e à aprendizagem em relação à determinação das tarefas realizadas em sala de aula e aos processos de processamento e aprendizagem desencadeados a partir daí; que é orientada ao resultado em relação aos produtos da aprendizagem; que é emancipatória por desenvolver a competência social dos aprendizes e, por último, que é completa por considerar tanto a personalidade dos aprendizes quanto o objeto de aprendizagem língua (BACH; TIMM, 2003, p. 19).

Materiais como o QECR (2001) pautam suas reflexões a partir da abordagem voltada à ação ao considerar o usuário/aprendiz de língua enquanto ator social, que possui uma série de tarefas, que vão além daquelas unicamente linguísticas, a cumprir. Envolvendo a competência comunicativa dos sujeitos tais tarefas exigem o emprego de diferentes estratégias, bem como o processamento de textos orais e escritos através da recepção, produção, mediação e interação de conteúdos. O QECR ao defender a abordagem de ensino voltada à ação defende também que essa seja contextualizada. Sua contextualização se dá, por sua vez, por meio de textos (2001, p.29).

A partir da adoção dos princípios do ensino voltado à ação (*Handlungsorientierung*) fica claro que o agir linguístico dos aprendizes em língua estrangeira não deve funcionar somente como objetivo final do processo de aprendizagem da comunicação em língua estrangeira, mas também como meio, presente ao longo das suas tarefas comunicativas. Essas tarefas devem, por sua vez, ser significativas em termos de *output*, ou seja, fornecer subsídios linguísticos aos aprendizes que possam ser usados para o agir linguístico fora da sala de aula.

Foi também a partir dessa perspectiva voltada à ação, eminentemente interativa e dialógica, bem como dos princípios norteadores da pesquisa-ação que foi adotado, por parte do tutor responsável, o papel de professor pesquisador, que tinha como objetivo investigar seu próprio trabalho pedagógico, visando acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e trazer um melhor entendimento do processo ensino-aprendizagem como um todo (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 45-46).

Ao se tomar como base que um dos princípios do ensino de línguas orientado pela ação é o foco no processo ganha reforço a escolha, por parte da professora pesquisadora, de adotar a abordagem didática da escrita voltada ao processo para a aplicação e análise das produções textuais dos aprendizes. Tal escolha foi tomada pelo interesse, por parte da pesquisadora, em analisar não somente a forma de textos prontos, mas atentar, principalmente, para as exigências que a escrita apresenta aos seus produtores. A adoção de tal abordagem teve como consequência, para as aulas ministradas, que a escrita fosse parte da aula de língua estrangeira desde o início. Essa participação deu-se pelo intermédio do treinamento, em separado, de capacidades parciais como, por exemplo, o treino de vocabulário, colocações e de modelos de frases e textos prontos (FERLING, 2008).

O ensino de línguas participativo, outro pilar do curso ministrado, pode ser definido pela possibilidade de engajamento do aprendiz nas comunidades discursivas da língua alvo (SWALES, 1990). Na aula de língua estrangeira, tal engajamento ocorre comumente por meio da leitura de textos autênticos, aqui entendidos enquanto oposição aos textos pedagógicos, ou seja, aqueles adaptados para o uso em materiais didáticos. A proposta do curso em questão, por sua vez, abrange o uso de textos autênticos, semi-autênticos e adaptados, dando aos aprendizes a chance de trabalhar com uma ampla variedade de textos, bem como procurando respeitar as suas idiossincrasias, dado que enquanto alguns se sentem confortáveis trabalhando com textos completamente autênticos, outros ainda se sentem mais seguros em relação ao seu desempenho na língua estrangeira utilizando textos adaptados dos livros didáticos. Entretanto, mesmo para aquelas atividades receptivas baseadas unicamente em textos adaptados deve-se ressaltar que suas atividades produtivas correspondentes foram todas elaboradas

independentemente do livro didático, isto é, não reproduzem estritamente aquilo que está sendo solicitado no material didático.

Em resumo e partindo do princípio de que a leitura de textos adaptados e semi-autênticos dos materiais didáticos reduz a participação direta dos aprendizes na comunidade da língua-alvo é de se esperar que somente os textos autênticos sejam capazes de mediar a participação do aprendiz na cultura/sociedade da língua-alvo. Entretanto, em decorrência do fato de o grupo de aprendizes investigados não ser homogêneo em termos de proficiência, a escolha de textos de partida das mais variadas fontes, que vão desde textos autênticos (inclusive da área da linguística) até textos simplificados dos materiais didáticos se mostrou imperativa. Foi somente a partir do fornecimento de diferentes conteúdos de $i+1$ que o curso foi capaz de atender às necessidades de todos os seus participantes, permitindo a aquisição de língua (KRASHEN, 1982, p. 25). Em termos de produção linguística, os aprendizes foram convidados a produzir textos autorais, nos quais eles tinham que falar de si mesmos ou reproduzir sua opinião, algo que os permitiu se integrarem na comunidade discursiva da língua-alvo. Além do mais, mesmo quando materiais não autênticos foram oferecidos aos aprendizes, foi aplicada uma proposta de processamento de insumo paralela aquela proposta pelos livros.

Quanto aos textos autênticos utilizados em sala, eles passaram por um processo de didatização. Segundo Vieira (2012 apud ANDRADE E SILVA, 2016, p. 32), a didatização de materiais consiste em um processo no qual são estabelecidos critérios de seleção e elaboração dos materiais; cujos objetivos da aprendizagem por meio daquele(s) material(is) são bem definidos e por meio do qual são criadas atividades que atinjam esses objetivos, sendo essas devidamente aplicadas em sala de aula e tendo sua aplicação posteriormente avaliada, como no caso da presente investigação. Para Vieira, tanto os materiais didáticos quanto os autênticos são igualmente relevantes no processo ensino/aprendizagem, bastando para o seu bom uso que esses sejam didatizados pelos docentes a partir das especificidades dos aprendizes, que devem ser previamente investigadas.

Por fim, é relevante ressaltar que para cada uma das 13 atividades propostas foram realizadas duas etapas de aconselhamento para a produção textual (*Lernberatung/Schreibberatung*) junto aos alunos. A primeira etapa compreende a aula em si, com as atividades orientadas de leitura dos textos modelo, feitura dos exercícios de gramática e léxico e organização do material linguístico coletado, seja por meio de um associograma ou de um rascunho de texto. A segunda etapa de aconselhamento compreende a correção das primeiras versões dos textos dos aprendizes pela professora pesquisadora, com a sua posterior devolução. Os critérios de correção adotados, previamente acordados entre as partes, serviram como um guia de orientação aos aprendizes para o aperfeiçoamento de seus textos, conforme será explicitado na seção voltada à seleção e critérios de análise dos dados.

6.2. As atividades de ensino dirigido da produção textual

Quanto às atividades selecionadas para análise, essas foram destacadas do quadro completo e seguem apresentadas no **Quadro 19**:

Quadro 19 - Atividades de recepção e produção de textos selecionadas para análise a partir de critérios de tipologia textual

Atividades de recepção e produção de textos selecionadas para análise a partir de critérios de tipologia textual						
Atividade	Tema/ Texto-base	Gênero Textual	Tipo textual	Atividades de <i>input</i>	Tarefa a ser realizada	Período de realização
03	<i>Sprachbiographie/ Sprachlernbiographie/</i> Texto <i>Sprachbiographie von Cornelia Steinmann</i>	Biografia linguística	Narrativo	Leituras globais e detalhadas dos textos base, seguidas da construção de sociogramas sobre o tema	<i>Jede Person besitzt ihre eigene Geschichte des Erwerbs/Erlernens von Sprachen, die von unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen geprägt ist. Schreiben Sie einen Text für Ihren Blog, in dem Sie etwas über ihre Sprachbiographie/Sprachlernbiographie erzählen. Die Leitfragen und das Mind-Map können Ihnen dabei helfen, sich besser vorzustellen</i>	Semana 2/mês 1
06	<i>Reisen/Urlaub</i>	Carta pessoal	Descritivo-Narrativo	Interpretação de texto Folha extra de vocabulário Texto <i>Schritte 6</i> -carta pessoal	<i>Endlich mal Ferien! Nach einem stressigen Semester und wenig Zeit für Freizeit haben Sie mal Ruhe! Sie haben alles vorher geplant und Sie fahren mit ihren Freunden in die Stadt/in die Berge/an den Strand/auf's Land. Schreiben Sie einem Freund/einer Freundin einen Brief, in dem Sie etwas über Ihre Urlaubsreise erzählen. (Vergessen Sie bitte nicht, Konnektoren zu benutzen wie, zum Beispiel: weil, dann, danach, zum Schluss, usw.)</i>	Semana 4/mês 1
09	<i>Textos „Medien“ e „Medien und Kommunikation im Alltag“, extraídos do livro Studio D, A2, capítulo 05</i>	Artigo de opinião	Argumentativo	Folha extra „Einkaufen im Internet“ (Studio D A2), „Medien im Alltag (Delfin) e folha extra com os atos de fala próprios de uma sequência argumentativa	<i>Heute gibt es immer mehr Informations- und Kommunikationsmedien in unserem Alltag. Glauben Sie, dass die Medien Ihnen bei der Orientierung im Alltag helfen, und dass sie Ihre Lebensqualität verbessern?</i> <i>Schreiben Sie einen argumentativen Text zu dieser Frage im Campus Magazin</i>	Semana 4/mês 2

A primeira atividade (Atividade 03) consistiu em escrever uma **biografia linguística**, na qual os aprendizes deveriam discorrer sobre sua trajetória enquanto falantes/aprendizes de línguas. A segunda proposta (Atividade 06), uma **carta pessoal**, solicitava aos alunos que escrevessem sobre suas experiências em uma viagem de férias. Por último, a terceira proposta (Atividade 09) solicitava aos alunos a escrita de um **artigo de opinião**, no qual deveriam discutir algo sobre a abrangência das mídias nos dias de hoje e seu impacto sobre a qualidade de vida das pessoas. A escolha da investigação por meio de corpora textual deu-se pelo fato desta representar uma alternativa de análise linguística introspectiva (ALBERT; MARX, 2010, p. 50) capaz de documentar a evolução da interlíngua dos aprendizes.

De forma a realizar um levantamento abrangente sobre a produção da interlíngua dos aprendizes, optou-se pela análise de gêneros textuais de diferentes domínios discursivos. De acordo com o esquema de Marcuschi (2010), adaptado do original de Koch & Österreicher (1990, 2006), o gênero **biografia linguística** encontra-se classificado entre os textos de caráter instrucional mais próximos da escrita, enquanto a **carta pessoal** encontra-se mais alinhada à fala no âmbito das comunicações pessoais. Por último, o **artigo de opinião** encontra-se no meio desse *continuum* fala/escrita, classificado como do âmbito das comunicações públicas. Dessa forma, por serem esses gêneros representativos de diferentes polos do *continuum* fala/escrita (proximidade vs. distância comunicativa), esses permitem a análise de diferentes contextos de realização dos gêneros e, conseqüentemente, das estratégias textuais empregadas na sua elaboração. Para ilustrar essa relação proximidade vs. distância comunicativa tem-se que, enquanto a **biografia linguística** e o **artigo de opinião** dispõem de inúmeros interlocutores em potencial, a **carta pessoal** conta com um número menor de leitores, na maioria dos casos somente um. A partir disso, a escrita dos gêneros **biografia linguística** e **artigo de opinião** exigem uma seleção mais apurada do léxico, bem como de seu conteúdo por conta da distância comunicativa entre aquele que escreve e seu(s) leitor(es) em potencial. A carta, por outro lado, segue um esquema menos rígido, com maior flexibilidade no uso do léxico e dos conteúdos sobre os quais se está tratando.

Quanto à descrição pormenorizada dos padrões textuais inerentes aos gêneros escolhidos para a análise (GLABONIAT et al., 2001), essa será realizada nas seções seguintes para cada um dos gêneros.

Ademais, o encaminhamento das atividades também foi um diferencial na escolha, dado que as atividades **biografia linguística**, **carta pessoal** e **artigo de opinião** incluíam nas aulas tarefas voltadas ao desenvolvimento do conhecimento procedimental dos aprendizes, ao invés de focalizar somente as etapas relativas ao *input* linguístico e ao seu treinamento. Nessas tarefas os aprendizes eram instruídos e treinados a usar algumas estratégias de aprendizagem voltadas à compreensão e produção textuais, tais como a leitura global e detalhada de textos, a construção de associogramas para a coleta e organização do material linguístico a ser empregado em cada produção, bem como orientar os alunos a passarem por todas as fases da produção textual, como a elaboração de um rascunho seguido pela escrita de sua primeira versão.

Durante a realização das atividades acima descritas foram apresentadas e executadas uma série de estratégias voltadas ao desenvolvimento da competência escrita, tais como a construção de associogramas, a elaboração de esboços dos textos e a sua refacção após a primeira correção. Além disso, todas as atividades objetivaram fornecer *input* aos aprendizes, isto é, os conteúdos e objetivos da aprendizagem foram determinados de modo a facilitar a aquisição de língua. Isso se deu, em grande parte, por meio do fornecimento de textos modelo e por meio da feitura de exercícios complementares de gramática e vocabulário.

Nas subseções seguintes serão apresentadas as três atividades de produção textual propostas aos alunos, sendo que para cada uma das atividades serão explicadas as diferentes etapas percorridas pelos aprendizes desde o primeiro contato com o tema de cada produção até a reescrita da versão final. A ordem de apresentação das atividades seguirá a ordem cronológica da sua realização em sala, ou seja, primeiro será realizada a descrição da produção textual do gênero **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*), depois a da **carta pessoal** (*Brief*) e por último o **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*).

6.2.1. Produção textual 01: escrita de uma biografia linguística (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*)

A primeira atividade proposta com o objetivo de analisar o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes em diferentes momentos das intervenções didático-metodológicas realizadas envolveu uma produção escrita pertencente ao gênero textual biografia, para a qual foi solicitada dos aprendizes a escrita de um texto sobre sua **biografia linguística**. As biografias são, no geral, textos escritos de domínio público, veiculados nas mais diversas mídias (jornais, revistas, livros, obras de referência, internet, etc.) e que têm como objetivo o fornecimento de informações gerais e relacionadas às áreas do entretenimento e da arte (GLABONIAT et al., 2001).

Para a presente pesquisa a biografia foi selecionada por ser um gênero acessível a aprendizes do nível A2, capacitados a narrar acontecimentos diretamente relacionados à sua vida cotidiana e trajetória. A referida atividade também foi introduzida por auxiliar os aprendizes no seu processo reflexivo acerca da aprendizagem de línguas, sejam essas maternas ou estrangeiras, aumentando, consequentemente, sua consciência acerca de seus objetivos e dificuldades para a aprendizagem. Ademais, para os objetivos imediatos da pesquisa, a atividade auxiliou o professor-pesquisador a organizar melhor suas atividades em sala, a partir do momento que adquiriu informações acerca do *background* linguístico dos alunos e suas práticas enquanto aprendizes de línguas estrangeiras. Quanto ao potencial desta atividade em termos de *input* linguístico, esta sedimentou e ampliou conhecimentos relativos aos tempos verbais passados e as frases subordinadas no passado (conjunções *als* e *wenn*), na medida em que os aprendizes foram levados a contar sobre suas experiências linguísticas prévias. Em relação ao conteúdo temático, a atividade também se mostrou adequada por tratar de aprendizes do nível A2, dos quais é esperado serem capazes de falar sobre si mesmos e sobre fatos relativamente simples relacionados ao seu cotidiano e experiências de vida.

Segue abaixo a representação esquemática das etapas relativas ao trabalho com o gênero **biografia linguística**, a serem posteriormente descritas⁵:

⁵ A presente tese diferencia os objetivos de pesquisa (*Forschungsziel*) dos objetivos de ensino (*Lehrziel*) e de aprendizagem (*Lernziel*).

Quadro 20 - Atividade 3: Gênero textual **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*) - Etapas de promoção de insumo (*input*) e de produção (*output*) textual significativos.

Atividade 3: Gênero textual biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>)					
Etapa	Fase	Atividade	Etapa do processamento cognitivo referente à atividade	Objetivos de ensino/aprendizagem associados à atividade	Objetivo de pesquisa associado à atividade
Introdução	Reconhecimento do tema	Responder às perguntas, realizadas oralmente, sobre o reconhecimento do tema	<i>Input</i> reconhecido	Verificar se os aprendizes reconhecem o tema com o qual será trabalhado em aula	Analisar, por meio de uma avaliação quantitativo-qualitativa das produções textuais dos aprendizes, a evolução de sua interlíngua ao longo das intervenções didático-metodológicas realizadas
	Aprofundamento do tema	Leitura global + assinalar texto a partir das perguntas básicas		Adicionar ao reconhecimento do tema algum novo subsídio linguístico e de conteúdo que desencadeie a produção de novos conhecimentos	
Aprofundamento		Leitura detalhada + grifar as principais informações do texto	<i>Input</i> Compreendido	Verificar a compreensão básica dos aprendizes sobre o texto	
Treinamento	Trabalho com o tema	Responder às perguntas detalhadas por meio da construção do mind-map	<i>Intake</i>	Sistematizar a relação entre os conhecimentos prévios dos aprendizes com os novos conhecimentos	
Fechamento	Tarefa	Produção da primeira versão dos textos dos aprendizes	<i>Output</i>	Concluir o trabalho realizado em sala por meio da produção, por parte dos aprendizes, da primeira versão de seus textos	

A tarefa foi transmitida aos aprendizes em uma aula. Na parte introdutória foi realizado um aquecimento com os alunos, no qual eles responderam, oralmente, se já haviam travado contato com o tema **biografia linguística**, o que entendiam sobre o conceito de **biografia linguística** e se eles já haviam escrito sua própria **biografia linguística**.

Glaboniat (2001) amparado nas habilidades linguísticas próprias ao nível A2 descritas no QECR, salienta que aprendizes do nível A2 são capazes de relatar fatos, experiências e acontecimentos a partir de modelos de texto previamente fornecidos. Baseado em tal premissa foi entregue aos alunos o texto *Sprachbiographie*, de Cornelia Steinmann, que segue abaixo reproduzido.

Ao retomarmos o esquema de Gass & Selinker (2008) para o processamento linguístico, temos que essa primeira fase corresponde, em relação aos processos mentais que os aprendizes percorrem, à fase de *input* reconhecido, ou seja, aquela na qual os aprendizes percebem sobre o que se está falando, em qual contexto e como podem aproveitar alguns de seus conhecimentos prévios para acrescentar algo ao que está sendo discutido. Como em toda primeira etapa, essa se trata muito mais de um período de reconhecimento, no qual eles identificam as formas linguísticas que podem ser ancoradas em conhecimentos previamente adquiridos.

Figura 19 - Aktivität 3: Género textual biografia linguística
(Sprachbiographie/Sprachlernbiographie) - insumo de texto modelo - Sprachbiografie von Cornelia Steinmann

Cornelia Steinmann

Sprachenzentrum UZH/ETH

Sprachbiographie

Sprachbiographie von Cornelia Steinmann

Meine Muttersprache

Meine Muttersprache ist Deutsch. Ich wurde in der Deutschschweiz geboren und deshalb habe ich zuerst Schweizerdeutsch gelernt und gesprochen. Schweizerdeutsch ist ein Dialekt der deutschen Sprache. Die Standardsprache kam erst später, als meine Eltern mir Bücher vorlasen und ich selber lesen lernte. Trotzdem ist für mich Deutsch meine Muttersprache und nicht Schweizerdeutsch. Meine Muttersprache hat einfach zwei Teile, den Dialektteil und den Standardteil. Standarddeutsch ist für mich also keine Fremdsprache, aber viele andere Schweizer empfinden das so.

Meine Fremdsprachen

Meine erste Fremdsprache war Englisch. Mein Vater arbeitete im Ausland (in Südafrika, im Irak, in Katar und Bahrain). Meine Eltern kannten dort keine Schweizer. Sie hatten englischsprachige Freunde und ich besuchte eine englischsprachige Playgroup (Spielgruppe). Ich kann mich nicht mehr genau erinnern, aber meine Eltern haben mir erzählt, dass ich mit den anderen Kindern Englisch gesprochen hätte und ich habe auch noch englischsprachige Kinderbücher aus dieser Zeit. Als ich fünf Jahre alt war, kam ich zurück in die Schweiz. Dort sprach niemand Englisch. Ich habe diese Sprache einfach vergessen. Als ich mit vierzehn in der Schule wieder Englisch lernte, konnte ich nicht mehr, als die anderen Kinder. Aber Englisch war für mich immer leicht und nicht fremd. Irgendwie ist die Sprache doch in meinem Kopf hängen geblieben. Heute ist Englisch für mich eher eine Zweit- als eine Fremdsprache.

Die erste Fremdsprache, die ich in der Schule lernte, war Französisch. Französisch ist eine Landessprache der Schweiz und deshalb lernten wir sie zuerst. Ich mochte den Klang der französischen Sprache, aber ich hatte immer Probleme mit der Rechtschreibung. Ich fand es auch schade, dass wir zwar Literatur lasen, aber fast nie die Zeitung. Als ich das erste Mal länger in der Romandie (= der französische Teil der Schweiz) war, konnte ich zwar über Literatur sprechen, aber mir fehlten ganz viele Alltagswörter. Heute kann ich französisch gut verstehen und ich spreche es auch ganz gut, aber schreiben kann ich es nicht. Englisch kann ich definitiv besser, obwohl ich in der Schule länger Französisch gelernt habe.

Nach Französisch kam Latein. Ich habe die Sprache nur gewählt, weil ich dadurch nicht mehr in den Handarbeitsunterricht musste. Das war ein Glücksfall. Lateinübersetzen war für mich wie Kreuzworträtsel lösen. Es war eine Kombination von Logik und Intuition und hat mir grossen Spass gemacht. Auch die Kultur der Römer hat mich sehr interessiert. Später war ich dann sehr froh, dass ich Latein gewählt hatte, denn man braucht in Zürich Latein, wenn man Geschichte oder Sprachen studieren will. Ich habe auch noch je ein Jahr Altgriechisch und Althebräisch gelernt, aber das war schwieriger für mich, die fremden Schriften machten mir Mühe. Von diesen beiden Sprachen habe ich so gut wie alles wieder vergessen, aber Latein kann ich immer noch relativ gut.

Alle späteren Sprachen habe ich freiwillig gelernt. Italienisch war ein Freifach in der Schule. Holländisch habe ich in einem Kurs an der Uni gelernt und im Moment lerne ich Ungarisch. Ich habe mit diesen Sprachen aus Interesse an den jeweiligen Kulturen angefangen und weil ich wissen will, wie verschiedene Sprachen funktionieren. Bei Ungarisch kam dazu, dass diese Sprache hier nur wenige Leute sprechen. Ungarisch klingt für uns ziemlich exotisch und das hat mich fasziniert. Italienisch und Holländisch verstehe ich heute ziemlich gut. Ungarisch muss ich noch viel lernen, aber die Sprache gefällt mir sehr.

Wie ich am besten Sprachen lerne

Für mich ist die Kommunikation die Hauptmotivation beim Sprachenlernen. Deshalb fange ich immer sofort an, die Sprache zu benutzen. Auch wenn ich nur drei Wörter kann, fange schon an, sie zu sprechen und zu schreiben. Das ist gibt manchmal komische Resultate, weil ich die Antwort nicht verstehe, aber so lerne ich und mache die Sprache zu meiner eigenen.

Für mich ist es wichtig, mit einer Sprache interessante Dinge zu tun. Ich versuche Texte zu hören und zu lesen, die mich interessieren. Wenn ich nicht alles verstehe, stört mich das nicht. Ich schlage meistens erst dann im Wörterbuch nach, wenn ich das Gefühl habe, dass ich den Text überhaupt nicht verstehe.

Neue Wörter versuche ich immer sofort selber zu benutzen. Manchmal mache ich auch Wortschatzkarten, aber das braucht leider viel Disziplin. Aber es wäre sehr nützlich. Am Anfang lerne ich oft ganze Sätze. Grammatik benütze ich vor allem, um besser zu verstehen. Sie hilft mir beim Lesen und auch beim Lernen von Ausdrücken. So kann ich mir besser merken, welche Wörter wo stehen. Beim Sprechen denke ich selten an Grammatikregeln. Hauptsache, die Leute verstehen mich!

Modelos de texto, tal como o de Cornelia Steinmann, também são usados estrategicamente (BIMMEL, 2012) com a função de fornecer material linguístico e estruturas gramaticais aos aprendizes, que podem ser utilizadas posteriormente no processo de formulação de seus próprios textos. Dessa forma, os aprendizes podem, paralelamente às suas próprias formulações, realizar empréstimos de certas expressões do texto modelo com o objetivo de enriquecer sua produção linguística (PORTMANN, 1991 p. 518-522 apud FERLING, 2008).

O texto acima reproduzido objetivava que os aprendizes se apropriassem, ou ao menos rememorassem algumas características do gênero textual biografia linguística. Dessa forma, era esperado que eles percebessem se tratar de uma estrutura narrativa, por vezes complementada por relatos e que versa sobre dados autorrefenciais de aprendizes (GROßE, 1974 apud FIX, 2008, p. 80).

Em relação às marcas linguísticas do gênero que se esperava fossem percebidas pelos aprendizes estão os pronomes pessoais e possessivos e o emprego dos verbos no passado, ou seja, pretérito perfeito e/ou imperfeito. Pelo fato de se tratar de uma biografia dos sujeitos enquanto aprendizes de línguas estrangeiras também era esperado o reconhecimento do uso de verbos no presente, ou presente histórico, ainda que em menor número. Segundo Weinrich (1964 apud ELIAS; KOCH, 2010, p. 63) há nas narrativas, como é o caso da autobiografia, um amplo uso dos verbos de ação, empregados nos tempos da narrativa, que compreendem, por sua vez, sempre um antes e um depois, algo a ser identificado pelos aprendizes. O uso de advérbios temporais, causais e locativos também é marcante no gênero, bem como a presença de relatos. Pelo fato de narrar eventos no passado, a biografia linguística é permeada por organizadores textuais de tempo como, por exemplo, advérbios temporais (“naquela época”, “quando eu tinha 12 anos”) e de lugar (“lá”, “naquele país”), sintagmas preposicionais e anáforas pronominais.

Quanto ao vocabulário, era esperado que os aprendizes dominassem o léxico referente às línguas materna e estrangeiras citadas, bem como de seus contextos de aquisição/aprendizagem. Também era esperado que os aprendizes dominassem tanto

receptivamente quanto produtivamente o léxico referente ao nome de locais e internacionalismos.

Como é perceptível pela análise do texto fornecido, permeado por sentenças no modo passivo, orações subordinadas e vocabulário por vezes acima do nível A2, o texto *Sprachbiographie* atende a implantação do princípio *i+1* favorecendo, portanto, a aquisição de língua.

Para o início dos trabalhos com o texto *Sprachbiographie* foi solicitado aos aprendizes que adotassem, primeiramente, a estratégia de leitura global do texto, o que possibilitaria terem uma ideia geral sobre o tema, o vocabulário empregado e as ideias apresentadas. A seguir, em duplas, os aprendizes foram orientados a grifar seus textos usando diferentes cores, de forma a responder às seguintes perguntas:

Quadro 21 - Atividade 3: Gênero textual **biografia** **linguística** (Sprachbiographie/Sprachlernbiographie) - Perguntas direcionadas à compreensão inicial do texto modelo - *Sprachbiografie von Cornelia Steinmann*

- Welche Sprachen hat Cornelia Steinmann erworben/gelernt?
- Warum (in welchem Kontext)?
- Wie lernt sie Sprachen am besten?

Nessa etapa, na qual os aprendizes já tiveram contato com um maior volume de *input*, era esperado que eles adentrassem a fase de *input compreendido* (GASS; SELINKER, 2008) e deixassem de somente “perceber” o *input* que lhes era fornecido e comesçassem a analisá-lo, como forma de determinar o que ele representa em um determinado contexto e pudessem indicar a sua relação com um significado específico. Essa etapa também envolve um maior controle acerca da parcela de *input* que foi realmente compreendida pelos aprendizes, visto que é somente a partir do momento em que os aprendizes se põem a interpretar o texto, ainda que preliminarmente, que esses podem verificar o que entenderam. É importante ressaltar que esse tipo de atividade, assim como outras que virão, não tem como objetivo primeiro o trabalho com produção textual e até mesmo a aquisição de língua. Tais exercícios, como os de interpretação, visam auxiliar a compreensão (*Verstehensleistung*) dos aprendizes sobre o texto e/ou o conteúdo do que está sendo dito.

Após fazerem essa atividade e discuti-la em sala foi solicitado aos aprendizes que refletissem sobre seu próprio processo de aquisição/aprendizagem de línguas, maternas e estrangeiras e que, a partir de algumas perguntas, montassem um *mind-map* a partir do exemplo fornecido abaixo. Essa etapa é mais uma das que buscam verificar a compreensão dos aprendizes sobre o assunto.

Quadro 22 - Atividade 3: Gênero textual **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*) - Perguntas direcionadas à compreensão detalhada do texto modelo - *Sprachbiografie von Cornelia Steinmann*.

- Welche Sprachen/Fremdsprachen haben Sie bisher erworben/gelernt?
- Wo, wann und wie haben Sie diese Sprachen gelernt (bzw. zu Hause/ in der Schule/ Fremdsprachenkursen/ im Internet/ Kontakte mit Sprecherinnen und Sprechern der deutschen Sprache)?
- Warum haben Sie sich entschieden, diese Fremdsprachen zu lernen? (Motivation: Familie/ Universität/ Beruf/ auf privaten Reisen/ im Freundeskreis/Lektüre im Original)
- Wie oft haben Sie Kontakt mit der/-n Fremdsprache/-n? Bei welchen Situationen? (Internet/ Fernsehen/ Radio/ Musik/ Zeitungen/ Zeitschriften/ Bücher)
- Haben Sie schon interessante Erfahrungen mit irgendeinen Fremdsprachen gehabt? (In der Universität/mit Freunden/in der Familie/im Ausland/bei der Arbeit)?
- Was ist Ihrer Meinung nach wichtig beim Fremdsprachenlernen? Erzählen Sie, wie Sie am liebsten lernen würden: Bspw.: allein lernen, mit einem Tandempartner lernen, Sprachkurs, Austausch, usw.

Figura 20 - Atividade 3: Gênero textual **biografia linguística** (Sprachbiographie/Sprachlernbiographie) - Reprodução do modelo de *mind-map* elaborado a partir do texto modelo - *Sprachbiografie von Cornelia Steinmann*

É durante a elaboração do *mind-map* individual por meio das respostas às perguntas chave que a fase do *intake* se inicia. Através de processos psicolinguísticos os aprendizes encadeiam, nessa fase, seus conhecimentos prévios com as novas informações fornecidas por meio do *input* e é nela que eles se iniciam seu processo de testagem do *input*, o que pode gerar uma integração (ou não) do material que lhe foi fornecido. Caso a integração não ocorra é que falamos da *fossilização*⁶, ou seja, a forma linguística não foi devidamente percebida/compreendida e, por isso, o processamento de informações foi interrompido (GASS; SELINKER, 2008, p. 487).

Com essa série de materiais em mãos (texto-fonte, perguntas e *mind-map*), foi solicitado aos aprendizes que elaborassem um texto a partir da seguinte tarefa:

⁶ O termo fossilização, introduzido na área de aquisição de segundas línguas por Selinker (1972), surgiu a partir da observação que a grande maioria dos aprendizes falha na tarefa de atingir competência linguística semelhante a de falantes nativos em suas segundas línguas. A fossilização, a partir dessa premissa, implica tanto um mecanismo cognitivo (também conhecido como mecanismo de fossilização) e um fenômeno estrutural relacionado à performance. Entretanto, até os dias atuais não há uma resposta uniforme sobre o que seja a fossilização, sendo que dentre as características incontroversas relacionadas ao seu fenômeno podem ser citadas a cessação prematura do desenvolvimento da competência em língua estrangeira, em oposição às condições de aprendizagem ideais e a persistência das estruturas fossilizáveis ao longo do tempo, contra quaisquer influências do meio ambiente, o que inclui a exposição natural consistente à língua-alvo e intervenções pedagógicas (HAN, 2004, p. 23).

Quadro 23 – Tarefa 1: Atividade 3: Gênero textual **biografia linguística** (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*) - Proposta de produção textual de uma **biografia linguística**

Jede Person besitzt ihre eigene Geschichte des Erwerbs/Erlerns von Sprachen, die von unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen geprägt ist. Schreiben Sie einen Text für Ihren Blog, in dem Sie etwas über ihre Sprachbiographie/Sprachlernbiographie erzählen. Die Leitfragen und das Mind-Map können Ihnen dabei helfen, sich besser vorzustellen. (150 – 250 Wörter).

A tarefa acima reproduzida, última da sequência de atividades, teve como objetivo fazer com que os aprendizes usassem os conhecimentos linguísticos e sobre o gênero textual em questão produtivamente por meio do *output*. Nessa atividade era esperado não somente que os aprendizes demonstrassem o que poderiam produzir, até aquele momento, em termos de material linguístico, mas que também praticassem aquilo que haviam aprendido.

É importante ressaltar o encaminhamento extenso e minucioso dessa atividade, que se deveu, em grande parte, ao fato de ser a primeira apresentação consciente, aos aprendizes, das diversas etapas da escrita e das estratégias.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, que trata da análise do desenvolvimento do saber declarativo dos aprendizes, bem como de suas competências procedimentais e para a aprendizagem de línguas, a primeira atividade contribui tanto ao fornecimento de material linguístico para a análise do desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes quanto a retomada das atividades de preparação orientada dos seus textos para que se verifique a efetividade dos procedimentos didáticos adotados em aula. Os aspectos linguístico-discursivos a serem analisados englobam a macro e a microestrutura do gênero, com seus traços constitutivos. No que concerne aos resultados, é esperado que os aprendizes não tenham problemas com a reprodução do gênero, estando seus erros mais concentrados na formação dos tempos verbais, escrita de substantivos e emprego do léxico.

6.2.2. Produção textual 02: Escrita de uma carta pessoal (*Brief*)

A segunda atividade de coleta de material linguístico com vistas à análise do desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes consistiu na preparação de uma **carta pessoal**, na qual eles deveriam redigir um texto em que contassem algo sobre suas férias. As cartas pessoais, veiculadas na esfera privada, tem como objetivo central a troca de informações gerais entre pessoas temporal e espacialmente ausentes, geralmente amigos ou familiares (GLABONIAT et al., 2001). Por se tratar de um gênero permeado por marcas de oralidade (MARCUSCHI, 2010) e pela sua circulação na esfera privada, a **carta pessoal** é considerada, geralmente, um gênero informal.

Quanto à estrutura de uma carta pessoal, essa pode ser considerada relativamente fixa, obedecendo a sequência saudação inicial, corpo da carta e despedida. Ademais, nas cartas há a presença obrigatória de ao menos dois interlocutores, a saber, remetente e destinatário (HEINEMANN, 2001).

Por se tratar de uma carta com tema pré-determinado, a saber, viagem de férias, essa intercala sequências narrativas e descritivas, sendo que, enquanto as sequências narrativas são responsáveis pelo relato dos acontecimentos, as sequências descritivas aparecem nos momentos de descrição do local da viagem, com as características de seus lugares e paisagens. Para as sequências descritivas é comum o uso de verbos de estado e/ou situação, bem como verbos simples no presente ou pretérito imperfeito. A descrição também engloba, comumente, o emprego de articuladores espaciais e situacionais.

A atividade **carta pessoal** foi selecionada tanto pela familiaridade dos aprendizes com o gênero carta quanto pelo fato deles já terem sido expostos a vocabulário próprios do tema viagem no nível A1 (GLABONIAT et al., 2001). Dessa forma, a atividade se mostrou adequada à sedimentação de vocabulários e estruturas gramaticais já conhecidas pelos aprendizes, bem como à introdução de novos conteúdos como meio de construir um texto em diferentes passos.

Da exposição dos aprendizes ao *input* era esperado que esses já dominassem os verbos de movimento (*fahren, gehen, fliegen*), pontos cardeais (*nördlich, im Westen von*), atrações turísticas (*Kloster, Museum*), tipos de viagem (*Weltreise, Gruppenreise*) e algumas preposições básicas (*nach, auf*) (GLABONIAT et al., 2001). A partir de tais itens os tempos verbais puderam ser retrabalhados e novos vocabulários acrescentados aos já existentes. Quanto ao gênero carta, esse é trabalhado ativamente no nível A1, o que facilita seu reconhecimento e reprodução por parte dos aprendizes no nível A2.

Segue abaixo a representação esquemática das etapas relativas ao trabalho com o gênero **carta pessoal**, a serem posteriormente descritas:

Quadro 24 - Atividade 6: Gênero textual **carta pessoal** (*Brief*) - Etapas de promoção de insumo (*input*) e produção (*output*) textual significativos

Atividade 6: Gênero textual carta pessoal (<i>Brief</i>)					
Etapas	Fase	Atividade	Etapas do processamento cognitivo referente à atividade	Objetivos de ensino/aprendizagem associados à atividade	Objetivo de pesquisa associado à atividade
Introdução	Coleta de vocabulário sobre o tema	Construção, em grupos, de uma série de associogramas sobre os temas viagem e férias com auxílio do dicionário	<i>Input</i> reconhecido	Retomar os vocabulários referentes ao tema viagem já aprendidos pelos aprendizes no nível A1, incentivar a aprendizagem colaborativa e promover o contato dos aprendizes com materiais de consulta (dicionários) em língua alemã	Analisar, por meio de uma avaliação quantitativo-qualitativa das produções textuais dos aprendizes, a evolução de sua interlíngua ao longo das intervenções didático-metodológicas realizadas
Aprofundamento	Primeiro contato com o modelo de texto	Leitura global do texto		Fornecer aos aprendizes um primeiro contato com o gênero carta pessoal	
Treinamento	Abordagem analítica do texto	Leitura detalhada do texto com análise do vocabulário e das estruturas sintáticas	<i>Input</i> compreendido	Analisar junto aos aprendizes as estruturas sintáticas e vocabulário empregado	
		Realização dos exercícios gramaticais e de interpretação a partir do modelo de texto	<i>Intake</i>	Verificar o entendimento dos aprendizes sobre o conteúdo e estruturas pertencentes ao gênero	
Fechamento	Tarefa	Produção da primeira versão dos textos dos aprendizes com o auxílio dos vocabulários fornecidos na folha extra	<i>Output</i>	Concluir o trabalho realizado em sala por meio da produção, por parte dos aprendizes, da primeira versão de seus textos	

A primeira atividade realizada em sala de aula envolveu a produção, em grupos, de uma série de associogramas que objetivaram a ativação de conhecimentos previamente adquiridos e a seleção de novos conhecimentos para a futura produção escrita. Um associograma surge, de modo geral, a partir de um conceito, de uma imagem ou de um objeto, entre outros itens, passíveis de gerar uma série de associações espontâneas por meio de vocábulos. Kast (1999, p. 27) sugere que a partir de tais conceitos sejam elaboradas frases curtas e/ou trechos de frases que, posteriormente, possam ser juntadas por meio de conectores de modo a criar um texto. Consequentemente, os associogramas não fornecem somente novos vocabulários aos aprendizes, mas também auxiliam no processo de formulação de ideias e de confecção de um texto, podendo ser elaborados em sala de aula tanto em pequenos grupos quanto diretamente pelo professor com a colaboração de toda a sala (FERLING, 2008).

Para a execução da atividade foram escolhidas quatro imagens distintas como ponto de partida (HÄUSSERMANN; PIEPHO, 1996, p. 346), que faziam referência a quatro destinos de férias (cidade/campo/praiamontanha), sendo que os alunos deviam se agrupar de acordo com o destino que supostamente escolheriam para passar suas férias. As imagens seguem abaixo:

Quadro 25 – Atividade6: Gênero textual **carta pessoal** (*Brief*) - Estímulo visual para a construção de associogramas em grupos

Reunidos em grupos, estratégia indireta inserida como meio de incentivar a aprendizagem colaborativa e interativa (FUNK, 2010), os aprendizes receberam uma cartolina e, após realizarem um *brainstorming*, montaram quatro diferentes mapas mentais com as palavras que primeiro lhes vinham à mente. Em um momento posterior foram fornecidos dicionários aos alunos para ajudá-los na execução da tarefa, estratégia essa de busca de auxílio em meios externos (BIMMEL; RAMPILLON, 2000). Por fim, cada grupo colou sua respectiva cartolina na lousa, de modo que todos os outros alunos tivessem acesso aos vocabulários e pudessem aproveitá-los em suas produções. A visualização dos mapas mentais dos grupos também serviu para que os aprendizes pudessem comparar os associogramas entre si e ver onde as informações convergiam e/ou onde novas informações poderiam ser adquiridas. Oralmente, cada grupo explicou o porquê da escolha do lugar, usando os vocabulários que eles mesmos coletaram.

A segunda atividade envolveu o fornecimento de *input* linguístico por meio de uma tarefa, extraída do livro didático *Schritte International*, nível B1, que segue abaixo reproduzida:

Figura 21 - Atividade 6: Gênero textual **carta pessoal** (*Brief*) - Modelo de texto carta pessoal extraído do livro *Schritte International* B1, Lektion 08, p. 53

Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

Lieber Thomas,

ich reise jetzt0..... drei Monaten durch Deutschland und ich habe schon viel gesehen. Am1..... hat mir bis jetzt Berlin gefallen. Ich habe mir den Reichstag mit seiner riesigen Glaskuppel angesehen, wie Du es mir empfohlen hast. Von dort hat man wirklich einen tollen Blick2..... die Stadt. Aber es war sehr voll dort und ich musste lange warten,3..... hineinzukommen.4..... habe ich mich zuerst ziemlich geärgert, Du kennst mich ja, ich bin so ungeduldig!

Doch das Warten hat sich auch aus einem anderen Grund wirklich5..... : Im Reichstag habe ich nämlich Maria kennengelernt. Sie ist Italienerin, spricht nur schlecht Deutsch und ist sehr unsicher.6..... reisen wir jetzt zusammen weiter. Ich muss7..... meine Reisepläne etwas ändern, aber zu zweit macht es viel mehr Spaß!

Ich glaube fast, dass ich8..... ein bisschen in sie verliebt habe.9..... Du ihr Lachen sehen könntest, würdest Du mich verstehen!

Jetzt sitzen Maria und ich gerade im Zug10..... Koblenz. Dort gibt es das „Deutsche Eck“ – keine Ahnung, was das ist. Wenn ich es weiß, schreibe ich Dir wieder.

Viele Grüße
Dein Mikis

Beispiel:

0 ☒ a seit	2 ☒ a unter	5 ☒ a lohnt	8 ☒ a mich
☐ b um	☐ b neben	☐ b lohnen	☐ b mir
☐ c bis	☐ c auf	☐ c gelohnt	☐ c mein
	3 ☒ a statt	6 ☒ a Trotzdem	9 ☒ a Als
	☐ b um	☐ b Dann	☐ b Wenn
	☐ c ohne	☐ c Deshalb	☐ c Weil
1 ☒ a meisten	4 ☒ a Darüber	7 ☒ a zwar	10 ☒ a zu
☐ b besten	☐ b Darauf	☐ b nicht nur	☐ b nach
☐ c schönsten	☐ c Daran	☐ c entweder	☐ c bis

A atividade acima reproduzida consistia em completar uma carta pessoal, redigida entre amigos, a partir dos elementos gramaticais fornecidos pelo material didático. Tais elementos englobam preposições, conjunções, verbos e adjetivos no comparativo/superlativo. A carta também teve a função de fornecer um modelo do gênero textual aos aprendizes, a partir do qual eles pudessem entender melhor quais eram os elementos constitutivos do gênero, tal como a questão das saudações (*Lieber, Viele Grüße...*), daí a escolha pelo gênero. Modelos de texto como o acima reproduzido são construídos com base nas experiências comunicativas dos sujeitos e compõem seu conhecimento interativo (HEINEMANN, 2000, p. 24), servindo como veículo de oferecimento de *input*. Essa atividade, que abrange as etapas de processamento que vão desde o *input* reconhecido até o *intake*, é essencial tanto para a aquisição de língua pelos aprendizes quanto para a apropriação do gênero textual, dado que é a partir do contato com o *input* compreensível (KRASHEN, 1985; GASS; SELINKER, 2008) que os aprendizes adquirem língua.

Na primeira atividade relativa ao gênero os aprendizes deveriam fazer a leitura global do texto de forma a lembrarem a estrutura da carta pessoal e alguns de seus elementos constitutivos como, por exemplo, os pronomes de tratamento. Em relação aos processos mentais envolvidos no processamento linguístico, essa primeira fase trabalha o *input* reconhecido pelos aprendizes (GASS; SELINKER, 2008), ou seja, é nessa etapa que eles ganham a percepção sobre o que está sendo dito, qual o contexto em que se insere essa comunicação e que tem a oportunidade de relacionar seus pré-conhecimentos às novas informações a que estão sendo expostos.

À etapa de *input* reconhecido segue-se o aprofundamento da análise do texto, dando início à fase de *input* compreendido (GASS; SELINKER, 2008). Nessa etapa foi solicitado que os aprendizes relessem o modelo de texto fornecido grifando itens como a saudação inicial e final do texto, formas de tratamento, advérbios de tempo e espaço, preposições e adjetivos. Tais itens foram posteriormente isolados e apresentados em forma de tabela na lousa, tendo seus significados e usos explicitados por meio da montagem de exemplos com esses vocabulários e estruturas. Essa atividade priorizou o trabalho a partir do foco na forma (*focus on form*), que consiste na separação, por parte do professor, de algumas formas linguísticas destacadas de seu contexto de

aparecimento inicial para que sejam exploradas e posteriormente possam ser aplicadas em outros contextos comunicativos. O foco na forma tem como objetivo primordial direcionar a atenção dos aprendizes a aspectos do *input* fornecido que se não analisados em separado podem não ser notados e apreendidos pelos aprendizes (LONG, 1991, p. 45-46). Sharwood Smith (1993) faz referência ao foco na forma como um *input* aprimorado, isto é, *input* que foi aperfeiçoado por uma fonte externa, que pode ser o professor ou por uma fonte interna, que ocorre quando os aprendizes trabalham o *input* a partir de seus próprios recursos.

Sobre o uso de um texto ofertado em um material didático do nível B1, acima do nível dos aprendizes naquele momento (A2), este foi intencional, devendo-se a necessidade de se ofertar *input* que favoreça a aquisição de língua por parte dos aprendizes. Consequentemente, ao objetivar o fornecimento de *i+1* foi apropriado oferecer um material linguístico mais avançado, em especial pelo fato de os aprendizes já terem conhecimentos prévios do gênero textual carta e dos vocabulários envolvidos no tema férias.⁷

Após as leituras da carta, análise dos seus elementos constitutivos, preenchimentos das respostas e sua posterior correção foi fornecido aos aprendizes um exercício de interpretação do modelo de texto fornecido. O referido exercício continha uma série de 05 (cinco) perguntas de interpretação de texto, que visava orientá-los a prestarem atenção aos pontos centrais do conteúdo do texto. A atividade complementar segue transcrita abaixo:

⁷ É necessário ressaltar que, por se tratar de um texto do nível B1, suas atividades relacionadas foram fortemente guiadas pelo professor-pesquisador e que outras alternativas de trabalho com o texto poderiam ter sido propostas no caso em tela como, por exemplo, o trabalho com outros itens de vocabulário/gramática ao invés daqueles propostos pelo livro didático.

Quadro 26 - Atividade 6: Gênero textual **carta pessoal** (*Brief*) - Perguntas de interpretação de texto parte das etapas da produção orientada de uma carta pessoal

Beantworten Sie die Fragen:

- a) *Seit wann ist Mikis in Deutschland?*
- b) *Was hat Mikis am besten in Deutschland gefallen?*
- c) *Hat das Warten sich gelohnt? Warum?*
- d) *Wohin fahren Mikis und Maria?*
- e) *Was ist das "Deutsche Eck"?*

O exercício de interpretação teve como objetivo promover a integração dos conhecimentos dos aprendizes sobre o conteúdo do texto, uma das etapas das intervenções didático-metodológicas previstas para a tarefa. Quanto aos objetivos voltados à aquisição de língua, a atividade de interpretação serve à integração (*intake*) dos conhecimentos expostos aos aprendizes (GASS; SELINKER, 2008). Tal atividade funciona como uma verificação final acerca do entendimento do texto, visto que só se pode dizer que os aprendizes compreendem um conteúdo a partir do momento que são capazes, em maior ou menor grau, de reproduzi-lo, contribuindo para o desenvolvimento de sua interlíngua.

Como atividade complementar foi fornecida aos aprendizes mais uma série de exercícios na área do vocabulário, com colocações e adjetivação sobre o tema férias. A folha de vocabulário, com um misto de exercícios dos livros *Studio 21* (2013) e *Eurolingua Deutsch* (2005), teve como objetivo dar mais subsídios aos aprendizes, juntamente com os mapas mentais por eles elaborados e o modelo de texto fornecido, para a escrita do texto final.

Quadro 27 - Atividade 6: Gênero textual **carta pessoal** (*Brief*) - Preparação da escrita orientada de uma **carta pessoal** - exercícios complementares

WORTSCHATZ (Studio 21, Eurolingua Deutsch)

1) Im Urlaub. Was passt zusammen? Verbinden Sie.

eine Radtour	1	a	baden
in den Bergen	2	b	planen
ein Schloss	3	c	gehen
Ski	4	d	wandern
im Meer	5	e	besichtigen
im Stau	6	f	fahren
spazieren	7	g	stehen

2) Urlaub in der Stadt, auf dem Land oder am Meer. Was passt? Ergänzen Sie die Tabelle.

baden – der Bauernhof – der Baum – Beachvolleyball spielen – der Berg – besichtigen – das Hochhaus – die Insel – das Museum – schwimmen – Ski fahren – in der Sonne liegen – die Stadtrundfahrt – der Strand – der Strandkorb – das Theater – der Wald – wandern

in der Stadt	in den Bergen	am Meer

3) Adjektive: Welche Wörter passen zusammen?

Wetter	interessant/ weniger interessant
Essen	Sauber
Kultur	unsicher/immer gut
Menschen	lang/kurz
Anreise	lecker/schlecht
Hotel	kompliziert/einfach
Strand	freundlich/unfreundlich

Juntamente com os exercícios complementares, disponibilizados via plataforma *Moodle*, foi fornecida aos aprendizes a seguinte tarefa de escrita:

Quadro 28 - Tarefa 02: Atividade 6: Gênero textual **carta pessoal** (*Brief*). Proposta de produção textual de uma **carta pessoal**

Endlich mal Ferien! Nach einem stressigen Semester und wenig Zeit für Freizeit haben Sie mal Ruhe! Sie haben alles vorher geplant und Sie fahren mit ihren Freunden in die Stadt/in die Berge/an den Strand/aufs Land. Schreiben Sie einem Freund/einer Freundin einen Brief, in dem Sie etwas über Ihre Urlaubsreise erzählen. (Vergessen Sie bitte nicht, Konnektoren zu benutzen wie, zum Beispiel: weil, dann, danach, zum Schluss, usw.) (150 – 250 Wörter).

Em termos de *output*, era esperado que os aprendizes investigados fossem capazes de reproduzir corretamente a estrutura do gênero carta, mesmo com as alterações previstas em seu conteúdo. Quanto aos itens linguísticos, serão analisados o emprego das preposições, a declinação de adjetivos, ordem dos elementos na frase, verbos no pretérito e vocabulário referente aos temas férias e viagens. Restrições pragmáticas das construções, que aparecem quando os aprendizes procuram se expressar na língua alvo através do uso de itens pertencentes à sua interlíngua, também devem ser avaliadas.

Tendo em vista que o objetivo principal da presente tese é o de investigar os processos linguísticos e procedimentais envolvidos na produção de textos por aprendizes iniciantes, essa atividade serve tanto para o fornecimento de material linguístico para análise quanto ao estudo das estratégias introduzidas antes da escrita dos textos. A partir dessa atividade também passa a ser possível avaliar se há melhora no desempenho linguístico dos aprendizes em comparação com a primeira atividade.

6.2.3. Produção textual 03: Escrita de um artigo de opinião (*einen Artikel schreiben*)

A terceira atividade orientada de coleta de material linguístico para a análise do desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes consistiu na produção de um texto

argumentativo do gênero **artigo de opinião** sobre o tema mídia e meios de comunicação nos dias de hoje.

Os artigos são, em sua grande maioria, textos de domínio público, veiculados em jornais e revistas da mídia impressa, têm como objetivo apresentar e discutir temas de interesse (GLABONIAT, 2001). No caso de o artigo expressar uma opinião, como é o caso do gênero aqui analisado, essa reflete os conhecimentos e experiências de vida daquele que escreve e que busca, através de seu texto, obter a adesão do leitor (PERELMAN; OLBRECHT- TYTECA, 2005, p. 50).

Quanto à construção prototípica de um **artigo de opinião**, esta engloba uma breve introdução, que resume o conteúdo e apresenta o interesse do tema, seguido da exposição do assunto e apresentação da opinião do autor. Ao final segue-se um resumo do que foi dito, por vezes retomando a ideia defendida pelo autor (GLABONIAT, 2001).

Nos artigos de opinião, predominantemente argumentativos, os verbos são empregados geralmente no presente do indicativo ou do subjuntivo, que podem ser complementados, por vezes, por verbos também no pretérito. Advérbios de tempo e lugar, bem como conjunções causais e adversativas também são comuns na construção da argumentação do autor, que pode se apresentar tanto em primeira pessoa como em terceira, de modo a dar ao seu discurso um tom mais impessoal (ROJO, 2000).

O texto argumentativo contém, basicamente, uma manifestação escrita fundamentada acerca de um posicionamento e/ou opinião, podendo ser construído a partir de ideias contrastantes (prós e contras, aspectos positivos e negativos), comparações temporais e espaciais (antigamente, nos dias de hoje, no meu país, em outros países) e por relações de causa e efeito (HÄUSSERMANN; PIEPHO, 1996, p. 354). Também devem ser ressaltadas as especificidades culturais do texto argumentativo, dado que cada sociedade possui o seu entendimento acerca do que é argumentar e de como isso deve ser realizado linguisticamente.

Por se tratar de um gênero textual veiculado comumente no formato editorial de jornal/revista, o **artigo de opinião** é predominantemente formal, quase não possuindo marcas de oralidade (MARCUSCHI, 2001).

O **Quadro 29** traz a representação esquemática das etapas relativas ao trabalho com o gênero **artigo de opinião**, a serem posteriormente descritas:

Quadro 29 - Atividade 9: Gênero textual **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*) - Etapas de promoção de insumo (*input*) e de produção (*output*) textual significativos

Atividade9: Gênero textual artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>)					
Etapas	Fase	Atividade	Etapas do processamento cognitivo referente à atividade	Objetivos de ensino/aprendizagem associados à atividade	Objetivo de pesquisa associado à atividade
Introdução	Coleta de vocabulário sobre o tema	Construção, a partir das respostas dos aprendizes às perguntas <i>Welche unterschiedliche Medien kennen sie? Wozu braucht man Medien?</i> , de um associograma sobre o tema mídias e meios de comunicação	<i>Input</i> reconhecido	Coletar os vocabulários referentes ao tema <i>Medien</i> conhecidos pelos aprendizes. Reunir argumentos e relatos acerca do uso das mídias e das novas tecnologias. Iniciar o trabalho de análise de vocabulário e estruturas próprias ao tema	Analisar, por meio de uma avaliação quantitativo-qualitativa das produções textuais dos aprendizes, a evolução de sua interlúngua ao longo das intervenções didático-metodológicas realizadas.
Aprofundamento	Leitura de excertos sobre o uso das mídias	Leitura global dos excertos introdutórios ao tema <i>Medien</i> Leitura detalhada dos excertos com análise das estruturas sintáticas e vocabulário próprio ao tema			
Treinamento	Análise dos textos e atos de fala fornecidos	Exercício de interpretação dos excertos + folha <i>Medien und Kommunikation im Alltag</i> + apresentação e análise dos atos de fala próprios aos textos comunicativos	<i>Intake</i>	Verificar a compreensão leitora e de vocabulário dos aprendizes por meio de exercícios. Introduzir os modos comparativo/superlativo. Explicitar uso dos atos de fala próprios dos textos argumentativos	
Fechamento	Tarefa	Produção da primeira versão dos textos dos aprendizes com o auxílio dos textos e atos de fala	<i>Output</i>	Concluir o trabalho realizado em sala por meio da produção, por parte dos aprendizes, da primeira versão de seus textos	

A atividade introdutória ao tema mídias e comunicação envolveu a estratégia cognitiva de construção de um associograma. A partir das perguntas *Welche unterschiedliche Medien kennen sie? Wozu braucht man Medien?*, os aprendizes foram convidados a ativar seus pré-conhecimentos sobre o tema, fornecendo palavras chave e fragmentos de ideias que primeiro lhes vinham a mente. Na medida em que os aprendizes forneciam suas repostas a professora-pesquisadora elaborou o associograma livremente por meio de um programa online. Em relação às etapas do processamento linguístico, essa corresponde à primeira fase de trabalho com o *input* reconhecido (GASS; SELINKER, 2008), ou seja, fase na qual os aprendizes são inseridos na discussão sobre o tema através do aproveitamento de seus conhecimentos prévios. Dessa forma, é a partir das atividades introdutórias que os aprendizes são levados a reconhecer o tema e as formas linguísticas a ele associadas.

Associada a essa primeira etapa foi fornecido aos aprendizes uma série de excertos para leitura, extraídos do material *Studio D* (2005). Esses excertos, parte da transição entre as fases de processamento de *input* reconhecido para o *input* compreendido (GASS; SELINKER, 2008), traziam depoimentos de pessoas acerca do uso das mídias e da tecnologia. Em um primeiro momento, os aprendizes deveriam realizar uma leitura global dos excertos para que, posteriormente, o texto fosse lido detalhadamente em grupo, com cada aluno lendo um trecho. Assim como na segunda atividade foi adotada a análise do texto com foco na forma, em especial com a retomada dos vocabulários referentes ao tema e sua explanação. O trabalho com *input* reconhecido (GASS; SELINKER, 2008) teve seu início na leitura global dos excertos, na qual os aprendizes deveriam relacionar os vocabulários e estruturas ali apresentados com seus conhecimentos prévios. A partir da leitura detalhada foi dado início à etapa de *input* compreendido na medida em que vocabulários e estruturas foram extraídos de seu contexto original e analisados. Tal etapa teve seu fim na realização da interpretação de texto, fase de *intake*.

Figura 22 - Atividade 9: Gênero textual **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*) - Texto de auxílio para a preparação orientada de um **artigo de opinião** extraído do livro *Studio D A2*

5

Medien

1 Morgens um Viertel nach sieben in der Bahn. Wer macht was?
Lesen Sie die Texte und kreuzen Sie an.

Thomas S., 16: „Mein Schulweg dauert etwas mehr als 45 Minuten. In der Bahn ist es aber nie langweilig. Unterwegs treffe ich schon ein paar Schulfreunde. Meistens machen wir noch schnell Hausaufgaben oder wir üben Vokabeln. Ich habe immer meinen MP3-Player dabei und höre gern Musik. Manchmal tausche ich mit meinen Freunden unterwegs Musik-CDs oder Videos. Ich finde es schade, dass man in der Bahn keine Internetverbindung hat.“

Kerstin K., 34: „Ich fahre jeden Morgen mit der Bahn zur Arbeit nach Hamburg. Für mich dauert die ganze Fahrt so nur 30 Minuten. Das ist viel schneller als mit dem Auto und ich muss mich nicht auf den Verkehr konzentrieren und lange einen Parkplatz suchen. Unterwegs habe ich viel Zeit zum Lesen. Ich nehme mir immer die Zeitung von zu Hause mit. So bin ich gut informiert und weiß auch, was in der Welt passiert. Den Kulturteil lese ich besonders gerne! Ach ja, unterwegs höre ich auch gerne Radio. Das war ein Weihnachtsgeschenk von meinem Mann. Schön klein, oder?“

Wilhelm H., 60: „Ich fahre zum ersten Mal mit der Bahn in den Urlaub. Von Hamburg geht es für mich noch weiter nach Sylt. Für die Fahrt habe ich mir ein paar Zeitschriften und einen Roman eingepackt. Mein Sohn hat mir auch noch zwei Hörbücher und seinen kleinen CD-Spieler gegeben. Das kenne ich gar nicht, aber ich möchte es ausprobieren. Sicher ist es sehr entspannend. Jetzt weiß ich gar nicht, was ich zuerst machen soll.“

Ralf T., 40: „Mein Auto ist kaputt. Also fahre ich heute mit der Bahn in die Klinik. Sicher komme ich zu spät zur Arbeit. Ich schreibe noch schnell eine SMS an meinen Kollegen. Bis jetzt habe ich unterwegs fast die ganze Zeit mit meiner Freundin telefoniert, weil ich die Fahrt so langweilig finde. Ich fahre viel lieber mit meinem Auto! Da kann ich im Radio die Morgennachrichten hören. Manchmal singe ich bei guten Liedern laut mit. In der Bahn kann ich das natürlich nicht machen. Aber zum Glück habe ich wenigstens meine Lieblingslieder auf meinem Handy gespeichert und kann bis Hamburg noch ein bisschen Musik hören.“

Regina W., 39: „Ich reise beruflich sehr viel. Heute besuche ich in Hamburg einen wichtigen Kunden. Unterwegs bereite ich das Gespräch vor. Mein Notebook habe ich immer im Gepäck. Ich lese die Informationen über die Firma und schreibe Geschäftsbriefe. Manchmal spiele ich auch ein Computerspiel. Heute habe ich aber keine Zeit. Ich muss bis morgen noch einen Bericht für meinen Chef über meine letzte Geschäftsreise schreiben. Na ja, auf der Rückfahrt habe ich ja auch noch fast drei Stunden!“

	Thomas	Kerstin	Wilhelm	Ralf	Regina
1.	■	■	■	■	■
2.	■	■	■	■	■
3.	■	■	■	■	■
4.	■	■	■	■	■
5.	■	■	■	■	■
6.	■	■	■	■	■
7.	■	■	■	■	■
8.	■	■	■	■	■

- ... fahren in der Woche jeden Morgen mit der Bahn.
- ... lesen unterwegs Zeitung, Zeitschriften oder Bücher.
- ... hören unterwegs Radio oder Musik.
- ... arbeitet in der Bahn am Computer.
- ... liest die Artikel über Literatur und Theater.
- ... ist beruflich viel unterwegs.
- ... benutzt die ganze Zeit ein Handy.
- ... spielt unterwegs gern Computerspiele.

Os textos extraídos do material *Studio D* tiveram como objetivo o fornecimento de *input* aos aprendizes, que, por meio das leituras global e detalhada dos trechos, bem como da realização da tarefa de interpretação de texto deveriam percorrer as fases de *input* reconhecido e compreendido (GASS; SELINKER, 2008), passando pela integração dos seus conhecimentos (*intake*) por meio da interpretação textual.

Também fez parte da etapa de integração dos conhecimentos dos aprendizes (*intake*) o fornecimento do exercício *Medien und Kommunikation im Alltag*, extraído do livro *Studio D* (2005). A realização da tarefa serviu como uma oportunidade extra de oferecimento de *input* significativo aos aprendizes por envolver vocabulários referentes às mídias e o uso dos modos comparativo/superlativo. Segue abaixo a folha na íntegra.

Figura 23 - Atividade 9: Gênero textual **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*) - Exercício extraído do livro *Studio D*, nível A2

10 Medien und Kommunikation im Alltag. Lesen Sie die Texte und ergänzen Sie.

Termine – ~~Alltag~~ – Fernsehen – Menschen –
Nachrichten

Es gibt immer mehr Informations- und Kommuni-
kationsmedien in unserem *Alltag* ¹.

Manche Kinder machen schon am Telefon
..... ² mit ihren Freunden
und immer mehr ³ senden
täglich SMS und E-Mails. Radio,
..... ⁴, Zeitungen und Internet
bringen uns den ganzen Tag die neuesten
..... ⁵ aus der ganzen Welt.

viel – viele – wenig – höher
Medien helfen uns bei der Orientierung
im Alltag. Aber ⁶
Menschen fragen sich, ob unsere
Lebensqualität durch Informations- und
Kommunikationsmöglichkeiten wirklich
..... ⁷ ist. Kann es sein,
dass wir zu ⁸
sehen, hören und lesen und zu
..... ⁹ verstehen?

keiner – meisten – andere – alle
Nicht ¹⁰ Menschen können
die modernen Medien nutzen. Die
..... ¹¹ haben einfach nicht
genug Geld für eine digitale Kamera, ein Handy
oder einen Computer. ¹²
haben genug Geld, aber sie interessieren sich nicht
für moderne Medien und sie wissen oft auch nicht,
was eine DVD ist oder wie ein MP3-Player funktio-
niert. Eine Zukunft ohne elektronische Medien
kann sich aber ¹³ mehr
vorstellen.

Complementando os textos fornecidos aos aprendizes foi passada, na lousa, uma lista de atos de fala passíveis de serem utilizados nos textos. Essa lista, por sua vez, foi disponibilizada online via plataforma *Moodle* para os aprendizes. Os referidos atos de fala servem como andaimes na construção dos textos, auxiliando os aprendizes a organizarem suas ideias e fornecendo novos vocabulários e estruturas. Tais estruturas auxiliam os aprendizes na ordenação de suas ideias.

Quadro 30 - Atividade 9: Gênero textual **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*) - Tabela de atos de fala para elaboração de um **artigo de opinião**

Einen argumentativen Text schreiben: Redemittel, Strukturen und Wortschatz	
Thema einleiten	Der Text ... handelt von In dem Text ... geht es um Folgendes: Daraus ergibt sich die Frage, ...
Hauptteil Meinung Argumente und Beispiele	Ich vertrete die Auffassung, dass... Ein wichtiges Argument für/gegen ... ist, dass... Hinzu kommt, dass... Ein weiterer Grund für/gegen ... ist ... Besonders wichtig ist... Für/gegen spricht außerdem die Tatsache, dass... Der Vorteil von ... ist ... Der Nachteil von ... ist ... zudem/außerdem/deshalb/da/weil/denn Zwar..., aber... Noch wichtiger ist... Einerseits ..., andererseits ... Außerdem sollte man bedenken, dass...
Schluss Zusammenfassung	Aus diesen Gründen bin ich der Meinung... Ich bin der Ansicht/ Meinung, dass... Meiner Ansicht/Meinung nach ist...

As expressões inseridas na tabela, selecionadas pela professora - pesquisadora, foram fornecidas aos aprendizes por meio de uma folha extra. Quanto à ordenação das expressões na folha, esta foi disposta de modo a auxiliar os aprendizes na montagem de seus textos, seguindo as etapas de elaboração para um texto argumentativo. Na explicação da estrutura dos textos argumentativos foi exposta a macroestrutura do texto

argumentativo, com as etapas de seleção, análise, escolha e ordenação das ideias sobre um tema, seguida pela extração dos principais argumentos acompanhados de suas justificativas, acrescidas de exemplos para cada um dos argumentos apresentados (HÄUSSERMANN; PIEPHO, 1996, p. 354). Somente após essas etapas é que o texto deve começar a ser redigido com as fases de elaboração do rascunho, primeira versão e versão final.

Com a folha complementar, disponibilizada via plataforma *Moodle*, foi fornecida aos aprendizes a seguinte tarefa de escrita:

Quadro 31 - Tarefa 03: Atividade 9: Gênero textual **artigo de opinião** (*einen Artikel schreiben*)
- Proposta de produção textual de um **artigo de opinião**.

Heute gibt es immer mehr Informations- und Kommunikationsmedien in unserem Alltag. Glauben Sie, dass die Medien Ihnen bei der Orientierung im Alltag helfen, und dass sie Ihre Lebensqualität verbessern? Schreiben Sie einen Artikel zu dieser Frage im Campus Magazin. (150 - 250 Wörter)

Em termos de *output*, a tarefa acima transcrita foi selecionada por retomar trechos narrativos e descritivos, previamente trabalhados nas atividades anteriores e introduzir o papel da argumentação nos textos dos aprendizes. O texto a ser produzido por eles tinha a função de ser predominantemente argumentativo, sendo que seus autores, partindo de uma linha argumentativa (texto com função apelativa) deveriam, por meio de justificativas e exemplos (geralmente ligados às suas experiências de vida), defender uma posição ou apresentar seus comentários de modo plausível a partir daquilo que deve ser dialogado. Textos argumentativos geralmente englobam elementos linguísticos tais como verbos modais, conectores, o emprego variável dos pronomes pessoais e, em níveis mais avançados, o uso de perguntas retóricas e de partículas modais (FANDRYCH; THURMAIR, 2011).

6.3. Critérios de seleção e procedimentos de análise dos dados

Com base nas considerações teóricas e metodológicas apresentadas até o momento serão aprofundados, nessa seção, os critérios de seleção dos dados e os procedimentos de análise.

Em linhas gerais, a análise dos dados referentes à pesquisa se deu por meio da adoção dos seguintes procedimentos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 32 - Duração das etapas de análise dos dados.

Duração das etapas de análise dos dados		
Etapas	Procedimento	Duração
a) Coleta e análise dos fatores passíveis de influenciar a intervenção didático-metodológica	Tabulação dos dados de todos os aprendizes participantes, obtidos a partir do Questionário Inicial de Pesquisa	1 semana
	Avaliação dos dados do Questionário de Pesquisa Inicial para elaboração das atividades voltadas à produção textual	1 mês
b) Preparação dos materiais de análise	Correção de todas as produções textuais entregues ao longo do semestre	13 semanas
c) Separação do grupo de aprendizes alvo da análise	Seleção das produções textuais daqueles aprendizes que cumpriram com a totalidade das atividades do semestre	1 semana
d) Reordenação dos dados obtidos	Nova tabulação dos dados do Questionário Inicial de Pesquisa a partir da separação do grupo de aprendizes descrita em c)	1 mês
e) Definição dos critérios de análise	Seleção, a partir da avaliação dos traços discursivos de cada gênero, dos critérios de análise para cada produção	2 meses
f) Elaboração do modelo de análise	Elaboração de um modelo de análise para as produções escritas dos aprendizes	2 meses
g) Análise e apresentação dos resultados	Análise das produções escritas dos aprendizes	3 meses
	Tabulação dos resultados referentes ao desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes.	1 mês
	Avaliação dos resultados obtidos a partir do Questionário Final de Pesquisa	1 mês
	Cruzamento dos resultados obtidos nas produções textuais dos aprendizes com os dados dos Questionários Inicial e Final	1 mês
	Redação das conclusões obtidas a partir da análise	1 mês

As primeiras atividades diretamente relacionadas à análise dos dados envolveram a tabulação e posterior avaliação dos dados fornecidos pelos aprendizes no

questionário inicial, que tratava de suas experiências com a recepção/produção de textos em língua estrangeira e com o emprego das estratégias de aprendizagem e comunicação. Foi de posse de tais dados que a professora-pesquisadora pôde elaborar as atividades de produção textual orientadas, a serem trabalhadas com os aprendizes ao longo do semestre.

Na medida em que os aprendizes entregavam as primeiras versões de seus textos, elas eram corrigidas e devolvidas de modo que, no período de aproximadamente duas semanas, os aprendizes pudessem entregar as versões finais.

A primeira versão dos textos dos aprendizes, entregue via plataforma *Moodle*, seguiu o método de correção tradicional, ou seja, baseado nos erros linguísticos e pragmáticos praticados por eles. Os critérios para a seleção dos erros seguiram os parâmetros de classificação de Kleppin (2000), para quem os erros podem estar relacionados à correção linguística, a compreensibilidade do que é dito, a adequabilidade à situação e a fatores dependentes da aula de língua estrangeira, que envolvem o uso de materiais didáticos, gramáticas e a avaliação dos próprios aprendizes sobre quais fenômenos linguísticos correspondem efetivamente a um erro.

Os procedimentos de correção das primeiras versões foram explicitados aos aprendizes já na primeira aula do curso e envolviam o uso de cores e de comentários metalinguísticos para indicar os erros dos aprendizes, visando a adoção, por parte deles, de procedimentos de autocorreção (STEINIG; HUNEKE, 2010). Segue abaixo tabela com esquema das cores, suas indicações e situações de uso:

Quadro 33 - Sistema de cores adotado na correção das produções dos aprendizes

Sistema de cores adotado na correção das produções dos aprendizes		
Cor	Indicação	Uso
Vermelho	Expressão e vocabulário (<i>Ausdruck und Wortschatz</i>)	Erros referentes ao incorreto uso de vocabulários e expressões em língua alemã, especialmente quando em desacordo com o significado pretendido em alemão ou em decorrência de restrições semânticas dentro do próprio sistema da língua-alvo
Verde	Pontuação e ortografia (<i>Interpunktion und Orthographie</i>)	Erros de pontuação e ortografia
	Casos e terminações (<i>Kasus und Endungen</i>)	Erros no emprego dos artigos (<i>der, die, das</i>) e nas declinações
Rosa	Conjugação verbal (<i>Verbkonjugationen</i>)	Erros referentes à conjugação verbal, que abrangem desde o uso do tempo verbal inadequado até problemas de conjugação
Amarelo	Posição verbal: V2 e Vf (<i>Position der Verben: V2 und Vf</i>)	Erros referentes à posição dos verbos na oração alemã
Verde água	Posição dos elementos na frase (<i>Positionen im Satz</i>)	Erros referentes à ordenação dos elementos na frase alemã

Nos casos em que não era possível realizar a indicação dos erros dos aprendizes por meio das cores, como, por exemplo, no caso de faltar algum elemento na frase ou de o erro ser classificado em um nível de proficiência muito acima daquele em que os aprendizes se encontravam à época, as correções eram realizadas através de comentários metalinguísticos, assinalados no canto das páginas. Dessa forma, as correções das primeiras versões eram apresentadas conforme representado abaixo:

Figura 24- Exemplo de correção das primeiras versões adotada junto aos aprendizes

Mein Lieber Großvater

Mein Großvater war eine wunderbare und sehr gute Person. Ich habe nie ihm gekannt, aber ich habe viele Geschichten über ihm gehört. Meine Großmutter hat mir erzählt, dass meine Großvater eine sehr fröhliche Person war. Er mochte Party und deine Familie.

Ich habe immer die Großvaterfigur bewundert, so ich war traurig manchmal, weil ich ein Großvater haben wollte. Mein Großvater hieß Eduardo und er war der Vater von meinen Vater. Er starb zu früh (er hatte nur 47 Jahre alt), denn er hat Krebs. Alle sagt, dass er würde mich sehr gern lieben, denn er wollte eine Enkelin haben.

Eine Tag vor 16 Jahren war ich 5 Jahre alt und ich war sehr traurig, weil alle meine Freunde ein Großvater hatten und ich hatte keiner. So ich habe meiner Mutter gesagt:

In dieser Weihnachten will ich keine Geschenk. Ich will einen Großvater.

Meine Mutter hat gelacht und ich war wütend. Bis heute wollte ich Mein Großvater kennen!

Toller Text!

Pass noch auf folgende Fehler auf:

Druck und Wortschatz (expressão e vocabulário)

Ortographie, Kasus und Endungen

Verbkonjugationen

Position der Verben: V2 und Vñ

Comentado [JS1]: lieber

Comentado [JS2]: Ich habe ihn nie persönlich kennengelernt

Comentado [JS3]: Akk

Comentado [JS4]: Nom. mask.

Comentado [JS5]: Er liebte (vor allem?) Partys und seine Familie.

Comentado [JS6]: So war ich manchmal traurig

Comentado [JS7]: Keinen... hatte ?

Comentado [JS8]: Nächster Satz – Das ist ein anderes Thema

Comentado [JS9]: Dativ

Comentado [JS10]: war

Comentado [JS11]: Vf: lieben würde

Comentado [JS12]: Eines Tages vor...

Comentado [JS13]: Als ich ... war, war ich sehr traurig.

Comentado [JS14]: Akk.

Comentado [JS15]: Akk

Comentado [JS16]: Dann habe ich

Comentado [JS17]: "..."

Comentado [JS18]: Akk. neutral

Comentado [JS19]: Sehr böse

Comentado [JS20]: möchte

Comentado [JS21]: Akk

Figura 25 - Exemplo de revisão dos textos pelos aprendizes com vistas a entrega de sua versão final

O formato de autocorreção adotado serve à promoção da autonomia dos aprendizes a partir do momento em que os incentiva conscientemente a buscarem soluções para seus problemas de escrita. É por meio da conscientização de suas dificuldades, obtida a partir do momento em que os aprendizes são levados a refletir sobre o significado das cores ali empregadas, sua correspondência aos critérios de correção e sobre o que é esperado deles em termos de produção que iniciam a sua busca por alternativas de solução de problemas na escrita, algo que atende ao princípio norteador do incentivo à reflexão (FUNK, 2010). Essa busca por alternativas desencadeia a necessidade que os aprendizes lancem mão de uma série de estratégias,

aprimorando sua autonomia enquanto aprendizes de língua estrangeira. As cores indicativas de erros funcionam, nesses casos, como ferramentas de promoção ao trabalho autônomo na medida em que visam desenvolver a habilidade dos aprendizes para melhorar seus textos por conta própria (RYAN; ZIMMERELLI 2006, p. 36 apud BÜKER; LANGE, 2010, p. 212). Resumidamente, o uso das cores visa promover a reflexão dos aprendizes sobre as estruturas da língua-alvo por meio da descoberta das regras capazes de corrigir seus erros. As operações desencadeadas em nível cognitivo são capazes, por sua vez, de trabalhar concomitantemente com os diferentes saberes dos aprendizes (conhecimento declarativo, saber-fazer, saber-aprender). Enquanto no âmbito do conhecimento declarativo os aprendizes são chamados a ativar seus conhecimentos sobre a língua-alvo, no âmbito do conhecimento procedimental verifica-se a capacidade de corrigirem suas produções autonomamente.

Esse sistema de cores foi construído cooperativamente com os aprendizes ao longo do semestre. Enquanto no início do curso todos os seus erros eram assinalados tanto por meio das cores quanto pela inserção de comentários na lateral das páginas, ao final do semestre só o uso das cores já era suficiente para que entendessem o que deveria ser modificado/retrabalhado.

Ademais, há de se ressaltar que a escolha por um método de correção aparentemente tradicional, que focaliza a relação erro/acerto na escrita dos aprendizes não interfere no fato da análise como um todo ser voltada ao processo, dado que as atividades de revisão fazem parte do processo de escrita como um todo. Nesses casos, a revisão atua entre o penúltimo e o último nível do processo de produção textual e as modificações nos elementos textuais entendidas como uma espécie de retranscrição do material produzido. Para além das questões relativas à dicotomia erro/acerto, também deve ser ressaltada a atenção do professor-pesquisador a aspectos afetivos dos aprendizes por meio da adoção de estratégias de estímulo à revisão de seus textos. Ao dar maior importância a dedicação dos aprendizes às tarefas, representada pela entrega de ambas as versões de seus textos, os professores responsáveis buscaram transferir o foco do erro para a participação ativa, responsável e autônoma dos aprendizes sobre o seu próprio processo de aquisição/aprendizagem.

Diferentes autores procuraram classificar os tipos de revisão a que um texto pode ser submetido. Faigley e Witte (1981) separaram, em uma primeira etapa, os tipos de revisão pela sua forma e grau de profundidade, chegando a critérios como o da revisão orientada pela superfície (*oberflächenorientiert*), revisões que focalizam o conteúdo e profundidade da estrutura textual, bem como revisões que abarcam alterações locais e globais nos textos. Essas revisões são feitas, por sua vez, por intermédio de adições, supressões, substituições ou por meio da integração de elementos lexicais, sintáticos e semânticos (WROBEL, 2000, p. 466) aos textos.

No modelo cognitivo de Hayes et al. (1987), que analisa as atividades de revisão de textos, estão previstos dois domínios distintos, um relativo aos processos e outro aos conhecimentos dos produtores de texto. Os processos dizem respeito aos procedimentos adotados pelos aprendizes na revisão de textos, enquanto os conhecimentos abrangem os saberes e/ou experiências dos aprendizes envolvidos na tarefa de revisão de textos. Esses dois domínios são interdependentes e funcionam de forma interativa, dado que os conhecimentos apoiam a realização dos processos e são ao mesmo tempo resultado da realização desses mesmos processos, a depender do grau de preparação do revisor para a tarefa.

Na passagem das primeiras versões para as versões finais dos textos serão verificadas as alterações relativas às unidades grafêmicas, morfológicas, sintáticas, léxico-semânticas e pragmáticas empreendidas pelos aprendizes. Tais critérios foram adaptados dos trabalhos de Marcuschi (2001, 2004) sobre a retextualização de textos escritos.

Quanto ao modelo de análise adotado para avaliar as revisões empreendidas pelos aprendizes na passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais esse foi elaborado a partir dos trabalhos de Faigley e Witte (1981), Hayes et al. (1987) e Marcuschi (2001, 2004) conforme segue abaixo:

Figura 26 - Esquema de revisão das versões finais dos textos dos aprendizes

De acordo com o esquema elaborado para a presente tese, a revisão pode se dar em dois níveis do texto: na microestrutura, ou seja, na superfície do texto, ou na macroestrutura, que corresponde ao plano geral do texto. Enquanto a macroestrutura corresponde à infraestrutura geral do texto, refletida nos gêneros textuais, a microestrutura contém os traços linguísticos dos textos. Se na revisão da macroestrutura os aprendizes podem empreender modificações no gênero textual empregado, bem como em seus elementos prototípicos, é na revisão da microestrutura que os aprendizes se atêm à gramática e ao léxico de seus textos.

Pelo fato desses aprendizes estarem em um nível de proficiência inicial é de se esperar que se restrinjam a alterações na microestrutura de seus textos, ou seja, que focalizem a correção dos aspectos linguístico-formais. Tal afirmação é reforçada pelo fato de os aprendizes trabalharem, nas três atividades, com modelos de textos e com

propostas de escrita previamente fornecidas, o que diminui a probabilidade de apresentarem problemas relativos aos gêneros textuais, que englobam sua função, situação comunicativa e tema. Acima de tudo é importante ressaltar que o principal objetivo da adoção de uma abordagem voltada ao processo é promover nos aprendizes uma melhora de suas habilidades enquanto produtores de texto.

Quanto aos critérios de escolha dos dados para análise, foram definidos pelo critério de frequência de participação dos aprendizes, ou seja, foram selecionadas as produções daqueles aprendizes que entregaram as três produções orientadas de seus textos, cada uma com suas respectivas versões inicial e final. Tal escolha deu-se pela necessidade de se analisar a evolução da interlíngua dos aprendizes da forma mais completa possível, abrangendo todas as atividades em ambas as suas versões, pois somente assim seria possível diminuir os efeitos das diferenças individuais entre os aprendizes. Dessa forma, se as atividades de intervenção didática foram preparadas a partir dos dados de todos os aprendizes, o mesmo não se deu em sua análise, que contou com um grupo mais restrito de aprendizes.

Em uma etapa seguinte, que teve seu foco na análise do *input* fornecido, foram selecionados os critérios de análise mais adequados para cada produção, definidos a partir dos traços próprios a cada gênero textual. Os critérios de análise seguem abaixo esquematizados:

Quadro 34 - Guia geral de critérios de análise das atividades de produção textual selecionadas

Guia geral de critérios de análise das atividades de produção textual selecionadas						
Atividade a ser analisada	Objetivo de pesquisa vinculado	Método de pesquisa	Crítérios de análise linguística	Crítérios de análise Discursiva	Crítérios de análise procedimental	Formato de apresentação dos resultados
Produção textual 01: Escrita de uma biografia linguística (<i>Sprachbiographie/Sprachlernbiographie</i>)	Analisar, por meio de uma avaliação quantitativo-qualitativa das produções textuais dos aprendizes, a evolução de sua interlíngua	Qualitativo	Tempos verbais passados	Restrições pragmáticas das construções	Capacidade de montar associograma partir de um modelo, saber reproduzir o modelo de texto integralmente	Reprodução dos exemplos
Produção textual 02: Escrita de uma carta pessoal (<i>Brief</i>)			Ortografia dos substantivos simples e compostos		Saber reproduzir a estrutura do gênero, alterando seu conteúdo	
Produção textual 03: Escrita de um artigo de opinião (<i>einen Artikel schreiben</i>)			Vocabulário relacionado ao tema; uso dos marcadores temporais		Saber reproduzir a estrutura do gênero, alterando seu conteúdo	
			Preposições, declinação de adjetivos, uso dos conectores, vocabulários relacionados ao tema	Restrições pragmáticas das construções	Saber montar um esquema de gênero a partir de seus elementos constitutivos	
			V2/VF, Infinitivo com <i>zu</i> , Vocabulário relacionado ao tema, comparativo/superlativo, ordem dos elementos na frase	Restrições pragmáticas das construções		

A partir dessa tabela, que contém todos os critérios de análise dos textos, foram desenvolvidos 3 (três) *checklists*, um para cada gênero. Tais *checklists* tiveram como objetivo guiar a professora- pesquisadora na análise da microestrutura dos textos dos aprendizes.

É importante ressaltar que, muito embora a análise como um todo leve em consideração critérios referentes tanto à macroestrutura quanto à microestrutura das produções textuais dos aprendizes, para a elaboração dos três *checklists* a seleção de critérios pertencentes à microestrutura foi privilegiada. Tal escolha deve-se ao fato da análise dos elementos constitutivos dos textos, próprios da microestrutura, serem componentes de sua macroestrutura. O emprego de vocabulário, por exemplo, está condicionado à situação comunicativa em que um texto se insere. Dessa forma fica claro que os elementos constitutivos de um determinado texto co-atuam para a construção de sua macroestrutura. Além disso, muitos dos elementos da macroestrutura textual (função textual, situação comunicativa, tema e participantes da interação) foram previamente fornecidos aos aprendizes por meio do insumo da própria tarefa. Segue abaixo a representação gráfica da relação macro-/microestrutura textual:

Figura 27 - Representação gráfica da relação entre a microestrutura e a macroestrutura dos gêneros

O primeiro gênero a ser analisado é a **biografia linguística**. A descrição de seus traços constitutivos, seguido da eliminação daqueles itens irrelevantes para a análise fez com que a pesquisadora obtivesse o seguinte *checklist* para o gênero:

Quadro 35 - Critérios de análise linguístico-discursiva relativos a microestrutura do gênero **biografia linguística**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA RELATIVOS A MICROESTRUTURA DO GÊNERO BIOGRAFIA LINGUÍSTICA					
Categoria	Subcategoria	Item a ser analisado	Contempla plenamente	Contempla suficientemente	Contempla pouco
Microestrutura textual	Nível léxico-semântico	Emprego de vocabulário próprio ao gênero textual biografia linguística			
		Ortografia dos substantivos simples			
	Nível sintático-estrutural	Escrita de substantivos compostos			
		Uso dos marcadores temporais			
		Emprego dos tempos verbais passados			

Os itens referentes à macroestrutura textual do gênero textual **biografia linguística** abrangem o léxico próprio ao âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, que engloba o nome das línguas, seus contextos de aquisição/aprendizagem e de uso, nomes de locais e internacionalismos. Do nível sintático-estrutural, por sua vez, era esperado que os aprendizes dominassem, em maior ou menor grau, o emprego dos verbos no passado, ou seja, pretérito perfeito e/ou imperfeito; o uso de advérbios temporais; a escrita de substantivos compostos e o uso de conectores. Esses itens foram selecionados não só por constituírem traços próprios ao gênero, mas também por serem potenciais itens de dificuldades dos aprendizes, causando erros em suas produções.

Quanto ao seu reflexo na macroestrutura dos textos, era esperado que esses traços prototípicos perfizessem um texto de tipo narrativo, cujo tema biografia linguística/ biografia do aprendiz de línguas discorresse sobre a história das línguas adquiridas/aprendidas pelos sujeitos, seus contextos de ensino/aprendizagem, época em que a aquisição/aprendizagem se deu e outros fatores que os próprios aprendizes

pudessem julgar relevantes, tais como os usos que fazem de cada língua e o que acham mais interessante em cada uma. Ademais, o conteúdo dos textos também deveria englobar as estratégias de aprendizagem que os sujeitos julgam mais efetivas para a aprendizagem de línguas.

O segundo gênero textual é a **carta pessoal**, cuja macroestrutura abrange o tipo textual narrativo-descritivo, que, por sua vez, discorre sobre os temas viagem de férias e lazer e cujo conteúdo engloba, potencialmente, relatos de acontecimentos e descrições de lugares, pessoas, situações e sentimentos. Quanto à microestrutura do gênero, essa engloba vocabulário próprio ao tema viagem de férias e lazer, o uso dos conectores, preposições e a declinação de adjetivos. O *checklist* segue abaixo reproduzido:

Quadro 36 - Critérios de análise linguístico-discursiva relativos a microestrutura do gênero carta pessoal

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA RELATIVOS A MICROESTRUTURA DO GÊNERO CARTA PESSOAL					
Categoria	Subcategoria	Item a ser analisado	Contempla plenamente	Contempla suficientemente	Contempla pouco
Microestrutura textual	Nível léxico-semântico	Emprego de vocabulário próprio ao tema férias/lazer e estruturas pertencentes ao gênero carta pessoal			
		Preposições			
	Nível sintático-estrutural	Uso dos conectores			
		Declinação de adjetivos			

O último gênero textual, composto pelo **artigo de opinião**, solicitava dos aprendizes a escrita de um texto argumentativo, que versasse sobre o tema mídia e meios de comunicação na atualidade e cujo conteúdo objetivava discutir seu impacto na qualidade de vida dos sujeitos com seus prós e contras. Quanto ao nível da microestrutura, um **artigo de opinião** sobre tal tema engloba tanto os vocabulários próprios aos meios de comunicação e as estruturas que visam compor uma argumentação quanto o uso de estruturas comparativas e superlativas. Ademais serão

analisados, para esse gênero, a ordem dos elementos na frase, a posição dos verbos (V2/VF) e o emprego de construções no infinitivo.

Quadro 37 - Critérios de análise linguístico-discursiva relativos a microestrutura do gênero artigo de opinião

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA RELATIVOS A MICROESTRUTURA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO					
Categoria	Subcategoria	Item a ser analisado	Contempla plenamente	Contempla suficientemente	Contempla pouco
Microestrutura textual	Nível léxico-semântico	Emprego de vocabulário próprio ao tema mídia/meios de comunicação e estruturas pertencentes ao gênero artigo de opinião			
		Uso do comparativo/superlativo			
	Nível sintático-estrutural	V2/VF			
		Ordem dos elementos na frase			
		Construções infinitivas com <i>zu</i>			

De posse desses *checklists* com os critérios a serem avaliados, a pesquisadora deveria analisar cada uma das produções de modo a obter os dados qualitativos e quantitativos objeto da presente pesquisa.

Ao adotar critérios de análise gradativos, que abrangem desde o atendimento pleno (contempla plenamente) dos fenômenos linguístico-discursivos selecionados até seu uso permeado por erros (contempla suficientemente/contempla pouco), a pesquisa objetiva verificar se os aprendizes fizeram uso (ou não) dos itens selecionados para análise e, em caso afirmativo, se foram capazes de aplicar tais itens sem erros. A adoção desses critérios de análise foi motivada pela ausência de critérios quantitativos passíveis de atender adequadamente aos dados coletados pela pesquisa. Dessa forma, apesar de a pesquisa dispor de um suporte para a quantificação dos dados, a análise estará pautada basicamente na avaliação qualitativa deles.

O próximo capítulo, de **análise dos resultados da intervenção didático-metodológica a partir do trabalho com os gêneros textuais**, é dedicado à

apresentação e análise dos materiais coletados a partir da execução da pesquisa-ação acima descrita. A análise como um todo está pautada em uma reflexão qualitativa sobre o material linguístico produzido pelos aprendizes. O principal objetivo dessa seção é, além de analisar os erros dos aprendizes e sua origem, verificar quais etapas referentes à aquisição de línguas foram efetivamente cumpridas, bem como sua evolução da passagem das primeiras versões para as versões finais dos textos. Também será discutido, mesmo que brevemente, o reflexo da microestrutura na macroestrutura dos textos dos aprendizes. É necessário ressaltar que, apesar de analisar itens relativos à superfície linguística dos textos dos aprendizes, essa investigação se volta, inclusive nessa segunda etapa, à análise do processo de produção textual, avaliada a partir da relação processo/produto estabelecida para cada uma das produções.

CAPÍTULO 7 - PRODUÇÃO TEXTUAL EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA BASEADA NO TRABALHO COM OS GÊNEROS

O capítulo 7 dedica-se a apresentar os resultados da intervenção didático-metodológica efetuada. Nele serão apresentadas e discutidas, qualitativamente, as diferentes etapas percorridas pelos aprendizes em cada uma das produções textuais objeto da investigação, desde sua apresentação em sala de aula até a produção das versões finais dos textos dos aprendizes. Isto posto, o foco desta seção recai sobre a análise das intervenções sobre a macroestrutura dos três gêneros investigados e sua posterior materialização nos textos dos aprendizes através da análise de sua microestrutura, bem como sobre a evolução linguística dos aprendizes (SELINKER, 1972; GASS; SELINKER, 2008) da passagem das primeiras para as versões finais de seus textos e ao longo das três atividades. Nessa etapa de investigação serão retomadas, para cada um dos traços linguísticos pertencentes aos gêneros, as etapas de processamento linguístico percorridas pelos aprendizes na conversão de *input* em *intake* e, posteriormente, em *output* (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006).

7.1. Os resultados empíricos relativos ao trabalho com o gênero textual biografia linguística (*Sprachbiographie/Sprachlernbiographie*)

A primeira atividade de produção textual proposta foi a escrita de uma **biografia linguística**. Para sua análise serão retomadas, nessa seção, as etapas sequenciais percorridas pelos aprendizes no trabalho com o gênero, desde sua apresentação em sala de aula até a produção das versões finais dos textos a partir da retextualização de suas produções (MARCUSCHI, 2007).

Entre os itens linguísticos que merecem destaque no gênero textual **biografia linguística** estão o emprego de vocabulários próprios aos temas biografia linguística/biografia dos aprendizes de línguas estrangeiras; a ortografia de substantivos compostos e dos substantivos designadores das línguas estrangeiras e o uso de tempos

verbais passados, *Perfekt* e *Präteritum* e de seus marcadores temporais correspondentes. Todos esses itens serão avaliados quando da análise formal/gramatical dos textos dos aprendizes.

7.1.1. Gênero biografia linguística: As atividades de planejamento da escrita

As atividades do gênero **biografia linguística** foram todas pautadas na leitura do texto modelo *Sprachbiographie*, de Cornelia Steinmann. A escolha do texto se justificou pela adoção de alguns princípios didático-metodológicos de Funk (2010), tais como *Transparência* e *Participação* e *Orientação ao Conteúdo*, que visam o uso de textos autênticos em sala de aula como forma de inserção dos aprendizes na comunidade discursiva da língua-alvo e o fornecimento de *input* (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006) significativo aos aprendizes, que assegure uma aquisição de línguas eficaz. A relevância do emprego deste tipo de texto também se justificou pelos resultados do Questionário Inicial, no qual 11 dos 20 aprendizes investigados declararam raramente ter contato com textos autênticos.

Pelo fato de se tratar de um texto original, não adaptado a aprendizes do nível A2, foi obrigatória a realização de atividades intermediárias que objetivaram facilitar o acesso dos aprendizes ao texto modelo. A primeira atividade consistiu na realização de um *brainstorming* coletivo em sala de aula, cujo objetivo foi o de investigar se os aprendizes já tinham ouvido falar sobre o tema e quais ideias eles associavam a este. Essa parte introdutória foi especialmente relevante dada a especificidade cultural (KRUMM, 2000; HUFISEN, 2008) do gênero **biografia linguística**, dado que seu aparecimento é mais recorrente em países europeus nos quais a coexistência de diversas línguas em uma pequena área geográfica faz disso um tema.

Na segunda atividade, já com o texto modelo em mãos, os aprendizes deveriam realizar uma leitura global (OXFORD, 1990; WESTHOFF, 1997; RÖSLER, 2012) do texto que possibilitasse, por sua vez, a obtenção de uma ideia geral sobre a sua função, seu contexto de aparecimento, do vocabulário empregado e de suas ideias principais. A escolha pelo método de leitura global seguida pela leitura detalhada deveu-se a

constatação, no questionário inicial, de que 14 dos 20 aprendizes investigados já trabalhavam com tais estratégias (WESTHOFF, 1997). A seguir, os aprendizes procederam a leitura detalhada de seus textos guiada por uma série de perguntas mais específicas, que deveriam conduzi-los à construção de seus associogramas (BIMMEL; RAMPILLON, 2000).

A construção de um associograma, que se seguiu à realização das leituras global e detalhada dos textos dos aprendizes foi a primeira atividade receptivo-produtiva cujos dados puderam ser coletados para análise, conforme resultados abaixo apresentados:

Figura 28 - Exemplo de associograma do aprendiz A1

Figura 29 - Exemplo de associograma do aprendiz A5 **Figura 30** - Exemplo de associograma do aprendiz A8

A atividade de elaboração de associogramas (OXFORD, 2000; BIMMEL; RAMPILLON, 2000) teve como objetivo sedimentar vocabulários já conhecidos, parte do *input* prévio dos aprendizes e acrescentar novos vocabulários por meio da coleta e organização do material linguístico relevante para cada aprendiz na construção de seu texto a partir do texto modelo. De forma geral, os aprendizes obtiveram bons resultados

na execução dessa atividade, sendo capazes de relacionar uma quantidade razoável de informações linguísticas passíveis de emprego posterior na elaboração dos textos. Pela análise dos vocabulários coletados pelos aprendizes vê-se que sua ordenação tem início no nome das línguas adquiridas/aprendidas. A partir dessa primeira divisão, os aprendizes listaram os contextos de aprendizagem e uso dessas línguas, bem como o objetivo vinculado à aquisição/aprendizagem delas. Algo que não fica suficientemente claro na apresentação desses associogramas é a questão do aparecimento, ou não, da informação sobre como os aprendizes fazem para aprender suas línguas estrangeiras de modo eficiente, dado que a referência de alguns substantivos como *Musik* ou *Bücher* não está suficientemente delimitada a ponto de podermos afirmar se os sujeitos contemplaram ou não tais informações. A verificação (ou não) do aparecimento de tais informações só passa a ser possível a partir da análise dos textos dos aprendizes, conforme será verificado nas seções seguintes. Concluindo, a intervenção metodológica proposta mostrou-se adequada a organização e ampliação do vocabulário dos aprendizes, tendo em vista a escrita das primeiras versões dos seus textos.

A segunda atividade produtiva de preparação das produções textuais foi a escrita de um rascunho. Desde o surgimento do modelo de Hayes e Flower (1980), a elaboração de um rascunho que precede o texto final é entendida como estratégica para a produção de textos, visto que é através dela que os aprendizes conseguem estruturar melhor sua escrita sem que haja uma sobrecarga de processos (que ocorre quando o aprendiz tem que responder a todas as demandas da escrita em uma mesma etapa) e sem que haja prejuízo na qualidade do que está sendo produzido. Hedge (2000) também elenca a escrita do rascunho entre as estratégias que auxiliam na administração do processo de composição de textos. A escrita de um rascunho também foi prevista na proposta de intervenção didático-metodológica desta tese, mesmo que esta não constitua etapa obrigatória de todos os processos de escrita aqui investigados.

Esse rascunho deveria ser elaborado a partir dos dados do texto modelo, das perguntas direcionadas e dos associogramas. Seguem abaixo alguns dos rascunhos elaborados pelos aprendizes:

Figura 31 - Reprodução do rascunho do aprendiz A3

Figura 32 - Reprodução do rascunho do aprendiz A9

Als ich 8 Jahre war, habe ich ~~meinen~~
 Vater gebeten, mir ein Englischkursbuch zu schen-
 ken, damit ich diese Sprache lernen konnte.
 Ich denke, dass er stolz auf mich war, weil
 ein so junges Kind ein Kursbuch gebeten hatte.
 Ich zeigte ein großes Interesse, Fremdsprachen
 zu lernen. Nach ein paar Jahren, konnte ich
~~Musik~~ ohne Probleme Musik hören, Untertiteln
 lesen und mit anderen Leuten sprechen.

Durch mein ~~englisches~~ Studium etwas
 Interessantes passierte ~~ist~~. Als ich im Sprach-
 kurs war, konnten die Schüler durch Briefe
 mit einem Student ^{einer} fremden Landes korrespondieren.

Ich ~~h~~ wählte dann eine Deutsche und deshalb
 anfangte wir ^{zwei} Briefe wechsel an. ~~Sie war~~
~~(und ist noch)~~ Sie studierte Pa damals
 Portugiesisch und ich interessierte mich
 für Deutsch. Nach einem Jahr fingte
 ich an, Deutsch zu lernen. Der Weg ist
 noch schwer und hart, aber noch und
 noch lerne ich.

An der Universität kannte ich viele
 anderen Sprachen, wie Latein. Sofort ~~a~~
 interessierte mich für Latein, weil Portugiesisch
 aus Latein kam. Aber ~~ich~~ schon fand ich, dass
 es nicht alles ~~was~~ war.

Pela reprodução dos dois rascunhos vê-se que os aprendizes lançaram suas primeiras hipóteses para elaboração de um texto sob o gênero **biografia linguística**. Nessa etapa os aprendizes têm a oportunidade de avaliar suas hipóteses relativas ao *input* para, em um momento posterior, transformá-lo em *intake* e em *output* (GASS; SELINKER, 2008, KUMARAVADIVELU, 2006). A partir da elaboração desses rascunhos os aprendizes realizaram, até a entrega da primeira versão de seus textos, as primeiras operações de retextualização, que envolveram, em grande parte, o acréscimo de palavras, frases e trechos de frases, pois algo comum aos três rascunhos é a sua não completude em relação ao que estava sendo solicitado pela tarefa.

7.1.2. Gênero biografia linguística: As atividades de escrita das primeiras versões

Conforme apresentado no capítulo 2, as biografias são textos estruturalmente narrativos, que têm como função principal fornecer aos seus leitores os dados biográficos de alguém o que, no caso da **biografia linguística**, refere-se ao histórico das línguas adquiridas/aprendidas pelos sujeitos. Enquanto textos autorrepresentativos (GROßE, 1974 apud FIX, 2008, p. 80), que narram cronologicamente a trajetória do sujeito, as biografias linguísticas são linguisticamente marcadas através do uso de verbos no pretérito, pronomes pessoais e organizadores locais e temporais.

Tendo como base a relação de critérios gerais para a classificação dos gêneros e, mais especificamente, aqueles próprios ao gênero **biografia linguística**, a presente seção tem como objetivo avaliar qualitativamente as primeiras versões dos textos dos aprendizes, produzidas com base no texto modelo, nos sociogramas e rascunhos. Quanto aos critérios adotados nessa análise, contemplam a microestrutura do texto, que trabalha a superfície textual a partir da análise dos níveis léxico-semântico e sintático-estrutural. É importante reiterar que a análise dos textos dos aprendizes não está pautada unicamente nas ocorrências linguísticas desviantes, mas sim na descrição dos itens linguísticos próprios ao gênero **biografia linguística** produzidos por eles.

a) Itens linguísticos pertencentes ao nível léxico-semântico do gênero biografia linguística

No nível léxico-semântico foi analisado o emprego de vocabulários e trechos extraídos diretamente do texto modelo, bem como o emprego de vocabulário próprio ao gênero textual **biografia linguística**. Nesse nível da análise procurou-se investigar em que medida os aprendizes fizeram uso do texto modelo por meio de exemplos concretos e como eles foram capazes de adaptar os vocabulários e até trechos de frases inteiros para a construção de seus próprios textos, bem como se essas adaptações léxico-semânticas foram adequadamente realizadas.

Em alguns trechos os aprendizes extraíram passagens diretamente do texto modelo, como dos exemplos *Meine Muttersprache ist...*, *Mein erste Fremdsprache...* e *Nach Französisch kam Latein*, que foram aproveitados nas seguintes frases:

- 1) (P1a: A7; A12) Meine Muttersprache ist Portugiesisch;
- 2) (P1a : A1; A11; A12) Meine erste Fremdsprache war Englisch;
- 3) (P1a : A3) Nach Englisch kam Spanisch.

Os aprendizes também procuraram adaptar frases e/ou trechos de frases provenientes do texto modelo. Um exemplo é o da enumeração das línguas aprendidas de forma a ordenar as informações, como nos dois exemplos a seguir, extraídos da produção de um mesmo aprendiz:

- 4) (P1a : A3) Die dritte Sprache war Französisch;
- 5) (P1a : A3) Ich wurde in Brasilien geboren und deshalb habe ich zuerst.

O emprego de vocabulário próprio ao gênero textual biografia linguística foi realizado frequentemente, em especial quando da denominação das línguas aprendidas/adquiridas e seus contextos de aprendizagem e uso. Entretanto, pelo fato dessas ocorrências serem muitas e seu aparecimento não estar obrigatoriamente vinculado ao fornecimento do texto modelo, foi privilegiada a transcrição daqueles itens

claramente desviantes. Nesses casos, as transposições errôneas de itens lexicais se refletem nas suas restrições semânticas, como nos exemplos:

- 6) (P1a : A2) **Mein erste Muttersprache war Englisch;*
- 7) (P1a : A11) **Portugiesisch ist meine Erstsprache. Lerne ich mit meiner Eltern zu Hause;*
- 8) (P1a : A10) **Meine Strategie ist zu Musik gehören, viele unterricht gesehen, Grammatik studieren und viel Übungs machen;*
- 9) (P1a : A6) **Dann entschiede ich Germanistik studieren. Ich wahle Germanistik, weil meine Frau diese Sprache studieren will.*

No exemplo (6), o aprendiz em questão, falante de português como língua materna, não atentou para o seu objetivo comunicativo, que era falar sobre suas línguas estrangeiras. Associada a essa diferenciação entre línguas maternas/estrangeiras, os aprendizes também tiveram diversas dificuldades com o verbo *erwerben*, tanto em relação à sua ortografia/ construção da forma passada do verbo, quanto à distinção de significado entre *erwerben* (adquirir) e *lernen* (aprender), como no exemplo (7). No exemplo (8), outra restrição semântica relativa ao emprego de vocabulários próprios da temática de ensino/aprendizagem pode ser destacada. O aprendiz em questão fez uso do verbo *studieren*, usado para designar os estudos em nível superior, como sinônimo de estudar (estudar alguma matéria ou item, que pedem o uso do verbo *lernen*). Neste caso, o grau de semelhança dos vocábulos estudar/*studieren*, endossado pela influência da língua materna enquanto geradora de erros (KLEPPIN, 2000) contribuiu para o uso em questão. No exemplo (9), o emprego duplo do verbo *studieren* reforça a ideia de que este foi utilizado como sinônimo de estudar, pois enquanto o aprendiz fez o uso correto de *studieren* na expressão *Germanistik studieren*, logo a seguir ele reutilizou o mesmo verbo associando-o à língua alemã, uso este inadequado. Para os exemplos (6), (7), (8) e (9) é significativo ressaltar que, em relação às etapas de processamento linguístico, os aprendizes em questão não foram capazes de converter integralmente o *input* recebido em *output* (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006), sendo obrigados no momento de correção de seus textos, a rever suas hipóteses em relação a apreensão de vocabulário, algo que será investigado quando da análise das versões finais de seus

textos. Em todos os casos, e mais especificamente nos exemplos (8) e (9), os aprendizes apresentaram problemas na etapa de compreensão do *input* (GASS; SELINKER, 2008), que envolve a influência dos conhecimentos das línguas maternas, da língua-alvo e de línguas intermediárias. A partir dessa influência, os aprendizes fizeram uso não efetivo do *input* fornecido, não sendo capazes de compreendê-lo em nível de reprodução. Para os exemplos (6) e (7) parece sensato considerar a influência de fatores de conhecimento (conhecimento linguístico e metalinguístico) (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 31) na geração de desvios.

As questões relativas às escolhas lexicais e gramaticais dos aprendizes na sua produção escrita em língua estrangeira se configuram como centrais para o entendimento sobre o processo de aquisição/aprendizagem de língua pelos sujeitos, pois ambos os itens fornecem indícios importantes sobre os avanços das interlínguas dos aprendizes na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse processo, os aprendizes podem inventar novas palavras e construções sintáticas, bem como adequar seu repertório às necessidades comunicativas. É ao longo desse processo que seus problemas podem ser evidenciados.

10) (P1a : A5) **Ich wohne in São Paulo und dshalb spreche ich Paulista Dialektteil.*

No exemplo (10), o aprendiz realizou um empréstimo da palavra *Dialektteil* diretamente do texto modelo, aplicando-o ao seu texto. Entretanto, tal transposição foi imprópria tanto pelo fato de, no texto modelo, *Dialektteil* estar sendo usado em contraposição à *Standardteil*, ou seja, diferenciando formas dialetais de formas padrão e também pelo fato da variante do português paulista não corresponder a um dialeto no sentido estrito da palavra. Nesse caso, a estratégia de teste de um determinado vocabulário em outro contexto que não o apropriado acabou por gerar erro na produção linguística deste aprendiz (KLEPPIN, 2000). Nesse exemplo, questões interculturais relativas ao emprego das unidades lexicais também se fazem presentes, em especial se levado em consideração que aprendizes brasileiros têm pouco ou nenhum contato com variedades dialetais, tornando o uso dessa expressão mais difícil.

Do total de doze aprendizes investigados, 7 conseguiram contemplar plenamente as exigências da tarefa em relação ao vocabulário próprio ao gênero. Quanto aos 5 outros aprendizes do grupo, esses foram capazes de contemplar a tarefa suficientemente, ora pelo fato de seus textos estarem incompletos ou pela existência de erros nas suas produções.

b) Itens linguísticos pertencentes ao nível sintático-estrutural do gênero biografia linguística

Quanto à ortografia dos substantivos empregados no gênero **biografia linguística**, que deveriam ser iniciados por letra maiúscula, essa se mostrou problemática para alguns dos aprendizes analisados, especialmente se levada em consideração a influência do português enquanto língua materna na produção desses aprendizes. Nos casos a serem analisados, os aprendizes investigados empregaram estratégias de trabalho com a língua de Bimmel e Rampillon (2000). Enquanto subclasse dessas estratégias tem-se a utilização, por parte dos aprendizes, dos conhecimentos da língua materna enquanto processo de análise linguística, estratégia essa também citada em seus estudos por Kleppin (2000) e Gass e Selinker (2008). Segundo esses autores, a influência da língua materna no processamento linguístico dos aprendizes tem potencial de gerar erros na medida em que atuam na formação de hipóteses linguísticas. De acordo com Dudalski, Figueiredo e Meireles (2008, p. 15), a aquisição de uma língua estrangeira apresenta uma série de desafios aos seus aprendizes, os quais devem ser paulatinamente superados. Entre esses desafios os autores citam a aquisição da ortografia, item ainda pouco estudado quando relativo à aquisição de línguas estrangeiras, em especial o alemão.

A regra central para a escrita de substantivos em alemão postula que os substantivos simples, derivados e compostos devem ser iniciados por letra maiúscula, bem como palavras em início de frase e nomes próprios (DUDEN, 2005). Entretanto, dificuldades nessa área surgem tanto por questões inerentes ao próprio desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, quanto pela influência da língua materna, no caso o português. Os aprendizes podem não estar aptos, em um dado momento de seu desenvolvimento linguístico, a reconhecer os papéis sintáticos dos elementos na frase,

não identificando se uma dada palavra é realmente um substantivo. Ademais, a influência do português como língua materna, cuja grafia não contempla substantivos iniciados por maiúscula. Tais casos podem ser verificados nos exemplos (11) e (12), abaixo reproduzidos, nos quais os aprendizes iniciaram a escrita dos substantivos *Portugiesisch* e *Muttersprache* em letra minúscula:

11) (P1a : A1) **Ich war in Brasilien geboren und portugiesisch ist meine Muttersprache. Meine Eltern haben zu Hause auf portugiesisch immer gesprochen;*

12) (P1a : A6) **Meine muttersprache ist Portugiesisch.*

Diversas foram as dificuldades dos aprendizes com a ortografia dos substantivos que designam as línguas estrangeiras e seus correlatos, dado que somente 2 dos 12 aprendizes investigados não apresentaram nenhum tipo de desvio nesse quesito. Seguem abaixo os exemplos destacados:

13) (P1a : A3) * *Ich wurde in Brasilien geboren und deshalb habe ich zuerst brasilienisches Portugiesisch erwollen;*

14) (P1a : A6) * *Ich bin Braziliener Portugiesisch habe ich zu Hause erworden und in der Schule gelernt;*

15) (P1a : A11) * *Ich habe im Brasil geboren und meine Muttersprache ist Portugiesisch.*

Nos exemplos selecionados pôde ser comprovada a dificuldade dos aprendizes com a escrita do substantivo *Brasilien* por conta das influências da língua materna (15), de outras línguas estrangeiras (no caso o inglês) (14) e por problemas referentes à supergeneralização de regras na língua-alvo (13).

Outra dificuldade ortográfica comumente encontrada nas produções escritas dos aprendizes diz respeito à escrita de substantivos compostos. A língua alemã conta com um grande número de substantivos compostos, escritos conjuntamente. O português, por outro lado, não conta com um número tão significativo de composições, sendo que grande parte dos conceitos são expressos por duas ou mais palavras escritas separadamente. Dessa forma é de se esperar que a influência do sistema da língua

materna possa levar a equívocos na escrita dos substantivos em língua alemã, como representado pelos exemplos (16) e (17):

16) (P1a : A5) **Ich wollte immer Englisch Lehrerin werden und heutzutage bin ich Englisch Lehrerin;*

17) (P1a : A11) **Meine Familien Kreis sprechen Portugiesisch.*

A situação contrária foi ainda mais recorrente no *corpus*, ou seja, casos nos quais os aprendizes construíram substantivos compostos erroneamente. Nesses casos, como nos exemplos (18) a (21), os aprendizes realizaram processos de hipercorreção linguística, nos quais eles aplicaram uma regra linguística para a formação de substantivos compostos. Kleppin (2000) entende esse tipo de erro como fruto de uma regularização, ou seja, quando os aprendizes procuram transformar um fenômeno não-regular em regular. Ao assimilarem que as composições são comuns em alemão, os aprendizes aplicaram a mesma regra para todos os substantivos que consideravam compostos, mesmo naqueles em que esta era inadequada, conforme exemplos abaixo:

18) (P1a : A7) **Dann entschiede ich mich Deutschsprache an der Universität studieren;*

19) (P1a: A8) ** Ich lerne die Deutschsprache seit zwei Jahren...*

20) (P1a : A2) **Ich finde es sehr interessant und ich will Deutschliteratur lesen;*

21) (P1a : A12) **Meine Mutter, meine Oma und mein Opa lehrten mir die Portugiesischsprache.*

Entre as causas para os desvios apontados nos exemplos (18) a (21) pode ser citado o fenômeno da supergeneralização (SELINKER, 1972; ELLIS, 1997; RÖSLER, 2012), que ocorre quando os aprendizes aplicam uma determinada regra em um contexto em que esta é linguisticamente inadequada, gerando o erro. Kumaravadivelu (2006) lista a supergeneralização entre seus processos de *intake*, que são aquelas operações mentais voltadas à solução de problemas em geral e, mais especificamente, à aprendizagem de línguas. O autor relaciona a supergeneralização ao uso de estratégias de comunicação, considerando-a benéfica para o processamento da língua-alvo.

Apesar de os aspectos discursivos não contemplarem itens ortográficos no seu sentido mais estrito, a análise da ortografia foi considerada relevante para a pesquisa pelo fato desses itens fazerem parte do rol de elementos linguísticos provenientes do texto modelo e que foram, em menor ou menor grau, contemplados pelos aprendizes nas suas produções. Dessa forma, tanto elementos próprios da intertextualidade, ou seja, aqueles relativos ao conteúdo, quanto interdiscursivos, próprios dos elementos linguísticos estruturais da composição dos textos foram levados em consideração na análise. A escrita de substantivos compostos foi contemplada plenamente por metade do total dos aprendizes investigados (6 aprendizes), o que indica uma necessidade maior de acompanhamento desse item por parte da professora-pesquisadora.

No nível sintático-estrutural também foram investigados o uso dos tempos verbais passados (em especial *Perfekt* e *Präteritum*) e o uso de marcadores temporais (*Vor zehn Jahren, heutzutage*). A expectativa em torno da produção de tais elementos deveu-se, em grande parte, ao seu aparecimento no texto modelo e ao fato dos aprendizes já terem travado contato com esses elementos nas aulas regulares de língua alemã. Por esse motivo serão verificados, na presente seção, alguns usos que os aprendizes fizeram de tais elementos, bem como possíveis dificuldades enfrentadas por eles em relação a esses itens.

Os verbos no passado, especialmente no *Perfekt* e no *Präteritum*, também são itens de extrema importância para a construção das sequências narrativas que compõem o gênero **biografia linguística**. Helbig e Buscha (2001, p. 130) designam três situações possíveis para o uso do *Perfekt* e somente uma para o uso do *Präteritum*. Segundo os autores, o *Perfekt* pode ser usado para designar um evento no passado, um evento no passado de caráter resultativo e até na determinação de um acontecimento futuro. O *Präteritum*, por outro lado, designa exclusivamente fatos passados, sem relação com o tempo presente. No texto modelo tem-se o uso alternado das formas de *Perfekt* e *Präteritum*, algo que os aprendizes foram capazes de reproduzir sem maiores dificuldades. Entretanto, a partir da análise de seus textos, foi perceptível que essa mesma alternância ocasionou o aparecimento de construções marcadas por uma mistura de tempos passados, muitas vezes conjugados erroneamente. Outra questão foi o uso de

formas passadas nos casos em que era requerido o uso de formas no presente, conforme os exemplos (22) a (24) abaixo transcritos.

22) (P1a : A12) **Ich habe auch versucht Spanisch gelernen, aber es interessierten mich nicht.*

23) (P1a: a10) ** Meine Strategie ist zu Musik gehören, viele unterricht gesehen, Grammatik studieren und viel Ubungs machen.*

24) (P1a : A12) **Also meine Tante ist verheiratete mit ein Engländer.*

Nesses exemplos, os aprendizes construíram as formas passadas **gehören*, **gesehen* e **gelernen* onde deveriam ter complementado formas infinitivas no presente (*Spanisch zu lernen*; *Musik hören*, *Unterricht sehen*). No caso do verbo **verheiratete* também era solicitado o uso de um complemento no infinitivo (*ist verheiratet*) ao invés de uma forma passada. Adicionalmente, **gehören* e **gelernen* foram construídos erroneamente, assim como os verbos dos exemplos (25) e (26):

25) (P1a: A1) ** Ich fande die Sprache sehr schwierig und die Unterricht langweilig.*

26) (P1a : A4) **Später habe ich das überprüfen als ich eine Arbeit suchte.*

Nos exemplos acima transcritos foram encontrados problemas relativos à construção dos tempos verbais passados, causados pelo fenômeno da supergeneralização (SELINKER, 1972; ELLIS, 1997; KLEPPIN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; RÖSLER, 2012) na aplicação de regras linguísticas. Os aprendizes em questão buscaram conjugar os verbos (**fande*, no lugar de *fand*, em alusão à conjugação dos verbos na primeira pessoa do presente do indicativo) e aplicaram uma forma de pretérito (*Präteritum*) - *überprüfen* - com o auxiliar de perfeito (*Perfekt*) - *haben*.

Em casos mais isolados, os aprendizes apresentaram dificuldades relativas à escolha do auxiliar na construção do perfeito, como no exemplo (27):

27) (P1: A11) **Ich habe im Brasil geboren und meine Muttersprache ist Portugiesisch.*

No geral, o uso dos tempos verbais passados foi o item que gerou maiores dificuldades aos aprendizes investigados, dado que em 9 das 12 produções avaliadas

foram encontrados problemas relativos à construção dos tempos verbais passados, sendo essas permeadas pela mescla de conjugações de *Perfekt*, *Präteritum* e do modo indicativo.

Para o item que trata do uso dos marcadores temporais, item reproduzido sem maiores problemas pelos aprendizes foram destacados os seguintes exemplos:

28) (P1a : A1) **Nach einige Jahre habe ich Letras in USP zu studieren angefangen;*

29) (P1a : A4) **Vor 7 Jahre habe ich für ein Jahr Spanisch in der Uni gelernt;*

30) (P1a : A7) **Zwanzig Jahren später, als ich nach Deutschland gereist bin, habe ich viele Wörter erinnert.*

O uso de marcadores temporais como *vor (fünf Jahren)*, *vor einigen (Wochen)*, *am nächsten (Sonntag)*, *bis sie (62) Jahre alt war*, *seit sie (Rentnerin) ist* já havia sido treinado sistematicamente (receptivamente e ativamente) em uma atividade anterior (“*Familienalbum - eine Leihoma für Paul*”- Atividade 01), o que explica o sucesso dos aprendizes na questão, visto que 11 dos 12 aprendizes foram capazes de atender plenamente a esse item.

c) Observações gerais sobre o reflexo da escrita dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero biografia linguística

No capítulo anterior, que focaliza a construção da proposta de intervenção didático-metodológica, ficou explicitado que a preferência pela análise dos itens relativos à microestrutura dos textos deu-se pelo fato de seus elementos linguísticos, parte da microestrutura, serem componentes da macroestrutura. Dessa forma, a escolha dos elementos lexicais e sintáticos que compõem a microestrutura é refletida pela macroestrutura e vice-versa. Por esse motivo, essa seção dedica-se a comentar alguns dos aspectos encontrados na microestrutura dos textos analisados que impactam, em maior ou menor grau, sua macroestrutura.

A primeira questão analisada refere-se à função textual (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991; ADAMZIK, 2004; BRINKER, 2010; FANDRYCH; THURMAIR, 2011) que o gênero **biografia linguística** desempenha. Conforme já mencionado, a partir da classificação de Fandrych e Thurmair (2011) as biografias podem ser classificadas como textos de função autorrepresentativa. De acordo com o resultado das produções, todos os aprendizes foram capazes de produzir textos nos quais falam sobre sua trajetória enquanto aprendizes e falantes de línguas.

Outro item que não ofereceu maiores dificuldades aos aprendizes foi a apropriação dos itens relativos à situação comunicativa (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991; ADAMZIK, 2004; BRINKER, 2010; THURMAIR, 2010; FANDRYCH; THURMAIR, 2011) em que se inserem as biografias linguísticas. A situação comunicativa abrange uma série de subitens, dentre os quais foram destacados para a análise, dentro dos critérios de Fandrych e Thurmair (2011), tempo e espaço em que o texto é produzido, os participantes da interação, o veículo de circulação do texto e seu meio.

Quanto ao nível de análise temático-estrutural (FANDRYCH; THURMAIR, 2011), que abrange o tipo textual (BRINKER, 1988, MARCUSCHI, 2005; THURMAIR, 2010) tema e conteúdo os resultados não foram tão homogêneos. Enquanto os aprendizes foram capazes de reproduzir adequadamente os itens tema e tipo textual, o mesmo não se repetiu em relação ao conteúdo. Para os aprendizes investigados era esperado que produzissem um texto narrativo sobre o tema biografia linguística/biografia de aprendizes de língua e que esse texto discorresse sobre as línguas adquiridas/aprendidas pelos sujeitos, seus contextos espaciais e temporais de aquisição/aprendizagem, de que forma cada uma das línguas fez/faz parte de suas vidas e algo sobre as estratégias que os sujeitos consideram mais produtivas para a aprendizagem de línguas de acordo com seu estilo. Quanto aos resultados, os aprendizes conseguiram atender plenamente os itens tipo textual e tema. Entretanto, ao analisar o conteúdo, somente 2 dos aprendizes atentaram para o fato de que se tratava também de uma biografia do aprendiz de línguas e que, por esse motivo, algo poderia ser dito acerca das diferentes estratégias que os aprendizes empregam e sobre quais as melhores

formas, na sua opinião, para se estudar uma língua estrangeira, como no exemplo abaixo transcrito:

- 31) (P1a: A 10) **Meine Strategie ist zu Musik gehören, viele unterricht gesehen, Grammatik studieren und viel Übungs machen.*

Em alguns casos os aprendizes procuraram inserir essas informações ao tratar do modo como aprenderam cada uma de suas línguas estrangeiras, conforme exemplo abaixo:

- 32) (P1a: A 11) **Spanisch gehört mir. Ich hore Musiks im Radio. Ich sehe auch Programmierung von Spanisch fern.*

Embora essas não fossem informações centrais para a composição de uma biografia em geral era esperado que os aprendizes fossem capazes de reproduzir tais conteúdos tanto pela sua existência no texto modelo quanto pelo tratamento do conteúdo nas atividades de preparação dos textos, em especial quando da preparação do associograma, no qual os aprendizes deveriam ter respondido a pergunta “*Was ist Ihrer Meinung nach wichtig beim Fremdsprachenlernen? Erzählen Sie, wie Sie am liebsten lernen würden: Bspw.: allein lernen, mit einem Tandempartner lernen, Sprachkurs, Austausch, usw.*”. Tal ausência também pode ser justificada pela marcação cultural (HUFSEISEN, 2008) do gênero **biografia linguística**, visto que aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras não estão muito familiarizados com a discussão consciente e reflexiva sobre a aprendizagem de línguas.

7.1.3. Gênero biografia linguística: As atividades de revisão da escrita

Se na elaboração das primeiras versões de seus textos os aprendizes lançaram mão de uma série de estratégias, tanto de aprendizagem quanto comunicativas, na fase de correção era esperado que eles pusessem em prática estratégias metacognitivas de monitoramento (O'MALLEY; CHAMOT 1990; OXFORD, 1990) na análise de suas produções, efetivando modificações na microestrutura de seus textos. Tais atividades de

monitoramento poderiam estar, por sua vez, ancoradas em algumas das estratégias de aprendizagem como o uso de materiais de apoio (internet, dicionários, gramáticas) e a aprendizagem colaborativa (BIMMEL; RAMPILLON, 2000).

De acordo com Steinig e Hunecke (2010), uma correção é solicitada quando uma colaboração comunicativa é vista como errada e/ou com defeituosa, imprecisa ou impossível de ser entendida ou, em um sentido mais amplo, como passível de ser melhorada. De acordo com os autores, as correções realizadas pelos próprios aprendizes, como é o caso das executadas pelos sujeitos investigados devem ser privilegiadas em detrimento das demais, bem como devem servir ao incentivo ao tratamento consciente das estratégias de aprendizagem.

Na passagem das primeiras versões para as versões finais dos textos serão verificadas as alterações relativas aos níveis da léxico-semântica e sintático-estrutural empreendidas pelos aprendizes, aqui entendidas como tipos de processos de retextualização (MARCUSCHI, 2001, 2004) das produções escritas.

De modo a exemplificar como se deu a correção das primeiras versões dos textos dos aprendizes, bem como a produção das versões finais, foi selecionado um exemplo ilustrativo dessas etapas de revisão do gênero **biografia linguística**. O exemplo reproduzido a seguir é meramente ilustrativo, não servindo como base de análise para as correções do grupo como um todo.

Figura 33 - Reprodução da correção da primeira versão do gênero **biografia linguística** do aprendiz A11

Sprachbiographie von Pink

Ich bin Pink. Ich **habe im Brasil** geboren und meine Muttersprache ist Portugiesisch. Portugiesisch ist **schwerig** für **Fremds** aber für mich ist **leicht**. [u1] Comentário: es

Portugiesisch ist meine Erstsprache. **Lerne** ich mit meine Eltern zu Hause. Ich muss **sehr** Portugiesisch noch lernen. Meine Familien **Kreis** sprechen Portugiesisch. Jetzt **me** Bruder **hat** Englisch **gelernt** und **es** **Deutsch Kurs** gemacht. Fremdsprachen **ist** schwierig **immer** für mich.

Meine erste Fremdsprache war Englisch. **im** Schule war obligatorisch. Ich habe Englisch seit **unfte** Jahre **von** **die** Schule gelernt.

Schon habe ich **enige** Englischs Musik **gehoren** aber **gefaile** **ich** nicht [u2] Comentário: das

sehr. Auch habe ich Englisch **mit** eine Lehrerin an der Arbeit **gelernt**. **War** [u3] Comentário: Es/das

super aber ich **es** nur einige Stundes **gemacht**. Ich muss Englisch studieren und kennen.

Jetzt **studiere** **Deutsch** in der Universität. Manchmal Deutsch **ist** [u4] Comentário: ich

schwierig für mich aber **ist** super. Ich spreche auch **bisschen** mit **mein** [u5] Comentário: es

Bruder. Ich lese Bücher und sehe einige Films. [u6] Comentário: ein

Spanisch **gehör** mir. Ich **höre** Musik **im** Radio. Ich sehe auch **Programmierung** **von** Spanisch fern. Spanisch ist **im** **mein** Herz. Ich finde sie eine Sprache **interessant**.

Ausdruck und Wortschatz (expressão e vocabulário)

Interpunktion, Orthographie

Kasus und Endungen

Verbkonjugationen

Position der Verben: V2 und Vf

Positionen im Satz

Com base na reprodução da primeira versão corrigida pode ser verificada a diversidade de problemas encontrados na **biografia linguística** deste aprendiz. Neste momento, a indicação dos problemas linguísticos através do uso de cores teve de ser complementado pelo uso de comentários metalinguísticos no canto da página, em especial na indicação da falta de elementos linguísticos necessários ao correto

encadeamento sintático das palavras. A partir da correção do texto por parte do aprendiz surgiu a versão final, que segue abaixo reproduzida:

Figura 34 - Reprodução da segunda versão do gênero **biografia linguística** do aprendiz A11

Sprachbiographie von Pink

Ich bin Pink. Ich bin in Brasilien geboren und meine Muttersprache ist Portugiesisch. Portugiesisch ist schwierig für Ausländer aber für mich ist es leicht. Portugiesisch ist meine Erstsprache. Ich habe mit meinen Eltern zu Hause gelernt. Ich muss sehr mehr Portugiesisch (Grammatik) lernen. Meine Familienkreis sprechen Portugiesisch. Mein Bruder hat Englisch gelernt und macht Deutsch Kurs. Fremdsprachen sind immer schwierig für mich.

Meine erste Fremdsprache war Englisch. In der Schule war sie obligatorisch. Ich habe Englisch gelernt seit ich fünfzehn Jahre alt bin.

Ich habe schon einige englische Musiks gehört aber das gefällt mir nicht sehr. Ich habe auch Englisch bei einer Lehrerin an der Arbeit gelernt. Das war super aber ich habe nur einige Stunden gemacht. Ich muss Englisch studieren und kennen.

Jetzt studiere Deutsch in der Universität. Manchmal Deutsch ist schwierig für mich aber ist super. Ich spreche auch bisschen mit mein Bruder. Ich lese Bücher und sehe einige Films.

Spanisch gehört mir. Ich hore Musiks im Radio. Ich sehe auch Programmierung von Spanisch fern. Spanisch ist im mein Herz. Ich finde sie eine Sprache interessant.

Conforme pode ser verificado a partir da análise da versão final do texto da aprendiz, esta não foi capaz de corrigir todos os itens assinalados pela professora-

pesquisadora, com destaque para a escrita do substantivo composto *Deutschkurs*, que foi mantido como **Deutsch Kurs*. O problema obteve destaque por ser um dos itens objeto da análise e por fazer parte do rol de vocabulários chave para o desenvolvimento do tema. O lapso da aprendiz pode ter ocorrido em função do seu não reconhecimento do referido problema, bem como de sua dificuldade em decifrar o significado da cor ali empregada e em estabelecer uma correspondência entre o uso das cores e os critérios de correção a serem adotados. Não obstante essas constatações pode-se afirmar que, nesse momento do semestre ainda era aceitável que alguns aprendizes apresentassem dificuldades com a correção através de um código de cores, visto se tratar da terceira produção do semestre e da primeira produção inteiramente voltada ao processo.

A seguir serão tecidos alguns comentários sobre a revisão dos itens linguísticos próprios ao gênero **biografia linguística** por parte dos aprendizes investigados. Os exemplos fornecidos a seguir ilustram de que forma eles reconstruíram suas hipóteses sobre o vocabulário e estruturas da língua alemã ao revisitarem as diferentes etapas do processamento linguístico que vão desde o fornecimento de material linguístico em sala de aula e através de materiais de consulta (*input*) até sua apropriação pelos aprendizes (*intake*) (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006).

As correções do nível léxico-semântico são possivelmente as de mais difícil execução por parte dos aprendizes, visto que exigem um nível de proficiência linguística maior. Pelo fato de terem sido analisados somente vocabulários relativos ao gênero **biografia linguística**, em especial aqueles que diziam respeito às línguas estrangeiras aprendidas/adquiridas pelos aprendizes, o índice de erros nas primeiras versões não foi significativo (7 aprendizes contemplaram o item plenamente, enquanto 6 aprendizes suficientemente) e as correções foram bem-sucedidas em todos os casos investigados.

Quadro 38 - Emprego de vocabulário próprio ao gênero textual **biografia linguística**

Emprego de vocabulário próprio ao gênero textual biografia linguística	
Primeira versão	Versão final
(P1a : A2) * <i>Mein erste <u>Muttersprache</u> war <u>Englisch</u></i>	(P1b : A2) * <i>Meine erste <u>Fremdsprache</u> war <u>Englisch</u></i>
(P1a : A5) * <i>Ich wohne in São Paulo und deshalb spreche ich Paulista <u>Dialekteil</u></i>	(P1b : A5) * <i>Ich wohne in São Paulo und deshalb spreche ich Paulista <u>Dialekt</u></i>

Os exemplos acima transcritos demonstram que os aprendizes foram capazes, através da substituição de itens linguísticos (*Fremdsprache/Muttersprache; Dialekteil/Dialekt*) de corrigir os aspectos indicados pela professora-pesquisadora na primeira versão de seus textos.

Também decorrente do emprego dos nomes das línguas é a escrita de substantivos em letra maiúscula, traço destacado pelo seu reiterado aparecimento no grupo que investigava a ortografia dos substantivos designadores das línguas estrangeiras e seus correlatos. Quanto aos seus resultados nas primeiras versões, somente 2 dos aprendizes contemplaram o item plenamente, 8 suficientemente e 2 pouco. Na passagem das primeiras versões para as versões finais, 7 dos 12 aprendizes contemplaram o item plenamente, enquanto os 5 aprendizes restantes suficientemente.

Quadro 39 - Ortografia dos substantivos designadores das línguas estrangeiras e seus correlatos

Ortografia dos substantivos designadores das línguas estrangeiras e seus correlatos	
Primeira versão	Versão final
(P1a : A1) *Ich war in Brasilien geboren und <u>portugiesisch</u> ist meine Muttersprache. Meine Eltern haben zu Hause auf <u>portugiesisch</u> immer gesprochen	(P1b : A1) *Ich war in Brasilien geboren und <u>Portugiesisch</u> ist meine Muttersprache. Meine Eltern haben zu Hause auf <u>Portugiesisch</u> immer gesprochen
(P1a : A3) * Ich wurde in Brasilien geboren und deshalb habe ich zuerst <u>brasilienisches Portugiesisch</u> erwolen	(P1b : A3) * Ich wurde in Brasilien geboren und deshalb habe ich zuerst <u>brasilianisches Portugiesisch</u> erwolen

Na revisão da escrita dos substantivos compostos houve um alto índice de correções, passando de 6 para 10 aprendizes que conseguiram contemplar o item plenamente na escrita de sua versão final:

Quadro 40 - Escrita de substantivos compostos

Escrita de substantivos compostos	
Primeira versão	Versão final
(P1a : A5) *Ich wollte immer <u>Englisch Lehrerin</u> werden und heutzutage bin ich <u>Englisch Lehrerin</u>	(P1b : A5) Ich wollte immer <u>Englischlehrerin</u> werden und heutzutage bin ich <u>Englischlehrerin</u>
(P1a: A8) * Ich lerne die <u>Deutschsprache</u> seit zwei Jahren	(P1b : A8) * Ich lerne die <u>Deutschsprache</u> seit zwei Jahren

No segundo exemplo (P1b: A8), vê-se que o aprendiz não foi capaz de entender as indicações feitas e, conseqüentemente, aprimorar a escrita da passagem. Nesse caso a reavaliação de hipóteses no nível do *intake* do aprendiz não se efetivou de forma bem-sucedida, impedindo o surgimento de um *output* adequado (KUMARAVADIVELU, 2006, GASS; SELINKER, 2008).

No item que trata do emprego dos tempos verbais passados, os aprendizes foram capazes de realizar as correções solicitadas por meio de substituições, que envolveram tanto a substituição de itens construídos erroneamente, quanto a substituição desses itens por outros de valor semântico correspondente, promovendo, dessa forma, o *intake* a partir do *input* recebido (KUMARAVADIVELU, 2006, GASS; SELINKER, 2008).

Quadro 41 - Emprego dos tempos verbais passados

Emprego dos tempos verbais passados	
Primeira versão	Versão final
(P1a : A12) <i>*Ich habe auch versucht Spanisch <u>gelernt</u>, aber es interessierten mich nicht</i>	(P1b: A12) <i>*Ich habe auch versucht Spanisch zu lernen, aber es hat mich nicht <u>interessiert</u></i>
(P1a: A4) <i>*Später habe ich das <u>überprüfen</u> als ich eine Arbeit suchte</i>	(P1b : A4) <i>Später habe ich das <u>überprüft</u>, als ich eine Arbeit suchte</i>

De forma geral as intervenções didático-metodológicas realizadas junto aos aprendizes se mostraram satisfatórias, em especial o uso de texto autêntico, que incentiva a aprendizagem participativa, o fornecimento de *input* significativo (FUNK, 2010), o incentivo à autonomia dos aprendizes por meio da apresentação de estratégias para a leitura (WESTHOFF, 1997; RÖSLER, 2012) e produção de textos (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000) e o incentivo à autocorreção (STEINIG; HUNEKE, 2010).

De modo a chegar a um denominador comum capaz de quantificar a evolução dos aprendizes na passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais foi elaborado um método de avaliação através da atribuição de pesos para sua evolução. A partir desse método de quantificação dos dados foi atribuído peso 4 para a categoria contempla plenamente, peso 2 para a categoria contempla parcialmente e peso 1 para a categoria contempla pouco. Os índices de acerto dos aprendizes em cada um dos itens da microestrutura foram multiplicados pelos pesos para, a seguir, serem somados de forma que se chegasse a um valor geral que representasse a evolução da interlíngua dos aprendizes. Os resultados decorrentes seguem representados no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Evolução dos aprendizes na produção dos itens da microestrutura textual do gênero **biografia linguística**

Como pode ser verificado pelo gráfico acima, a evolução dos aprendizes na passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais se deu de forma satisfatória, com avanço em todos os traços investigados. No geral, mesmo aqueles traços que apresentaram o maior índice de erros nas primeiras versões - ortografia dos substantivos, emprego dos tempos verbais passados e escrita dos substantivos compostos- tiveram um índice de correções significativo se analisarmos o gráfico longitudinalmente.

7.2. Os resultados empíricos relativos ao trabalho com o gênero textual carta pessoal (*Brief*)

A segunda atividade de produção textual solicitada aos aprendizes envolveu a escrita de uma **carta pessoal** sobre o tema férias. A análise a ser apresentada a seguir retoma as fases sequenciais envolvidas no trabalho dos aprendizes com o gênero **carta pessoal**, desde sua preparação em sala de aula até a escrita da versão final.

As cartas pessoais são, em sua essência, comunicações veiculadas na esfera privada. Por circularem entre interlocutores com um grau de conhecimento entre si, as cartas pessoais são permeadas por marcas de oralidade (MARCUSCHI, 2001), algo que contribui para seu caráter informal. Não obstante essa informalidade inerente às cartas pessoais, sua estrutura é geralmente fixa, sendo composta por saudação inicial, corpo da carta e despedida.

Quanto aos itens linguísticos que merecem destaque no trabalho com o gênero **carta pessoal** podem ser citados o emprego de vocabulário próprio ao tema férias, que engloba verbos de movimento, (*fahren, gehen, fliegen*), pontos cardeais (*nördlich, im Westen von*), atrações turísticas (*Kloster, Museum*), tipos de viagem (*Weltreise, Gruppenreise*), entre outros; o uso de formas e fórmulas de tratamento (*Liebe..., Lieber...*) informais; o emprego adequado das preposições (*nach, auf*) e a declinação de adjetivos na descrição de lugares visitados (*Berlin ist eine sehr schöne Stadt*) (GLABONIAT et al., 2001). Adicionalmente será investigado o uso dos conectores por parte dos aprendizes como forma de assegurar a coesão e a coerência textuais.

7.2.1. Gênero carta pessoal: As atividades de planejamento da escrita

As atividades em sala de aula com o gênero **carta pessoal** abrangeram, logo de início, a preparação de material de apoio pelos próprios alunos. A montagem de associogramas (BIMMEL; RAMPILLON, 2000) em grupos foi a atividade escolhida para que os aprendizes desenvolvessem as estratégias de aprendizagem colaborativa (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; FUNK, 2010) e aprofundassem suas habilidades para o trabalho com materiais de consulta, como dicionários (BIMMEL; RAMPILLON, 2000), bem como retomassem vocabulários relacionados ao tema férias/viagem, previamente aprendidos no nível A1. Posto que os aprendizes já possuíam conhecimentos prévios e, conseqüentemente, vocabulário próprio ao tema férias, foi solicitado que em um primeiro momento fizessem a ativação (*brainstorming*) de seus conhecimentos prévios para que, em um momento posterior, fizessem uso de materiais de consulta como dicionário. As **Figuras 35, 36, 37 e 38** trazem o resultado dos associogramas produzidos em grupo pelos aprendizes:

Figura 35 - Reprodução do associograma montanha (Grupo 01)

Figura 36 - Reprodução do associograma campo (Grupo 02)

Figura 37 - Reprodução do associograma cidade (Grupo 03)

Figura 38 - Reprodução do associograma praia (Grupo 04)

Conforme nota-se pela análise dos associogramas, os aprendizes relacionaram, para cada uma das figuras (HÄUSSERMANN; PIEPHO, 1996), um razoável número de substantivos e adjetivos, bem como alguns verbos relacionados ao tema férias/viagem.

De forma geral a elaboração dos associogramas (BIMMEL; RAMPILLON, 2000) em grupos se mostrou uma tarefa efetiva tanto do ponto de vista da aquisição de conhecimento linguístico quanto do trabalho com as estratégias, especialmente se levado em consideração que os associogramas não servem somente à coleta de vocabulário, mas também contribuem para o processo de formulação de ideias por parte dos aprendizes, que precede a escrita do texto em si. A liberdade que foi dada aos aprendizes para a realização de associações, fruto das atividades de brainstorming (ativação de conhecimentos prévios), aliada a facilitação do trabalho por meio do trabalho em grupo e do auxílio dos materiais de pesquisa permitiu a construção de um consistente material para as suas atividades posteriores.

As outras atividades, de caráter predominantemente receptivo, envolveram o fornecimento de *input* (KRASHEN, 1985; GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006) relativo à estruturação do gênero **carta pessoal** e de seus elementos constitutivos por meio de um texto modelo e trabalharam mais uma vez com as estratégias de leitura global e detalhada (WESTHOFF, 1997), terminando com a interpretação do texto fornecido, bem como com a realização de exercícios complementares pelos aprendizes. Pelo fato dessas atividades focalizarem mais a recepção de língua por parte dos aprendizes, seus resultados não serão reproduzidos.

7.2.2. Gênero carta pessoal: As atividades de escrita das primeiras versões

As cartas pessoais, comumente veiculadas no âmbito privado, têm como objetivo a transmissão de uma mensagem a outrem, seja um familiar ou amigo (LEITE 2009, p. 119). Sua estrutura é composta por três partes, que abrangem a saudação inicial, o corpo da carta e a despedida. As cartas informais são predominantemente narrativas, podendo contar com trechos descritivos. Quanto às suas marcas linguísticas, as cartas pessoais contam com o uso de verbos no presente ou no pretérito, bem como o uso de advérbios de local e de tempo (SANDIG, 2009).

A partir da descrição dos critérios gerais para a classificação dos gêneros e, mais especificamente, aqueles próprios ao gênero **carta pessoal**, esta seção tem como objetivo primário avaliar qualitativamente trechos das primeiras versões dos textos dos

aprendizes, escritas com base nos associogramas produzidos por eles próprios, no texto modelo e nos subsídios linguísticos (input) fornecidos através das tarefas complementares.

Os critérios empregados nessa parte da investigação abrangem a análise da microestrutura dos textos dos aprendizes, que compreende os níveis léxico-semântico e sintático-estrutural. É importante reiterar que a análise dos textos dos aprendizes não está centrada exclusivamente nas ocorrências linguísticas desviantes por eles produzidas, mas preferencialmente na descrição de como os aprendizes foram capazes de produzir e reproduzir alguns dos traços linguísticos próprios ao gênero **carta pessoal**, entre os quais o emprego de vocabulário próprio aos temas férias, o emprego das preposições e a declinação de adjetivos. Na última parte desta seção deverá ser discutido algo sobre o reflexo da produção de alguns dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero, em especial em relação ao uso das formas e fórmulas de tratamento.

a) Itens linguísticos pertencentes ao nível léxico-semântico do gênero carta pessoal

No nível léxico-semântico foi analisado o emprego de vocabulário próprio ao tema férias, bem como as restrições semânticas fruto da combinação de vocábulos incompatíveis do ponto de vista formal da língua. Nesse nível da análise procurou-se investigar em que medida os aprendizes foram capazes de fazer uso de conhecimentos prévios, bem como de adicionar novos vocabulários ao seu repertório a partir das atividades realizadas. Pelo fato de os erros nessa área terem se dado em menor número, foi transcrito, nessa parte, um pequeno número de ocorrências que ilustra o que os aprendizes conseguiram realizar em termos de produção. Os exemplos seguem abaixo reproduzidos:

- 1) (P2a : A4) *Wir waren in einer kleinen Stadt in der Küste von Bahia, die Siribinha heißt;*
- 2) (P2a : A1) **Ich will gern am Strand gehen, im Meer baden und aus die Kälte von São Paulo flüchten;*
- 3) (P2a : A5) **In Italien haben wir leckeres Essen zu essen und schöne Plätze zu besichtigen.*

Não obstante prováveis desvios sintáticos existentes nas frases reproduzidas de (1) a (3), esses foram destacados no intuito de demonstrar que, de modo geral, os aprendizes foram capazes de fazer uso adequado dos vocabulários referentes ao tema férias, dado que 10 dos 12 aprendizes investigados foram capazes de contemplar plenamente esse item, com a descrição dos locais visitados e atividades de lazer relativas a cada um dos lugares. Problemas nessa área ocorreram em relação a restrições semânticas no uso de alguns verbos, conforme exemplos (4) e (5):

4) (P2a : A2) * *Ich muss noch die Reisepläne geschrieben, aber das sind die Orte, die ich wissen will;*

5) (P2a : A3) * *Am nächsten Montag am Morgen fahren wir nach Österreich mit dem Flugzeug.*

Conforme os exemplos acima transcritos vê-se que os aprendizes apresentaram problemas com as expressões **Orte wissen* e **mit dem Flugzeug fahren*. No primeiro exemplo o aprendiz não atentou para a diferença de significado dos verbos *kennen* e *wissen*, dado que enquanto *wissen* pode ser traduzido como saber, *kennen* significa conhecer, sentido este que o aprendiz tinha a intenção de dar para sua frase. No caso da expressão *mit dem Flugzeug fliegen*, o aprendiz empregou o verbo *fahren*, da mesma classe de verbos de deslocamento que *fliegen*. A baixa incidência de erros na área de léxico-semântica deveu-se, provavelmente, ao conhecimento de boa parte dos vocabulários sobre o tema viagem explorados nos níveis A1 e A2 (GLABONIAT et al., 2001), bem como pela retomada desses vocabulários através dos associogramas e dos exercícios complementares.

Muito embora não tenha sido verificado nas produções dos aprendizes adaptações de vocabulários e trechos de frases extraídos diretamente do texto modelo foram muitos os que reproduziram o trecho *Nach einem stressigen Semester* que constava na elaboração da tarefa, conforme exemplo abaixo:

6) (P2a: A5) *Nach einem stressigen Semester in der Uni und in der Arbeit habe ich Urlaub!*

O uso desta expressão, extraída diretamente da proposta de escrita, serviu como uma estratégia dos aprendizes para desbloquear o início do processo de escrita.

Em outros casos, os aprendizes procuraram parafrasear a ideia, conforme exemplos abaixo:

- 7) (P2a : A9) * *Diese Semester war sehr ermüdend, deshalb werden meine Freundin und ich einen Urlaub machen!;*
- 8) (P2a : A1) * *Es ist schon ein stressiges Semester;*
- 9) (P2a : A8) * *Meine Freunden und ich brauchten Ruhe, weil wir ein stressiges Semester hatten.;*
- 10) (P2a : A2) *Mit dem Ende des Semesters werde ich ein wenig Ruhe haben!*

Enquanto nos exemplos (7), (8) e (9) os aprendizes fizeram uso da expressão *Nach einem stressigen Semester*, nos exemplos (9) e (10) os aprendizes adaptaram o trecho *...haben Sie mal Ruhe!*, extraído diretamente da tarefa como forma de dar fluidez às ideias, evitando bloqueios de escrita (KESELING, 2004).

b) Itens linguísticos pertencentes ao nível sintático-estrutural do gênero carta pessoal

Por se tratar de um texto cujo tema era uma viagem de férias era de se esperar que os aprendizes fizessem uso de diferentes preposições espaciais e temporais, conforme exemplos destacados das produções:

- 11) (P2a : A8) *Wir sind in die Berge in Deutschland...*;
- 12) (P2a : A4) *Wir sind an den Strand gefahren;*
- 13) (P2a : A5) *Zuerst reise ich nach Deutschland.*

Muito embora a maior parte dos sujeitos investigados (8 aprendizes em um total de 12) tenha sido capaz de atender plenamente às exigências da tarefa em relação ao emprego das preposições há de ser ressaltado que este item é passível de gerar dificuldades aos aprendizes. De forma análoga a outros casos já apresentados nesta análise, as dificuldades dos aprendizes com o emprego das preposições podem advir

tanto da influência da língua materna, visível em traduções diretas realizadas pelos sujeitos e nas transposições de sentido/significado de uma língua para outra quanto por questões intralinguísticas, inerentes ao próprio sistema da língua-alvo e ao seu processamento por parte dos aprendizes (KLEPPIN, 2000).

No primeiro exemplo do *corpus* foi verificado um erro relacionado ao emprego da preposição *zu*, indicadora de direção. O referido exemplo segue abaixo reproduzido:

14) (P2a : A7) * *Endlich mal bin ich zu Salvador gegangen.*

A preposição *zu* indica um movimento direcional, devendo ser substituída por *nach* quando houver uma especificação clara sobre algum lugar geográfico (HELBIG; BUSCHA 2001, p. 388), isto é, quando acompanha nomes de países, cidades e continentes. Segundo Schröder (1990, p.155 apud PIRILLO, 2009, p. 62), as preposições *nach* e *zu* podem concorrer em determinados contextos, podendo *nach* ser empregado no lugar de *zu*. No caso em tela, o aprendiz não atentou para o fato de a preposição vir acompanhada do nome do lugar (Salvador) cometendo, assim, o erro. Esse erro pode ser considerado intralinguístico, ou seja, advir de lacunas do aprendiz dentro do próprio sistema da língua-alvo. Nesse caso, ele pensou no sentido que queria dar a sua frase (sentido direcional) para, a partir disso, pensar em um equivalente semântico em alemão, sem, no entanto, atentar para as restrições semânticas que poderiam advir desse emprego.

Outras ocorrências desviantes relativas ao emprego incorreto das preposições por influência da língua materna e por problemas intralinguísticos (SELINKER, 1972; GASS; SELINKER, 2008; KLEPPIN, 2000), bem como oriundas de deficiências no conhecimento declarativo dos aprendizes seguem abaixo descritas:

15) (P2a : A3) * *Am Sonntag kommen wir in einem direkten Flug zurück;*

16) (P2a: A2) * *Auch möchte ich um Strand gehen.*

Nos exemplos (15) e (16) acima transcritos os aprendizes incorreram em erro ao procurar traduzir as formas das preposições do português para o alemão (15) em razão

de problemas no seu conhecimento declarativo (16) ou no seu processamento no momento da escrita. No exemplo (15), o aprendiz procurou expressar que viria em um voo direto, usando a preposição espacial alemã *in*, que indica que algo (ou alguém) se encontra dentro de um espaço. Entretanto, para se referir ao uso de um determinado meio de transporte utilizado em um trajeto usa-se a preposição *mit*. No exemplo (17), o aprendiz emprega a preposição *um*, cujo significado corresponde a “ao redor de, perto de”, geralmente usado para indicar as horas ou associadas a outros verbos.

De modo a assegurar a coesão e a coerência textuais são empregados, entre outros elementos linguísticos, os conectores, que abrangem as conjunções coordenativas e subordinativas. Conforme já analisado por meio do questionário inicial, somente 3 aprendizes indicaram não serem capazes de assegurar a coesão e a coerência textuais, enquanto 12 dos aprendizes declararam realizar bem a tarefa com apoio externo, algo que está refletido no *corpus*. Quanto ao uso adequado das conjunções e advérbios, itens necessários a estruturação das produções, esse foi contemplado plenamente por 10 dos 12 aprendizes investigados, conforme indicam os exemplos:

17) (P2a : A1) * *Ich bin sehr fröh, weil ich dieser Donnerstag nach Rio de Janeiro fahre;*

18) (P2a : A4) * *ich hatte so wüunderschönen Urlaub gehabt, dass ich dir alles erzählen möchte...;*

19) (P2a : A10) * *Wir haben das Jorge Amado Haus besucht im Pelourinho und dann sind wir zu Strand gegangen. Danach wir kennen das Zentrum und haben Acarajé gegessen.*

Os problemas relativos ao emprego dessas conjunções estiveram relacionados mais comumente às suas questões sintáticas, como na colocação do verbo na posição correta, do que por conta de restrições semânticas no seu uso, visto que somente dois aprendizes apresentaram problemas nesse quesito. Quanto à análise dessas questões sintáticas, será realizada para as próximas produções textuais investigadas dado que, até esse momento, a aprendizagem consciente sobre as diferentes conjunções, seus significados e restrições semânticas ainda não havia sido sistematizada por meio de explicações e feitura de exercícios em sala de aula.

O emprego dos adjetivos também obteve destaque na produção desse texto, em especial quando empregados pelos aprendizes na descrição de lugares e/ou paisagens. De forma geral, a declinação dos adjetivos atributivos é determinada em gênero, número e caso pelo substantivo que acompanha, sendo que os artigos, adjetivos e substantivos atuam conjuntamente nas operações de flexão (DUDEN 2006, p. 368). Os aprendizes brasileiros geralmente apresentam dificuldades com a declinação dos adjetivos em língua alemã, especialmente pelo fato de não existirem formas flexionais correspondentes em português, conforme pode ser atestado na transcrição dos exemplos abaixo:

20) (P2a: A7) * *Jede Stadt hat ein groß sauber Fluß;*

21) (P2a : A10) * *Es ist ein sehr Große Stadt und wirklich ein wunderschön Urlaubziel;*

22) (P2a : A6) * *Ich möchte gern exotische Essen probieren, den São Paulo hat gute verschiedene Essen von dem ganzen Welt;*

23) (P2a : A12) * *Zum Beispiel, Chicago hat eine große künstlerische Leben.*

Nesses exemplos os aprendizes não atentaram para o gênero dos substantivos *Fluß*, *Ziel*, *Essen* e *Leben*, bem como para os lugares sintáticos ocupados por eles, o que gerou a não realização adequada dessas declinações.

c) Observações gerais sobre o reflexo da escrita dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero carta pessoal

A presente seção dedica-se a analisar em que medida os aprendizes foram capazes de contemplar os traços referentes à macroestrutura do gênero **carta pessoal**, com especial atenção aos itens função textual, situação comunicativa e nível temático-estrutural, que contempla o tipo textual, o tema e o conteúdo dos textos (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991; ADAMZIK, 2004; BRINKER, 2010; FANDRYCH; THURMAIR, 2011). Também será dada especial atenção ao uso do texto modelo por parte dos aprendizes, bem como ao uso das formas e fórmulas de tratamento próprios ao gênero **carta pessoal**.

Conforme já mencionado neste capítulo, as cartas pessoais têm como objetivo principal a correspondência privada entre pessoas ausentes que intentam comunicar algo. Com base nessa descrição foi observado que a totalidade dos aprendizes reproduziu adequadamente a função do gênero **carta pessoal**.

Quanto à situação comunicativa própria às cartas pessoais também ficou constatado que todos os aprendizes foram capazes de reproduzir o contexto de produção original, do âmbito das comunicações pessoais, marcadamente informal, mais próximo da fala e livre de possíveis assimetrias entre os interlocutores (MARCUSCHI, 2010). Segundo Marcuschi (2008), todos os textos contêm traços das situações a que se referem, ou das situações sobre as quais operam, o que torna o seu contexto de produção um importante item para análise. A esse aspecto situacional estão relacionados aspectos sociais, históricos e culturais, que se inter-relacionam. De acordo com os resultados, todos os aprendizes foram capazes de se situar no domínio pessoal, por vezes familiar, que objetiva a manutenção das relações interpessoais entre pessoas fisicamente distantes.

Quanto ao nível de análise temático-estrutural (FANDRYCH; THURMAIR, 2011), que abrange o tipo textual (BRINKER, 1988; MARCUSCHI, 2005; THURMAIR, 2010) tema e conteúdo os resultados também foram homogêneos, com a correta reprodução desses itens por parte dos aprendizes. Na transversal da análise dos pontos acima citados está situado o uso do texto modelo por parte dos aprendizes, parte do conteúdo de seus textos. Em relação a esse item, ficou constatado que mais da metade dos aprendizes contemplou-o suficientemente, com diversas adaptações do texto modelo. Tais adaptações foram verificadas em relação aos rituais de cumprimento e despedida adotados pelos aprendizes, os quais foram reproduzidos na íntegra (*Lieber.../Viele Grüße*) por 33% dos participantes da pesquisa. Porém, nenhum dos participantes reproduziu integralmente nem o formato nem o conteúdo da carta modelo, criando cada um temáticas e estruturas particulares a partir do material fornecido.

Enquanto reflexo do uso do texto modelo, da reprodução da situação comunicativa e da assimilação, por parte dos aprendizes, dos traços prototípicos do gênero **carta pessoal** também faz parte o emprego das formas e fórmulas de tratamento, item pragmático que tem relação direta com a macroestrutura do gênero. As formas e

fórmulas de tratamento constituem importantes indicadores das relações estabelecidas em um dado evento comunicativo, pois é através delas que ficam claros os papéis dos interlocutores, assim como são elas que definem o grau de formalidade de uma comunicação. A questão da projeção do interlocutor e da situação comunicativa foi, de modo geral, reproduzida pelos aprendizes sem maiores problemas, com exceção do exemplo a seguir.

24) (P2a : A2) * *Möchten Sie mit mir kommen?*

No exemplo acima transcrito ocorreu uma inadequação no emprego da forma de tratamento formal *Sie* (o senhor/a senhora). Pelo fato de se tratar de uma carta pessoal e, portanto, informal, o uso do *du* (você) seria o indicado. Segundo Engel (2004), que diferencia as formas de tratamento entre *Du-Verhältnis* (informal) e *Sie-Verhältnis* (formal), essas devem ser determinadas, na língua escrita, logo no início do texto. Dessa forma, para o gênero carta pessoal, entendido por Engel como do âmbito familiar/íntimo e, portanto, informal, seria indicado o uso do *Du-Verhältnis*, o que não ocorre.

A partir dos resultados obtidos nessa seção pode-se inferir que os aprendizes investigados foram capazes de trabalhar adequadamente com a macroestrutura do gênero **carta pessoal**, o que se refletiu não somente pela sua capacidade de reproduzir a estrutura do gênero, mas principalmente pela sua capacidade em adaptá-lo aos seus propósitos comunicativos, algo que os aprendizes fizeram sem maiores dificuldades. Os resultados indicam que o trabalho metodológico com as características discursivas próprias ao gênero **carta pessoal** foi bem-sucedido de forma que não restaram maiores dúvidas aos aprendizes na elaboração de suas produções.

7.2.3. Gênero carta pessoal: As atividades de revisão da escrita

A última etapa do trabalho dos aprendizes com seus textos envolveu a revisão das produções com vistas à entrega de sua versão final. A revisão de um texto pode ocorrer em dois níveis e englobar adições, supressões e substituições, bem como a integração de elementos lexicais, sintáticos e semânticos (WROBEL, 2000, p. 466). Essas alterações nos textos podem ser realizadas localmente ou abranger o conteúdo e a

estrutura textual como um todo. Nos casos analisados, com exceção daqueles nos quais os aprendizes escreveram as primeiras versões de seus textos de forma incompleta, as revisões se deram localmente, com alterações relativas às unidades grafêmicas, morfológicas, sintáticas, léxico-semânticas e pragmáticas.

No momento da produção, os procedimentos de identificação dos erros através do uso das cores já estavam suficientemente consolidados entre os aprendizes, o que diminuiu a necessidade de serem inseridas, na correção, tantos comentários metalinguísticos, conforme exemplo abaixo reproduzido:

Figura 39 - Reprodução da correção da primeira versão da **carta pessoal** do aprendiz A10

The image shows a handwritten letter in German with various corrections highlighted in different colors. On the right side, there are three feedback boxes labeled [BF1], [BF2], and [BF3]. At the bottom, there is a list of linguistic categories with corresponding color-coded examples from the text.

Text of the letter:

Liebe Maria

Endlich mal bin ich zu Salvador gegangen. Ich habe eine Urlaubsreise mit meinem Freunden gemacht.

Seit 2001 ich will diese Stadt besuchen. Es ist eine sehr große Stadt und wirklich ein wunderschönes Urlaubsziel.

Wir haben das Jorge Amado Haus besucht im Pelourinho und dann sind wir zu Strand gegangen. Danach wir kennen das Zentrum und haben Acarajé gegessen.

Salvador hat viele Museen für eine historische Stadt werden. Es war die erste brasilianische Hauptstadt.

Salvador ist eine sehr heiße Stadt. Am Tag betragen die Temperaturen zwischen 25 und 35 Grad Celsius, und am Abend zwischen 22 und 28. Das ist ideal für Strand, Eis und Kokoswasser, aber am Abend ist sehr schwierig für schlafen.

Die Kochkunst von Bahia ist wunderbar und weltbekannt. Aber Achtung, in den meisten das Essen ist zu pikant. Es ist voller, kräftiger und würziger. Das könnte Ihnen helfen, wenn Sie nach Salvador gehen.

Gehen Sie gern zu Strand? Ich denke, dass Salvador ist die perfekte Stadt für Ihnen.

Liebe Grüße

Raphael

Feedback boxes:

- [BF1] Comentário: Verb? Danach haben wir das Zentrum kennengelernt...
- [BF2] Comentário: weil
- [BF3] Comentário: Füllen

Legend:

- Ausdruck und Wortschatz (expressão e vocabulário)
- Interpunktion, Ortographie
- Kasus und Endungen
- Verbkonjugationen
- Position der Verben: V2 und Vf
- Positionen im Satz

Conforme pode ser observado pelos itens corrigidos, o aprendiz em questão apresentou problemas relativos à ortografia, construção dos plurais, declinação de artigos e adjetivos, ordem dos elementos sintáticos na frase e com o emprego de vocabulários em geral. Entretanto, foram poucos os erros assinalados que tinham relação direta com a estrutura do gênero textual **carta pessoal** ou com o emprego de vocabulários relativos ao tema férias. Isto posto podemos reafirmar que o *input* fornecido aos aprendizes sobre esse tema e gênero pode ser convertido com sucesso em *intake* (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006). Após corrigir os erros assinalados, o aprendiz apresentou a versão abaixo:

Figura 40 - Reprodução da segunda versão da carta pessoal do aprendiz A10

Liebe Maria,

Endlich mal bin ich nach Salvador gegangen. Ich habe eine Urlaubsreise mit meinen Freunden gemacht.

Seit 2001 will ich diese Stadt besuchen. Es ist eine sehr große Stadt und wirklich ein wunderschönes Urlaubsziel.

Wir haben das Jorge Amado Haus im Pelourinho besichtigt und dann sind wir zum Strand gegangen. Danach haben wir das Zentrum kennengelernt und haben Acarajé gegessen.

Salvador hat viele Museen für eine historische Stadt. Es war die erste brasilianische Hauptstadt.

Salvador ist eine sehr heiße Stadt. Am Tag betragen die Temperaturen zwischen 25 und 35 Grad Celsius, und am Abend zwischen 22 und 28. Das ist ideal für Strand, Eis und Kokoswasser, aber am Abend ist sehr schwierig zu schlafen.

Die Kochkunst von Bahia ist wunderbar und weltbekannt. Aber Achtung, weil in den meisten Fällen das Essen ist zu pikant. Es ist voller, kräftiger und würziger. Das könnte Ihnen helfen, wenn Sie nach Salvador gehen.

Gehen Sie gern zum Strand? Ich denke, dass Salvador die perfekte Stadt für Ihnen ist.

Liebe Grüße,

Raphael

Pela reprodução da versão final vê-se que o aprendiz em questão promoveu um processo de reanálise do seu *output*, o que retoma a ideia de Kumaravadivelu (2006) de que o *output* não deve ser entendido como um produto final estático, mas preferencialmente como parte do sistema que fomenta o processamento linguístico envolvido na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. O *output* também tem como função aqui fornecer *feedback* para a verificação de hipóteses em relação à aprendizagem de línguas (GASS; SELINKER, 2008).

Quanto aos seus resultados, tem-se que o aprendiz manteve na última versão de seu texto dois erros, um ortográfico (**fällen*) e outro relativo à ordem dos verbos na frase (**...weil in den meisten fällen das Essen ist zu pikant.*). Em relação aos outros elementos, o aprendiz foi capaz de converter o *input* recebido em *intake*, materializando-o em *output* (GASS; SELINKER, 2008, KUMARAVADIVELU, 2006).

Nos trechos a seguir serão realizados alguns comentários relativos à revisão dos itens linguísticos pertencentes ao gênero **carta pessoal** na versão final dos textos dos aprendizes. As revisões serão avaliadas a partir dos mesmos critérios empregados para a análise da primeira produção, ou seja, deverão ser verificadas a existência de acréscimos, substituições e supressões de itens linguísticos.

Os exemplos fornecidos a seguir ilustram de que forma os aprendizes reconstruíram suas hipóteses sobre o vocabulário e estruturas da língua alemã ao revisitarem as diferentes etapas do processamento linguístico que vão desde o fornecimento de material linguístico em sala de aula e através de materiais de consulta (*input*) até sua apropriação (*intake*) (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006).

No nível léxico-semântico os problemas dos aprendizes não ocorreram diretamente em relação ao vocabulário específico ao tema férias, sendo que na revisão de seus textos, todos os aprendizes foram capazes de contemplar esse item plenamente. Segue reproduzido um exemplo de substituição bem-sucedida efetivada no nível léxico-semântico:

Quadro 42 - Emprego de vocabulário próprio ao tema férias e estruturas pertencentes ao gênero carta pessoal

Emprego de vocabulário próprio ao tema férias e estruturas pertencentes ao gênero carta pessoal	
Primeira versão	Versão final
(P2a : A3) * <i>Am nächsten Montag am Morgen <u>fahren</u> wir nach Österreich mit dem Flugzeug</i>	(P2b : A3) * <i>Am nächsten Montag am Morgen <u>fliegen</u> wir nach Österreich mit dem Flugzeug</i>

O exemplo acima reproduzido demonstra que o aprendiz foi capaz, através da substituição de itens linguísticos (*fahren/fliegen*), de corrigir os aspectos indicados pela professora-pesquisadora na primeira versão de seus textos.

No segundo exemplo, no qual foi investigado o emprego das preposições de deslocamento em alemão, o aprendiz foi capaz de, por meio da substituição da preposição indicada, corrigir sua frase de modo adequado conforme exemplo abaixo:

Quadro 43 - Preposições

Preposições	
Primeira versão	Versão final
(P2a : A7) * <i>Endlich mal bin ich <u>zu</u> Salvador gegangen</i>	(P2b : A7) * <i>Endlich mal bin ich nach Salvador gegangen</i>

O uso das preposições foi um item que não apresentou grandes problemas, dado que na elaboração das primeiras versões de seus textos 8 dos 12 aprendizes conseguiram contemplar este item plenamente, nas versões finais esse número subiu para 11 em um total de 12. Esse é um importante indicador para medir a adequação do *input* fornecido aos aprendizes, especialmente se considerarmos que as preposições foram treinadas receptivamente e produtivamente em sala de aula através do exercício extraído do livro *Schritte B1* e da folha de exercícios complementar elaborada a partir dos materiais *Studio 21* e *Eurolingua Deutsch*.

O emprego de conectores, em especial aqueles fornecidos pela tarefa (*weil, dann, danach, zum Schluss*) também não ofereceu grandes obstáculos aos aprendizes, pois se na primeira versão de seus textos 10 dos 12 aprendizes já tinham conseguido empregar os conectores corretamente, esse número foi atualizado para 11 na análise das segundas versões. Segue abaixo uma das ocorrências revisada pelo aprendiz:

Quadro 44 - Uso dos conectores

Uso dos conectores	
Primeira versão	Versão final
(P2a : A7) * <i>Es gibt Geschäfte auch unter der Straße. <u>Damit</u> können wir einkaufen, sogar wenn es zu kalt ist</i>	(P2b : A7) * <i>Es gibt Geschäfte auch unter der Straße. <u>Dann</u> konnten wir einkaufen, sogar wenn es zu kalt war</i>

Os dados relativos ao emprego adequado dos conectores se mantiveram estáveis da produção do gênero **biografia linguística** para o gênero **carta pessoal**, o que indica que os aprendizes tinham, desde o início do curso, um conhecimento relativamente estruturado sobre como manter a coesão e a coerência de seus textos, algo muito importante, senão crucial, quando discutimos a definição de texto e o desenvolvimento da produção textual.

Por último foram analisados os casos relativos à declinação de adjetivos, os quais, embora numericamente mais expressivos, não apresentaram dificuldades aos aprendizes quando da correção de seus textos. Seguem abaixo dois exemplos extraídos do *corpus*:

Quadro 45 - Declinação de adjetivos

Declinação de adjetivos	
Primeira versão	Versão final
(P2a: A7) * <i>Jede Stadt hat <u>ein groß sauber</u> Fluß</i>	(P2b: A7) <i>Jede Stadt hat einen großen sauberen Fluß</i>
(P2a : A6) * <i>Ich möchte gern <u>exotische</u> Essen probieren, den São Paulo hat <u>gute</u> <u>verschiedene</u> Essen von dem ganzen Welt</i>	(P2b: A6) * <i>Ich möchte gern exotisches Essen probieren, denn São Paulo hat gutes verschiedenes Essen von dem ganzen Welt</i>

Quanto ao único problema de ordem pragmática no *corpus*, indicado quando da discussão sobre o reflexo da microestrutura na macroestrutura dos textos dos aprendizes, sua revisão também não trouxe obstáculos ao aprendiz, que foi capaz de, através da alteração do pronome de tratamento empregado, devolver ao gênero o grau de informalidade que lhe cabia, conforme exemplo abaixo:

Quadro 46 - Uso de formas e fórmulas de tratamento

Uso de formas e fórmulas de tratamento	
Primeira versão	Versão final
(P2a : A2) * <i>Möchten <u>Sie</u> mit mir kommen?</i>	(P2b : A2) <i>Möchtest du mit mir kommen?</i>

No geral o índice de correções bem-sucedidas nas versões finais dos aprendizes nos permite concluir que os itens sinalizados já se encontravam, à época da refacção das produções, bem sedimentados. Outras hipóteses para os resultados dos aprendizes abrangem a escolha bem-sucedida dos materiais de apoio e o fato de já dominarem a estrutura do gênero carta, o que os permitiu dar mais atenção a forma dos itens linguísticos empregados e ao próprio desenvolvimento dos conhecimentos declarativos e procedimentais, responsável tanto pelo avanço da sua interlíngua quanto pelo devido emprego das estratégias como forma de impulsionar a aprendizagem de língua.

Os resultados referentes à evolução dos aprendizes nos traços linguísticos típicos de uma **carta pessoal** seguem representados pelo gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Evolução dos aprendizes na produção dos itens da microestrutura textual do gênero carta pessoal.

Conforme pode ser visualizado no gráfico acima, a evolução dos aprendizes na passagem das primeiras versões para as versões finais de seus textos se deu de forma satisfatória, sendo que, em todos os traços investigados, os aprendizes apresentaram melhora. Os itens emprego de vocabulário e uso dos conectores foram os que menos causaram dificuldades aos aprendizes em geral, o que se deve, provavelmente, ao insumo significativo fornecido. Os itens preposições e declinação de adjetivos, embora em maior número, também obtiveram um índice de correções satisfatório.

7.3. Os resultados empíricos relativos ao trabalho com o gênero textual artigo de opinião (*einen Artikel schreiben*)

A terceira e última atividade de produção textual dirigida abrangeu a escrita de um **artigo de opinião** sobre o tema mídia e meios de comunicação nos dias de hoje. Nas subseções seguintes serão retomadas as etapas sequenciais percorridas no trabalho com

o gênero **artigo de opinião**, que se estendem desde o trabalho prévio com o a estrutura do gênero e com o tema até a escrita das versões finais dos textos por parte dos aprendizes.

Entre os itens linguísticos focalizados, tanto no trabalho prévio com o gênero quanto na análise dos textos dos aprendizes, podem ser listados o emprego de vocabulário próprio ao tema mídia/meios de comunicação e estruturas lexicais pertencentes ao gênero **artigo de opinião**; o uso das formas no comparativo e no superlativo; a posição dos elementos na frase; a ordem dos verbos na frase (V2/VF) e as frases infinitivas com *zu*.

7.3.1. Gênero artigo de opinião: As atividades de planejamento da escrita

As atividades em aula com o gênero **artigo de opinião** obedeceram praticamente a mesma sequência de realização das atividades com os gêneros anteriores, tendo seu início na elaboração de um associograma. A partir das perguntas *Welche unterschiedliche Medien kennen sie?* e *Wozu braucht man Medien?*, os aprendizes deveriam fornecer ideias e vocabulários relacionados ao tema que primeiro lhes vinha à mente, as quais eram usadas na construção do associograma, conforme ilustrado abaixo:

Figura 41 - Reprodução do associograma sobre o tema mídias e meios de comunicação

Para a realização dessa atividade, que focalizou a etapa de processamento linguístico referente ao *input* percebido (GASS; SELINKER 2008), foi adotado o formato de aula frontal, com a professora-pesquisadora servindo como mediadora para as respostas dos alunos e anotando suas respostas no programa de computador. Essa mediação por parte da pesquisadora visou o trabalho com a estratégia indireta de solicitação de auxílio na aprendizagem, por meio da qual os aprendizes fazem perguntas e solicitam correções por parte do professor, de falantes nativos ou de colegas mais experientes (BIMMEL; RAMPILLON 2000), a depender da situação. Quanto ao não uso de materiais de apoio, como dicionário, esse se deveu principalmente ao razoável número de internacionalismos presentes no vocabulário da área, algo que facilitou a recuperação desses vocábulos por parte dos aprendizes.

De modo geral os aprendizes não apresentaram grandes dificuldades no trabalho em sala para a construção de um associograma. O treinamento adquirido na realização das atividades com os gêneros anteriores, associado ao fácil acesso aos vocabulários próprios do tema mídias e meios de comunicação, garantiu boa parte do sucesso dessa atividade, permitindo a pesquisadora abrir mão de outros materiais de apoio para essa etapa.

As demais atividades de preparação dos aprendizes para o trabalho com o gênero envolveram atividades de leitura global e detalhada (WESTHOFF, 1997) e de interpretação de texto como forma de converter o *input* reconhecido em *input* compreendido, e posteriormente em *intake* (GASS; SELINKER, 2008). Também foram fornecidos aos aprendizes exercícios complementares de vocabulário sobre o tema, bem como uma lista de atos de fala que tinham como objetivo auxiliar os aprendizes na estruturação de suas ideias. Pelo fato dessas atividades serem de cunho predominantemente receptivo essas não serão analisadas nesta seção. Entretanto, a efetividade (ou não) de seu emprego deverá ser avaliada através das produções dos aprendizes.

7.3.2. Gênero artigo de opinião: As atividades de escrita das primeiras versões

Os artigos de opinião, textos elaborados a partir da junção de diversas sequências argumentativas (ELIAS; KOCH 2010), têm como objetivo primeiro expor a opinião do autor acerca de um assunto, geralmente controverso ou de destaque em uma determinada sociedade. É por meio da exposição de seus argumentos que o autor busca atingir a adesão do leitor ao seu ponto de vista. A estrutura de um **artigo de opinião** abrange três grandes partes, sendo uma de apresentação do tema, a segunda de desenvolvimento do tema e a terceira de conclusão a partir dos argumentos. Quanto às suas marcas linguísticas os artigos de opinião podem ser apresentados tanto na primeira quanto na terceira pessoa por meio de verbos que estão geralmente no presente do indicativo (ROJO, 2000). Para além das questões relativas à presença do sujeito no texto e aos tempos verbais, os artigos de opinião contam com o uso de conjunções causais e adversativas, que reforçam o posicionamento da argumentação.

Partindo de critérios gerais para a descrição dos gêneros textuais e, pontualmente, aqueles critérios próprios ao gênero **artigo de opinião**, a presente seção tem como objetivo analisar qualitativamente as primeiras versões dos textos dos aprendizes, elaborados com base em seus conhecimentos prévios, no associograma feito em sala e nos vocabulários e estruturas fornecidas. Em relação aos critérios de análise adotados para a produção de textos do gênero **artigo de opinião**, esses contemplam, em um primeiro momento, a avaliação da sua microestrutura, composta pelos níveis léxico-semântico e sintático-estrutural. Em um segundo momento, serão tecidas considerações sobre o reflexo da microestrutura na macroestrutura do gênero. Faz-se necessário reiterar que a análise das produções dos aprendizes não está baseada exclusivamente nas suas ocorrências linguísticas desviantes, mas sim na descrição de como os aprendizes processam os itens linguísticos próprios ao gênero **artigo de opinião**.

a) Itens linguísticos pertencentes ao nível léxico-semântico do gênero artigo de opinião

No nível léxico-semântico foram analisadas aquelas ocorrências relativas ao emprego de vocabulário sobre o tema mídia e meios de comunicação e ao uso, por parte dos aprendizes, dos atos de fala fornecidos como meio de estruturar suas produções. Nesta parte da análise foi investigado em que medida os aprendizes foram capazes de fazer uso de conhecimentos prévios, bem como de adicionar novos vocabulários e estruturas lexicais ao seu repertório a partir das atividades realizadas. A partir desse objetivo serão transcritos a seguir alguns exemplos que demonstram como os aprendizes puseram seus conhecimentos lexicais em prática como forma de construírem seus textos.

- 1) (P3a : A3) * *Von Zeitungen aus Papier bis endlos Nachrichtwebsites sind die Informations- und Kommunikationsmedien überall in unserem Alltag.;*
- 2) (P3a : A6) * *Ich benutze viele Medien: Telefon, Handy, Internet, Fernsehen und Hörfunk.;*
- 3) (P3a : A12) * *Immer mehr sind die Informations- und Kommunikationsmedien überall verbreitet.*

Não obstante o aparecimento de certas dificuldades ortográficas, de declinação e possíveis restrições semânticas no emprego de léxico correlato, nos exemplos acima transcritos vê-se como os aprendizes foram capazes de contemplar plenamente os vocabulários relativos ao tema mídia e meios de comunicação, sendo capazes de assimilar o material linguístico fornecido como *input* ao convertê-lo em *intake* e, já na escrita das produções, em *output* (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006).

Entre as fontes de *input* aproveitadas pelos aprendizes pode ser citado o uso da tarefa de escrita como ponto de apoio para dar início a escrita de seus textos, dada a recorrência do uso dos vocábulos *Informations- und Kommunikationsmedien* nas suas produções. Outro auxílio considerável adveio do empréstimo, por parte dos aprendizes, dos atos de fala fornecidos pela professora - pesquisadora. Em alguns casos esses atos

de fala foram integralmente reproduzidos, enquanto em outros eles foram adaptados pelos aprendizes a partir de seu conhecimento prévio, conforme exemplos abaixo:

- 4) (P3a : A8) * Daraus ergibt sich die Frage, verbessern sie unsere Lebensqualität?;
- 5) (P3a : A4) * Auf der einen Seite wurde das Leben sehr praktisch geworden. Auf der anderen Seite sind wir davon Abhängig;
- 6) (P3a : A12) * Ein weiteres Argument gegen die beständig Abhängigkeit von Medien ist Oberflächlichkeit von Wissen.

Enquanto no exemplo (4) o aprendiz reproduziu fielmente o ato de fala fornecido, nos exemplos (5) e (6) os aprendizes criaram variações para *Einerseits ...*, *andererseits ...* e *Ein weiterer Grund für/gegen ... ist ...*

b) Itens linguísticos pertencentes ao nível sintático-estrutural do gênero artigo de opinião

A seguir, será procedida a análise de alguns elementos do nível sintático-estrutural que foram destacados das produções dos aprendizes tanto pelo seu caráter prototípico quanto pela potencial dificuldade que poderiam apresentar aos aprendizes investigados, a saber, a construção do infinitivo com *zu*, a ordem dos elementos na frase, em especial, à ordem dos verbos (V2/VF) e, por último, o uso dos modos comparativo e superlativo.

Na língua alemã o infinitivo é usado, no geral, para designar os verbos em seu estado natural, não conjugado. Entretanto, o infinitivo também abrange outros usos, como na coexistência de dois verbos em uma mesma frase. Nesses casos, esse pode aparecer acompanhado ou não da conjunção *zu*.

O infinitivo sem *zu* aparece nos casos onde há o uso, na mesma frase, de verbos modais; dos verbos *bleiben*, *lassen*, *gehen*, *kommen*, *fahren*, *sehen*, *fühlen*, *spüren*, *hören*, entre outros mais específicos; na construção do *Futur I* com o verbo auxiliar *werden* e na construção do *Konjunktiv II* com o verbo auxiliar *würden*. A situação

contrária também existe, ou seja, quando a construção exige o uso de *zu*. Nos casos estudados na pesquisa, a construção infinitiva com *zu* compreende uma oração subordinada sem sujeito, o qual é previamente determinado na oração principal e que pode se referir a uma pessoa ou objeto. Nesses casos o *zu* aparece em duas posições: ou imediatamente anterior ao verbo no infinitivo ou entre a primeira parte do verbo e sua raiz de infinitivo (HELBIG; BUSCHA 2001, p. 96).

Os casos investigados a seguir compreendem dois diferentes usos inadequados do infinitivo com *zu*. No primeiro, o *zu* é suprimido em uma frase infinitiva, o que gera incompletude de sentido ou constrói frases sintaticamente incompletas. O segundo caso abarca o uso excessivo de *zu*, especialmente quando há a inobservância, por parte dos aprendizes, dos verbos que aparecem na oração principal.

Em muitas situações, especialmente se levada em consideração a influência do português enquanto língua materna, que admite uma construção infinitiva exclusivamente através do uso dos verbos no infinitivo, é esperado que os aprendizes possam suprimir o *zu* de suas frases, como é o caso dos exemplos a seguir:

7) (P3a : A10) **Sie finden zu schwierig richtige Information suchen;*

8) (P3a : A6) **Es ist besser als eine Briefe schreiben.*

Tal supressão do uso de *zu* pode figurar, entre as estratégias de uso, como uma estratégia de evitação, ou seja, o aprendiz evita fazer uso de uma determinada forma que ele domina menos, podendo eventualmente substituí-la por outra (DIEHL et al., 2000 p. 338).

No segundo caso, representado pelo exemplo abaixo transcrito, a inadequação se encontra na impossibilidade do emprego do *zu*, dada a coexistência do verbo modal *können* na mesma frase (HELBIG; BUSCHA 2001, p. 97):

9) (P3a : A8) **...denn wir können Informationen zu recherchieren...*

Conforme pode ser verificado, o exemplo indica que o aprendiz não foi capaz de compreender a impossibilidade do emprego de *zu* em uma frase composta por verbo modal. Nos exemplos transcritos houve um problema na etapa de integração (GASS; SELINKER, 2008), posterior a etapa do *intake*. A partir do uso não efetivo do *input* fornecido, fruto do emprego incorreto da forma, ocorreu a não integração, pelo menos até esse momento, desse item à gramática da língua estrangeira do aprendiz.

Ao longo da correção das produções foram muitos os exemplos referentes à ordem dos elementos na frase e, em especial, à ordem dos verbos. O posicionamento verbal é assunto frequentemente tratado pelos linguistas especializados em alemão como língua estrangeira, em especial pelo fato de a língua alemã apresentar regras sintáticas bem definidas no que concerne à ordem que os verbos devem ocupar nas sentenças. Para o caso de aprendizes brasileiros falantes de português como língua materna isso é especificamente relevante pelo fato de as línguas envolvidas apresentarem regras de posicionamento verbal um tanto distintas: Enquanto no alemão a posição do verbo está restrita, basicamente, a segunda posição (V2) e a última posição da sentença (VF), no português tal restrição não se dá de forma tão severa. O fenômeno foi escolhido para a análise pelo fato de ter um peso significativo na área da sintaxe e por oferecer indícios acerca do estágio de aquisição em que os aprendizes se encontram.

Para a análise a seguir foram selecionados alguns exemplos de sentenças produzidas pelos aprendizes investigados. Uma dificuldade recorrente apresentada por eles em relação à posição do verbo diz respeito a sua colocação na posição 02 quando a frase é iniciada por advérbio, como nos exemplos:

10) (P3a : A10) **Im Allgemeine, die Technologie und Kommunikationsmedien, wie Zeitung, Radio und Fernsehen, sind nicht gute oder schlimm.*

11) (P3: A12) **Schlussendlich das virtuelles Leben darf viele Nutzen für Menschen proportionieren, aber Personen müssen umsichtig sein.*

Nos exemplos (10) e (11), uma hipótese que pode ser levantada para explicar a dificuldade dos aprendizes em manter o verbo na posição 02 advém da diferença entre o português e o alemão, visto que, enquanto no português a ordem S-V-O (sujeito-verbo-

objeto) é mantida mesmo quando a frase inicia-se por advérbio, em alemão é obrigatório que o verbo seja posicionado logo após o advérbio de forma a mantê-lo sempre na segunda posição (V2). No segundo exemplo essa regra é reforçada, dado que há a presença de dois verbos, um modal e um principal na frase, o que não dispensa a necessidade de o verbo modal vir alocado na segunda posição, seguindo a ordem S – V1 – O – V2.

Outro viés a partir do qual as sentenças acima reproduzidas podem ser entendidas é aquele que analisa a produção linguística dos aprendizes em relação aos seus estágios de aquisição da língua. Clahsen; Meisel e Pienemann (1983) procuraram investigar a aquisição das regras sintáticas, mais especificamente da ordem das palavras, do alemão como L2 e tiveram como resultado cinco estágios diferentes: no primeiro estágio os aprendizes adquirem a ordem canônica dos elementos da frase, ou seja, S - V - O. É no segundo estágio que os aprendizes adquirem a capacidade de colocar o advérbio na primeira posição da frase, construindo a ordem Adv-S-V-O, que corresponde aos exemplos (10) e (11), que demonstram que esses aprendizes ainda não estão aptos a mover o verbo para a segunda posição nas situações em que a frase é iniciada por advérbio. O estágio 03 é o responsável por capacitar os aprendizes para deslocar o verbo principal para o final da frase, como está representado pelo exemplo 12, no qual coexistem verbo modal e verbo de sentido na mesma sentença na sequência S-V1-O-V2. O penúltimo estágio da sequência, estágio 04, é aquele em que se encontram os aprendizes que já internalizaram a estrutura do verbo que precede o sujeito, mesmo quando as sentenças são iniciadas por advérbios ou meramente interrogativas. O estágio 04 corresponde a sequência Adv-V-S-O, que os aprendizes indicados ainda não adquiriram. Por fim, o estágio 05 é responsável pelo entendimento e aquisição, por parte dos aprendizes, de que os verbos flexionados devem ir para o final da frase em orações subordinadas, de acordo com a sequência [Frase]-S-O-V. No *corpus* de pesquisa foram encontradas diversas ocorrências nas quais os aprendizes deixaram de posicionar o verbo principal para o final da frase, como nos exemplos reproduzidos nos quais eles não foram capazes de posicionar o verbo corretamente diante do uso concomitante das conjunções.

12) (P3a : A12) *... dass man kann sich billiger kommunizieren.

Para Pienemann (1986), a principal diferença existente entre aprendizes adultos e crianças consiste na incapacidade dos adultos de acessar sua gramática universal (GU), de forma que são obrigados a lançar mão de estratégias de aprendizagem indutivas, as quais, por sua vez, os permitem reconstruir o esquema sintático canônico da língua-alvo. Essas estratégias os ajudam a inferir o funcionamento da ordem das palavras em língua alemã, que reflete uma das características sintáticas da estrutura superficial do alemão. Aqui, mais uma vez, é reforçada a importância e o diferencial das estratégias que os aprendizes possuem e desenvolvem ao longo de seu processo de aprendizagem.

Não obstante a diversidade de justificativas teóricas que buscam explicar a não observância, por parte dos aprendizes, da posição correta do verbo e tomando como pressuposto que o objetivo desta tese é o de investigar o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes em relação às estratégias que eles empregam ao se comunicar é perceptível, mesmo em uma análise mais superficial, que os aprendizes fazem uso recorrente de traduções a partir da língua materna de forma a elaborar seus textos, o que ocasionou os erros (KLEPPIN, 2000).

Associada às dificuldades dos aprendizes com a colocação dos verbos na ordem correta está a ordem dos elementos na frase a qual, por vezes, é também influenciada pelo posicionamento verbal, como no exemplo abaixo:

13) (P3a : A7) *Die Personen können mit uns sprechen die ganze Zeit.

Outros exemplos na área abrangem dificuldades relativas à ordem de colocação do advérbio *auch*, usado para indicar equivalência na importância dos argumentos apresentados, conforme exemplo reproduzido abaixo:

14) (P3a : A12) *Medien kennen viele Funktionalitäten bringen, aber auch gibt es viele Nachteile der Techniken.

No caso em tela o aprendiz posicionou o advérbio entre a conjunção adversativa e o verbo, o que gerou uma sentença compreensível, porém pouco usual do ponto de

vista de sua análise sintática. O fato de a conjunção estar localizada sintaticamente longe do substantivo (*Nachteile*) ao qual se referia causou uma quebra no fluxo sintático da sentença. Nesse caso, o equívoco do aprendiz pode ser devido a influência da língua materna (SELINKER, 1972; GASS; SELINKER, 2008; KLEPPIN, 2000), que procurou traduzir a expressão “mas também” diretamente do português para o alemão.

As formas comparativa e superlativa foram fornecidas aos aprendizes por meio dos fragmentos de texto extraídos do livro didático, a partir dos quais puderam ter contato com essas formas e, a seguir, analisá-las com a ajuda da professora-pesquisadora. Ademais, aos aprendizes também foram fornecidos exercícios de fixação que continham o uso do comparativo e do superlativo. Quanto ao seu uso nas frases tem-se que as maiores dificuldades encontradas pelos aprendizes não se deveram tanto a construção das formas comparativa e superlativa, mas principalmente ao seu encadeamento nos outros elementos da frase, como pode ser comprovado pelos exemplos abaixo:

15) (P3a : A7) * *Die Lebensqualität kann besserer wird, wenn wir die Medien gut benutzen lernen;*

16) (P3a : A3) * *Verbessern oder schlechter werden die Medien unsere Lebensqualität?*

Se no primeiro exemplo o aprendiz apresentou dificuldades na formação do superlativo, o que pode ser visto pelo acréscimo de mais um *-er* à forma comparativa já pronta (*besser* é comparativo de *gut*), no segundo exemplo há uma tentativa de traduzir a construção “tornar-se pior” do português para o alemão, o que gerou o erro.

c) Observações gerais sobre o reflexo da escrita dos itens da microestrutura na macroestrutura do gênero artigo de opinião

A presente seção dedica-se a analisar em que medida os aprendizes foram capazes de contemplar os traços referentes à macroestrutura do gênero **artigo de opinião**, com especial atenção aos itens função textual, situação comunicativa e nível temático-estrutural, que contempla o tipo textual, o tema e o conteúdo dos textos

(HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991; ADAMZIK, 2004; BRINKER, 2010; FANDRYCH; THURMAIR, 2011).

Antes de dar início a análise da macroestrutura dos textos dos aprendizes é importante lembrar que, para esta tarefa, não foi fornecido um texto argumentativo modelo, que pudesse servir como um espelho na confecção das produções que viriam a seguir. Ao invés disso, a professora-pesquisadora forneceu aos aprendizes excertos de materiais didáticos que tratavam do tema mídia e meios de comunicação no intuito de incrementar as ideias dos aprendizes, bem como disponibilizou uma folha com uma série de atos de fala (*Redemittel*), próprios aos textos argumentativos de modo a auxiliar os aprendizes na estruturação de suas ideias. Essa escolha partiu da necessidade da pesquisadora de avaliar como os aprendizes produziam textos sem o auxílio de um texto modelo, criando dessa forma, um contraponto com a análise das duas primeiras produções.

Conforme já introduzido nos capítulos teóricos, o **artigo de opinião** é um gênero que busca analisar um tema de importância em uma determinada época e/ou sociedade e que tem como objetivo convencer seu(s) interlocutor(es), com base em uma série de sequências argumentativas (ELIAS ; KOCH, 2010), sobre um ponto de vista e/ou ideia específica (BRÄKLING ,1998 apud ROJO, 2000). Em relação à função textual, 9 dos 12 participantes da pesquisa foram capazes de contemplar este item plenamente, conforme sequências argumentativas reproduzidas a seguir:

17) (P3a : A3) * *Wie alle Dinge, die in das Leben der Menschen sich entwickeln, haben die Medien Vorteile und Nachteile;*

18) (P3a : A4) * *Die Lebensqualität in unserer Gesellschaft ist heute vom Kommunikationsmittel abhängig. Es gibt keinen anderen Möglichkeiten. Entweder akzeptiert man das "technische" Leben oder muss man ein alternatives Leben weit weg von städtischen Zentren bilden;*

19) (P3a : A8) * *Im Alltag brauchen wir immer Kommunikation und Information zu haben und dazu benutzen wir Medien. Es gibt Druckmedien, audiovisuelle Medien und heute benutzen wir immer mehr elektronische Medien. Daraus ergibt sich die Frage, verbessern sie unsere Lebensqualität?*

O fato de os aprendizes não terem sido capazes de atender à função textual a ser cumprida pelos textos que produziam, se deveu ao seu não posicionamento diante do tema, especialmente na conclusão dos textos, conforme os exemplos que seguem:

- 20) (P3a : A1) * *Aber ich bin nicht sicher ob diese neuen Kommunakationmedien meine Lebensqualität verbessern haben;*
- 21) (P3a : A2) **Ich habe keine Meinung über sie. Die Medien sind eine Realität. Nur müssen vorsichtig sein, um sich nicht täuschen zu werden.*
- 22) (P3a: A11) *So erkennen wir weil die Medien Vorteile und Nachteile bringen. Die Medien bringen viele Wohltaten für die Gesellschaft. Aber die ungeeignet Benutzung kann die Leben schaden. Zum Beispiel es gibt den Anonymität. Die Leute kann andere täuschen. Die Medien kann Instabilität bringen und falsche Informationen.*

O item situação comunicativa (FANDRYCH; THURMAIR, 2011) foi contemplado pela totalidade dos aprendizes com a devida atenção ao número de participantes da interação, que, no caso, era um emissor do texto para um número indefinido de receptores, com uma relação simétrica e que buscavam, através de um jornal do campus, se informar sobre o debate acerca das mídias e meios de comunicação.

Quanto aos itens tipo textual e tema, esses também foram contemplados satisfatoriamente por todos os aprendizes. As maiores variações nos textos foram encontradas no seu conteúdo, visto que, enquanto alguns aprendizes se esforçaram para produzir um conteúdo argumentativo rico e bem estruturado, que contou até com o uso de dados estatísticos como forma de amparar a argumentação (23), outros aprendizes demonstraram suas dificuldades ao introduzirem seus argumentos de forma tímida e/ou muito geral (24), ao fazerem uso excessivo de exemplos da vida pessoal (25) e ao se apoiarem excessivamente nos excertos fornecidos (26).

- 23) (P3a : A4) *Laut IBGE, 30% der Brazilianer arbeiten zu Hause;*
- 24) (P3a : A7) * *Wir müssen auch uns mit Handys kommunizieren, weil der Mobiltelefon immer bei uns ist. Die Personen können mit uns sprechen die ganze Zeit. Sie können uns kontrollieren;*

25) (P3a : A1) *Ich habe fast drei Jahre ohne Internet zu Hause gelebt.;*

26) (P3a : A6) *Im Fensehen sehe ich die Nachrichten während ich zu Hause bleibe und im Hörfunk höre ich Musik und die Nachrichten, während ich im Verkehr bin.*

De modo geral, os resultados relativos à reprodução da macroestrutura dos textos dos aprendizes indicaram que eles foram capazes de imprimir seu ponto de vista em relação ao tema de forma razoável. Quanto às oscilações encontradas nessa área, dependeram diretamente do desempenho dos aprendizes na tarefa, sendo que, problemas na área temático-estrutural foram encontrados exatamente naqueles textos que não conseguiram cumprir com sua função textual.

7.3.3. Gênero artigo de opinião: As atividades de revisão da escrita

Na passagem das primeiras para as versões finais dos textos dos aprendizes era esperado que eles ativassem suas estratégias metacognitivas de monitoramento (O'MALLEY; CHAMOT 1990; OXFORD, 1990) na revisão de seus textos. A partir dessa ativação era tarefa analisar suas produções de modo a realizar as modificações necessárias ao aperfeiçoamento da microestrutura dos textos.

Nesta seção serão apresentadas as revisões empreendidas pelos aprendizes nos seus textos. Essas revisões se dão, por sua vez, por intermédio de adições, supressões, substituições ou por meio da integração de elementos lexicais, sintáticos e semânticos às produções textuais (WROBEL, 2000). É nessa etapa que o monitor de Krashen (1985) atinge seu potencial máximo na medida em que os aprendizes são convidados a reavaliar suas produções a partir do seu conhecimento da língua-alvo e com base na forma daquilo que foi produzido.

Segue abaixo reprodução de uma das correções dos aprendizes. É importante ressaltar que a reprodução a seguir consiste de um exemplo meramente ilustrativo, que tem como objetivo demonstrar como se deu essa etapa do trabalho dentro de uma abordagem voltada ao processo e que este não se estende para a avaliação das produções de todos os aprendizes.

Figura 42 - Reprodução da correção da primeira versão do gênero **artigo de opinião** do aprendiz A4

Informations- Kommunikationsmedien in unserem Alltag

Heutzutage gibt es immer mehr Technologie in unserem Alltag. In einer großen Stadt wie São Paulo überlebt man ohne Kommunikationsmedien nicht. Als ersten früh am Morgen läutet unser Wecker: die Handy. Dann checken wir die E-Mails und die Beziehung mit der Technologie ist im Laufen des Tages unendlich. Informationen über Wetter oder Verkehr stehen im Internet zur Verfügung. Bringt ich heute Regenschirm mit? Die kleinste Entscheidung trifft man mit der Hilfe von Informations- und Kommunikationsmittel.

Die Arbeit wurde auch wegen Technologie geändert. Laut IBGE, 30% der Brasilianer arbeiten zu Hause. In Singapur ist die Nummer viel größer. Home Office ist heute nicht nur unter freier Mitarbeiter, sondern auch unter die Mitarbeiter großer Unternehmen, beliebt.

Informationen über die ganze Welt sind unter einen Klick zu erreichen. Wer in China ist kann problem- und kostenlos jemandem, der in USA ist, kontaktieren. Jeder Zeit schicke ich ein SMS an einem Freund. Bücher, Klamotten oder Lebensmittel kaufe ich von zu Hause. Auf der einen Seite wurde das Leben sehr praktisch geworden. Auf der anderen Seite sind wir davon Abhängig. Ohne Internet, Fernseher oder Handy fühlt man sich isoliert.

Die Lebensqualität in unserer Gesellschaft ist heute vom Kommunikationsmittel abhängig. Es gibt keinen anderen Möglichkeiten. Entweder akzeptiert man das „technische“ Leben oder muss man ein alternatives Leben weit weg von städtischen Zentren bilden.

Ausdruck und Wortschatz (expressão e vocabulário)
 Interpunktion, Orthographie
 Kasus- und Endungen
 Verbkongationen
 Position der Verben: V2 und Vf
 Positionen im Satz

[BF1] Comentário: einen

[BF2] Comentário: den

A partir da reprodução desta correção pode ser comprovado que, ao longo do semestre, os aprendizes foram capazes de se apropriar do sistema de cores na revisão de seus textos, sendo que o uso de comentários metalinguísticos no canto da página se tornou menos frequente na maioria dos casos. Ao incorporar os procedimentos de autocorreção propostos (STEINIG; HUNEKE, 1997, 2010) a aprendiz foi capaz de solucionar todos os seus problemas na escrita da primeira versão, concentrados basicamente no uso de vocábulos em geral e na declinação das formas. A apresentação da versão final segue abaixo reproduzida:

Figura 43 - Reprodução da segunda versão do gênero **artigo de opinião** do aprendiz A4

Informations- Kommunikationsmedien in unserem Alltag

Heutzutage gibt es immer mehr Technologie in unserem Alltag. In einer großen Stadt wie São Paulo überlebt man ohne Kommunikationsmedien nicht. Als erstens, früh am Morgen läutet unser Wecker: das Handy. Dann checken wir die E-Mails und die Beziehung mit der Technologie ist im Laufen des Tages unendlich. Informationen über Wetter oder Verkehr stehen im Internet zur Verfügung. Nehme ich heute einen Regenschirm mit? Die kleinsten Entscheidungen trifft man mit der Hilfe von Informations- und Kommunikationsmitteln.

Die Arbeit wurde auch wegen Technologie geändert. Laut IBGE, 30% der Brasilianer arbeiten zu Hause. In Singapur ist die Anzahl viel größer. Home Office ist heute nicht nur unter freien Mitarbeitern, sondern auch unter den Mitarbeitern großer Unternehmen, beliebt.

Informationen über die ganze Welt sind auf ein Klick zu erreichen. Wer in China ist kann problem- und kostenlos jemanden, der in den USA ist, kontaktieren. Jeder Zeit schicke ich ein SMS an einen Freund. Bücher, Klamotten oder Lebensmittel kaufe ich von zu Hause. Auf der einen Seite wurde das Leben sehr praktisch geworden. Auf der anderen Seite sind wir davon Abhängig. Ohne Internet, Fernseher oder Handy fühlt man sich isoliert.

Die Lebensqualität in unserer Gesellschaft ist heute von Kommunikationsmitteln abhängig. Es gibt keine anderen Möglichkeiten. Entweder akzeptiert man das „technische“ Leben oder muss man ein alternatives Leben weit weg von städtischen Zentren bilden.

A seguir serão tecidos alguns comentários sobre a interiorização dos traços linguísticos próprios ao gênero **artigo de opinião** por parte dos aprendizes investigados na revisão de suas produções. Os exemplos fornecidos a seguir ilustram de que forma os aprendizes foram capazes, na revisão de seu *output*, de reconstruir suas hipóteses acerca da aquisição/aprendizagem da língua alemã, retomando diferentes etapas do processamento linguístico que vão desde o fornecimento de material linguístico em sala

de aula e através de materiais de consulta (*input*) até sua apropriação pelos aprendizes (*intake*) (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2006).

No nível léxico-semântico as dificuldades dos aprendizes nas primeiras versões não se deram propriamente em relação ao vocabulário específico ao tema, mas mais especificamente em relação ao vocabulário correlato, ou seja, aqueles empregados para dar suporte às ideias relativas ao tema mídias e meios de comunicação. Segue abaixo um exemplo de correção empreendida de forma bem-sucedida:

Quadro 47 - Emprego de vocabulário próprio ao tema mídia/meios de comunicação e estruturas pertencentes ao gênero **artigo de opinião**

Emprego de vocabulário próprio ao tema mídia/meios de comunicação e estruturas pertencentes ao gênero artigo de opinião	
Primeira versão	Versão final
(P3a : A5) * <i>Außerdem ist anderes positives <u>Aussehen</u> der neuen Kommunikation die Leichtigkeit, dass wir haben, mit eine Person, die weit ist reden.</i>	(P3b : A5) <i>Außerdem ist die Leichtigkeit einen anderen positiven <u>Aspekt</u>, der die neue Kommunikation mit sich bringt.</i>

De forma geral, conforme pode ser comprovado pela transcrição dos exemplos e dos textos dos aprendizes, é perceptível quena escrita do gênero **artigo de opinião**, foi encontrado um maior nível de complexidade nas estruturas usadas, bem como um vocabulário mais rico se comparado à escrita dos gêneros anteriores. Esse aumento de complexidade, aliado à inexistência de um texto modelo sobre o qual os aprendizes pudessem se apoiar, trouxe um aumento no número de erros na área, algo que não gera, entretanto, impacto no aspecto qualitativo dessas produções e nem no aprimoramento dos aprendizes enquanto produtores de texto.

No uso das formas comparativas e superlativas, os aprendizes não apresentaram grandes dificuldades na elaboração das primeiras versões dos seus textos nem nas suas versões finais. Esse resultado pode ser devido ao fornecimento bem -sucedido de *input* em sala de aula através da realização de exercícios específicos sobre esse aspecto gramatical (*Medien und Kommunikation im Alltag - Studio D/A2*), bem como a

explicação do item em sala. Segue abaixo um exemplo de avanço dos aprendizes no processamento linguístico deste traço:

Quadro 48 - Uso do comparativo/superlativo

Uso do comparativo/superlativo	
Primeira versão	Versão final
(P3a : A7) * <i>Die Lebensqualität kann <u>besserer</u> wird, wenn wir die Medien gut benützen lernen</i>	(P3b : A7) * <i>Die Lebensqualität kann gut werden, wenn wir die Medien <u>besser</u> nutzen lernen</i>

Ao substituir a forma incorreta pela correta, a aprendiz optou por reescrever a frase como um todo, gerando outras restrições de ordem semântico-pragmática. Entretanto, tais restrições não são de interesse direto para a pesquisa, especialmente se levado em consideração o bom desempenho dos aprendizes na construção das formas comparativa e superlativa.

A ordem dos verbos na frase alemã (V2/VF) foi, por outro lado, um item que causou mais dificuldades aos aprendizes investigados do que era esperado, dado que essas formas vinham sendo corrigidas e retrabalhadas em todas as produções com as quais eles tiveram contato. Do total de produções analisadas, somente 2 conseguiram contemplar o item plenamente, 9 suficientemente e 1 pouco. As correções, entretanto, se deram de forma bem-sucedida, dado que 10 aprendizes passaram a contemplar o item plenamente, conforme exemplos transcritos abaixo:

Quadro 49 – V2/VF

V2/VF	
Primeira versão	Versão final
(P3a : A7) * Wir <u>können verlieren</u> uns um den Betrag und Qualität von den Informationen, die wir täglich erhalten	(P3b : A7) Wir <u>können</u> uns um den Betrag und Qualität von den Informationen, die wir täglich erhalten, <u>verlieren</u>
(P3a : A12) * Schlussendlich das virtuelle Leben <u>darf</u> viele Nutzen für Menschen proportionieren, aber Personen müssen umsichtig sein	(P3b : A12) Schlussendlich <u>darf</u> das virtuelle Leben viele Vorteile für Menschen proportionieren, aber Personen müssen umsichtig sein

A ordem dos elementos da frase foi outro item problemático, que acompanhou os resultados obtidos com o item V2/VF. Enquanto nas primeiras versões, 9 dos 12 aprendizes contemplaram a ordem dos elementos na frase suficientemente ou pouco, nas versões finais, 10 dos 12 aprendizes foram capazes de contemplar o item plenamente, o que reafirma a efetividade dos procedimentos de autocorreção adotados. Algo a ser destacado para esse item é que a ocorrência dos problemas de ordem dos elementos na frase foi verificada, muitas vezes, em associação com a inobservância acerca do lugar sintático que os verbos deveriam preencher nas frases, conforme exemplo abaixo destacado:

Quadro 50 – Ordem dos elementos na frase

Ordem dos elementos na frase	
Primeira versão	Versão final
(P3a : A12) *Medien kennen viele Funktionalitäten bringen, aber <u>auch</u> gibt es viele Nachteile der Techniken	(P3b : A12) Medien kennen viele Funktionalitäten bringen, aber es gibt <u>auch</u> viele Nachteile der Technologie

Por último, as construções infinitivas com *zu* foram contempladas plenamente por metade dos aprendizes na elaboração das primeiras versões de seus textos, sendo que, após as correções, todos os aprendizes foram capazes de corrigir os itens assinalados conforme exemplo que segue:

Quadro 51 - Construções infinitivas com *zu*

Construções infinitivas com <i>zu</i>	
Primeira versão	Versão final
(P3a: A8) <i>*Besonders wichtig ist dass, die Medien schnell und effizient sind, denn wir können Informationen <u>zu</u> recherchieren</i>	(P3a : A8) <i>Besonders wichtig ist dass die Medien schnell und effizient sind, denn wir können Informationen recherchieren</i>

Segue abaixo gráfico demonstrativo da evolução dos aprendizes na produção dos itens relativos à microestrutura do gênero **artigo de opinião**:

Gráfico 10 - Evolução dos aprendizes na produção dos itens da microestrutura textual do gênero **artigo de opinião**

Quanto aos resultados acerca da evolução dos aprendizes na passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais pode-se constatar que, em todos os traços investigados pela pesquisa, houve um aumento significativo nos índices de acerto por parte dos aprendizes, algo que reforça a efetividade do *input* fornecido ao

longo do processo e dos procedimentos de autocorreção (STEINIG; HUNEKE, 1997, 2010) adotados. Se para os traços emprego de vocabulário/estruturas e uso do comparativo/superlativo os aprendizes necessitaram realizar menos correções graças aos seus altos índices de acerto já nas primeiras versões, nos traços V2/VF e ordem dos elementos na frase os aprendizes demonstraram uma melhora efetiva através da diminuição considerável de seus erros após a revisão.

7.4. Conclusões preliminares sobre os resultados da intervenção didático-metodológica

Tendo em vista que o objetivo central da presente tese é investigar em que medida um curso voltado exclusivamente à recepção e produção de textos em língua estrangeira é capaz de colaborar tanto para o desenvolvimento do conhecimento declarativo dos aprendizes, quanto para os seus saberes procedimentais (QECR, p. 32), serão tecidas a seguir algumas conclusões preliminares que tem como objetivo esclarecer algumas das hipóteses da pesquisa com base nos resultados obtidos a partir da análise.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se à relação entre o fornecimento de um curso voltado primordialmente à recepção/produção de textos em língua estrangeira e o potencial aumento da proficiência linguística por parte dos aprendizes. Já no questionário inicial, que investigou o contexto prévio da pesquisa (Capítulo 5), alguns dos aprendizes indicaram que a sua expectativa em relação ao curso era exatamente a de aprimorar seus conhecimentos em língua, o que, de modo geral, foi realizado com sucesso por todos eles. Tal afirmação está pautada tanto na diminuição dos erros dos aprendizes na passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais quanto na diminuição dos seus erros ao longo das três produções analisadas. Entretanto, mais importante do que investigar o aumento da proficiência dos aprendizes em termos da diminuição de seus erros é avaliar em que medida o curso foi capaz de ampliar a consciência dos aprendizes sobre os traços da língua-alvo (GASS; SELINKER, 2008, p. 242), algo que, a despeito das diferenças individuais entre os aprendizes, foi alcançado pelo grupo como um todo. A análise da produção do gênero textual **artigo de opinião** vem para corroborar tal afirmação, visto que a redução do percentual de erros em

relação às produções anteriores não tenha se mostrado tão significativa, foi clara a melhora das produções dos aprendizes em termos de conteúdo e estruturação, mesmo sem a existência de um texto modelo. Além disso, se tomarmos como pressuposto que os aprendizes, no final do semestre, detêm um conhecimento linguístico mais amplo é de se esperar que se arrisquem mais em suas produções, adotando vocábulos e estruturas novas o que, por vezes, pode desviar os resultados da análise se esta se pautar unicamente na relação erro/acerto. Portanto é possível afirmar que o oferecimento de um curso voltado à produção e recepção de textos em língua estrangeira contribuiu positivamente para o aprimoramento do conhecimento declarativo (QECR, p. 32) dos aprendizes.

Associado ao aprimoramento do conhecimento declarativo dos aprendizes está o desenvolvimento das competências de realização e de aprendizagem dos sujeitos, que dizem respeito às habilidades procedimentais dos aprendizes, ou seja, sua capacidade de pôr em prática certos procedimentos de modo a aprender língua (QECR, p. 32). Ao longo do curso de recepção/produção de textos em língua alemã foram propostas aos aprendizes atividades que priorizaram o trabalho com as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000) de modo a facilitar o processo de escrita em cada uma das etapas. O trabalho com essas estratégias, ainda que introdutório, serviu adequadamente aos propósitos da investigação ao facilitar a seleção e organização prévia do material linguístico que os aprendizes fizeram uso nas suas produções.

Muito embora o emprego das estratégias de aprendizagem na preparação dos textos dos aprendizes tenha se mostrado benéfico do ponto de vista procedimental, o uso das estratégias de comunicação, subgrupo das estratégias de aprendizagem, gerou erros nas produções dos aprendizes na medida em que esses buscaram auxílio na língua materna para expressar aquilo que queriam em língua estrangeira (KLEPPIN, 2000). Entre os principais problemas encontrados nas produções dos aprendizes estão a tradução de palavras e trechos de frases diretamente da língua materna, bem como o uso direto de vocábulos extraídos da língua materna e de outras línguas estrangeiras com as quais têm contato. Outros erros oriundos do emprego das estratégias de comunicação envolveram a criação de novas palavras e a evitação do uso de palavras e estruturas por

medo de errar. Não obstante as eventuais dificuldades que surgem a partir do uso das estratégias de aprendizagem e de comunicação, seu treinamento dirigido em sala de aula se mostrou benéfico, em especial se considerada a importância do incentivo ao *aprender a aprender* dos aprendizes, bem como o alcance de seus objetivos comunicativos.

Quanto às macroestratégias de Kummaravadivelu (2003) e Funk (2010) empregadas nas atividades, receberam destaque para essa etapa aquelas responsáveis pelo fornecimento de insumo adequado aos propósitos comunicativos dos aprendizes e ao incentivo da autonomia. A partir dos resultados obtidos com as produções entregues pelos aprendizes, o *input* fornecido a eles por meio das atividades em aula e dos exercícios complementares se mostrou adequado às suas necessidades para a realização de cada uma das tarefas propostas. A afirmação baseia-se no fato de os aprendizes terem sido capazes, ao longo do processo de produção textual, de internalizar os mecanismos linguísticos que regem o uso gramatical da língua alemã, possibilitando seu uso apropriado para os propósitos comunicativos pretendidos.

Segundo Nodari e Steinmann (2010, p. 1.159) é tarefa do professor propiciar situações nas quais o aprendiz aprenda a tomar decisões sozinho e a refletir sobre seu processo de aprendizagem, bem como apresentar uma gama de estratégias de aprendizagem e incentivar seu uso frequente. A partir dessas considerações, a autonomia dos aprendizes foi adequadamente fomentada no decorrer da realização das atividades, em especial quando da transmissão e treinamento das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000) e na adoção de procedimentos de autocorreção (STEINIG; HUNEKE, 2010). Quanto aos seus resultados esses se mostraram satisfatórios tanto pelo aproveitamento consciente que os aprendizes fizeram das estratégias em suas produções quanto pela incorporação gradativa, por parte deles, dos códigos de correção enquanto método de aprimoramento de suas produções. O formato de autocorreção adotada serve à promoção da autonomia dos aprendizes a partir do momento em que os incentiva conscientemente a buscarem soluções para seus problemas de escrita, algo que ocorreu efetivamente, dado que, ao final do semestre, os aprendizes já eram capazes de realizar as correções de seus textos somente através do uso das cores, sem a necessidade de tantos comentários metalinguísticos no canto da página. As cores indicativas de erros funcionam, nesses

casos, como ferramentas de promoção ao trabalho autônomo na medida em que visam desenvolver a habilidade dos aprendizes para melhorar seus textos por conta própria.

O último aspecto que ganhou relevância na análise refere-se à comparação dos resultados qualitativos obtidos nas produções dos aprendizes com as atividades que fizeram uso de textos autênticos e de textos extraídos diretamente dos materiais didáticos, o que impacta no princípio da participação (*Partizipation*) dos aprendizes. O ensino/aprendizagem de línguas participativo é incentivado na medida em que são fornecidas aos aprendizes possibilidades de engajamento nas comunidades discursivas da língua alvo (SWALES, 1990), o que se daria, em um curso voltado para a recepção/produção de textos em língua estrangeira, por meio do contato com textos autênticos. De acordo com a percepção da professora - pesquisadora em relação ao grau de engajamento dos aprendizes com as tarefas propostas, pode-se afirmar que eles se mostraram mais motivados e mais envolvidos com a tarefa sobre o gênero **biografia linguística**, que contou com o uso exclusivo de um texto autêntico. Tal percepção por parte da pesquisadora baseia-se no fato de mais da metade dos aprendizes ter escolhido avaliar essa atividade no questionário final (7 aprendizes), enquanto somente 2 aprendizes optaram por falar sobre a atividade **carta pessoal**, para a qual foram empregados textos e exercícios extraídos exclusivamente de materiais didáticos e 3 aprendizes escolheram retomar as etapas da atividade **artigo de opinião**. A oportunidade de criarem textos autorais, que tratavam diretamente das experiências com as suas línguas, também pode funcionar como uma justificativa para o maior interesse demonstrado por eles na primeira atividade.

CAPÍTULO 8 - A PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES SOBRE A INTERFACE PROCESSO/PRODUTO NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS INVESTIGADOS

Para além das questões linguístico-discursivas analisadas ao longo desta tese foi solicitado aos aprendizes que fizessem uma avaliação global sobre o curso de recepção e produção de textos em alemão como língua estrangeira ao final do semestre letivo. Eles deveriam avaliar, através de um último questionário de pesquisa, o nível de dificuldade e o grau de relevância das atividades de produção textual propostas, bem como descrever de que modo o treinamento com a leitura e escrita de textos em língua estrangeira influenciou o desenvolvimento da sua competência linguística. Ao adentrar na avaliação do processo de produção textual dos três gêneros analisados (**biografia linguística, carta pessoal e artigo de opinião**), foi solicitado aos aprendizes que descrevessem seu processo de produção, retomando as etapas percorridas, as dificuldades encontradas no percurso e as estratégias empregadas na solução de problemas de escrita. A partir dessas perguntas pretendeu-se verificar se os aprendizes conseguiam retomar conscientemente as etapas trilhadas ao longo do processo de produção textual, assegurando a efetividade na melhora de seus processos de escrita.

Nas seções a seguir serão descritos os instrumentos de coleta de dados acerca da percepção dos aprendizes sobre a realização de um curso voltado exclusivamente à recepção e produção de textos em língua estrangeira (seção 8.1.), seguido da apresentação e análise dos seus resultados (seção 8.2.).

8.1. O questionário de pesquisa enquanto instrumento de coleta de dados sobre a percepção dos aprendizes acerca da produção orientada de textos em língua estrangeira

A primeira pergunta do questionário final de pesquisa objetivou investigar as dificuldades relatadas pelos aprendizes desde o planejamento inicial de seus textos até a revisão para a entrega da versão final. Essa pergunta se justifica não somente por avaliar a adequabilidade das atividades de escrita realizadas ao longo do semestre, mas também por tentar prever em que medida os aprendizes tiveram de fazer uso de suas

estratégias de aprendizagem e de comunicação. As alternativas indicam o grau de dificuldade envolvido na progressão do curso, tal como reproduzido abaixo:

Quadro 52 - Questionário Final de Pesquisa - Parte I (Avaliação geral das atividades)

<p>PARTE I: AVALIAÇÃO GERAL DO CURSO</p> <p>1) No geral, as atividades de produção textual realizadas ao longo da disciplina Língua III foram por mim consideradas:</p> <p>() Muito fáceis () Fáceis () Nem fáceis nem difíceis () Difíceis () Muito difíceis</p> <p>2) Em relação ao meu processo de aquisição/aprendizagem de língua alemã, posso afirmar que as atividades realizadas no bloco de <i>Produção e Recepção de Textos</i> desempenharam um papel:</p> <p>() Fundamental () Importante () Indiferente () Pouco importante () Irrelevante</p>

A segunda pergunta, também de múltipla escolha, questionou os aprendizes acerca da relevância das atividades de recepção/produção de textos realizadas ao longo do semestre. A importância de se questionar a relevância das atividades tem relação com a motivação dos aprendizes visto que, quanto mais relevantes forem as atividades propostas para os propósitos dos aprendizes, mais motivados e engajados estarão no momento de realizá-las.

Por fim, a terceira pergunta pedia para que os aprendizes descrevessem, sucintamente, o impacto das atividades de recepção e produção de textos no seu processo de aquisição/aprendizagem de alemão como língua estrangeira, tal como transcrito abaixo:

Quadro 53 - Questionário Final de Pesquisa - Parte I (Avaliação geral das atividades - continuação)

- 3) Descreva de maneira sucinta (em aproximadamente três pontos) como a leitura e produção de textos em língua alemã foi capaz de aperfeiçoar suas capacidades/competências na língua

A importância dessa pergunta tem reflexos nas primeiras duas perguntas, visto que, além dessas atividades fazerem parte do desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, elas também são capazes de auxiliar os aprendizes a transpor algumas de suas dificuldades.

Para responder o segundo bloco de perguntas, os aprendizes deveriam, primeiramente, escolher uma das atividades a serem avaliadas:

Quadro 54 - Parte II do Questionário Final de Pesquisa (início)**PARTE II: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

- 1) Escolha uma das atividades para responder as perguntas abaixo:

- () Sprachbiographie/ Sprachlernbiographie
- () Reisen/ Urlaub
- () Medien/ Medien und Kommunikation im Alltag

Após escolher uma das atividades, os aprendizes deveriam responder às seguintes perguntas:

Quadro 55 - Parte II do Questionário Final de Pesquisa (final)

- a) Partindo do pressuposto de que a escrita é uma atividade complexa, composta por diversas fases até que o produto final fique pronto, descreva brevemente as etapas percorridas, para esta atividade, desde sua apresentação até a versão final.

- b) Ao longo de seu processo de produção de texto, quais foram suas principais dificuldades?

- c) Quais estratégias utilizou para superar essas dificuldades e atingir seu objetivo, ou seja, a produção do texto final? Caso não tenha enfrentado dificuldades, quais estratégias empregou para ser bem-sucedido na tarefa de elaborar seu texto?

As perguntas acima transcritas pediam para que os aprendizes descrevessem, para a atividade escolhida, as etapas percorridas, desde a primeira idealização do texto até seu produto final; as dificuldades específicas para cada texto e, por último, as estratégias que empregou para superar as dificuldades encontradas ou, no caso contrário, para escrever um texto bem-sucedido.

Com essa última etapa, na qual os aprendizes avaliaram seu processo de produção textual como um todo, pode-se considerar que o ciclo de atividades relacionadas à produção textual voltada ao processo teve seu fim.

8.2. Apresentação e análise dos resultados obtidos sobre a percepção dos aprendizes acerca da produção orientada de textos em língua estrangeira

Na primeira parte deste capítulo foi apresentado como se deu a construção do questionário final de pesquisa, na presente seção seus resultados serão apresentados e discutidos à luz das teorias sobre o ensino/aprendizagem da produção textual em contexto universitário.

A primeira pergunta indagava os aprendizes sobre o nível de dificuldade que atribuíram às atividades propostas. Tal pergunta se mostrou relevante para avaliar se o *input* (KRASHEN, 1985; GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2008) fornecido em sala de aula estava adequado ao nível de proficiência dos aprendizes. Os resultados seguem representados pelo gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Nível de dificuldade das atividades propostas segundo os aprendizes investigados

Conforme ilustrado pelo gráfico acima, mais da metade dos aprendizes (7) avaliaram as atividades realizadas de forma neutra, ou seja, nem fáceis nem difíceis, enquanto 4 aprendizes consideraram as atividades difíceis e somente 1 aprendiz as considerou fáceis. Os dados mostram que nenhum dos aprendizes classificou as

atividades como muito fáceis ou muito difíceis, o que comprova estarem adequadas aos seus níveis de proficiência. Se quase a totalidade dos aprendizes (11 aprendizes) classificam a dificuldade das atividades como “neutra” ou “regular” é possível aferir que essas atividades serviram adequadamente à fixação de conhecimentos pré-existentes e ao encadeamento dos novos conhecimentos através do *input* fornecido (GASS; SELINKER, 2008).

Em complemento, os aprendizes foram questionados acerca da importância das atividades de recepção/produção de textos para o seu processo de aquisição/aprendizagem de língua alemã no geral. Os resultados seguem representados no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Avaliação dos aprendizes acerca da relevância das atividades de escrita propostas

Conforme os dados reproduzidos no gráfico, metade dos aprendizes (6) classificou as atividades como fundamentais para o seu processo de aquisição de língua enquanto os outros 6 aprendizes consideram tais atividades importantes. Esses dados demonstram que eles reconheceram a relevância e, conseqüentemente, a relação existente entre aquisição de língua e atividades de produção de texto. Quanto aos meios pelos quais essa relação se manifesta os mais frequentemente citados pelos aprendizes

envolveram os conhecimentos declarativos (linguísticos) e procedimentais (relativos ao processo de aprendizagem) (QECR, 2001; GASS; SELINKER, 2008), conforme algumas das respostas transcritas abaixo:

A leitura e a produção de textos aumentaram meu vocabulário, obrigou a prestar atenção na conjugação dos verbos, no gênero dos substantivos e na declinação. Também forçou a revisão e melhor utilização de termos da língua. Com o passar do tempo observei uma evolução na produção dos textos. (QF A7)

A leitura e produção de textos me auxiliou para melhorar a escrita na língua alemã. As propostas forneceram subsídios para ampliar a aprendizagem sobre conteúdos gramaticais e estrutura da língua, estimulando a escrita de acordo com os conhecimentos já adquiridos. (QF A11)

A leitura e produção de textos me auxiliaram na aquisição de novos vocabulários, na criação e consolidação de estratégias para a produção de texto. (QF A9)

Na segunda parte do questionário foi solicitado que os aprendizes escolhessem uma das atividades (**biografia linguística**, **carta pessoal** e **artigo de opinião**) para uma retomada de seu processo de produção textual, com as suas diferentes fases, dificuldades encontradas e estratégias adotadas na solução de problemas na escrita. Do total de participantes da pesquisa, 7 escolheram avaliar a atividade **biografia linguística**, 2 aprendizes optaram por avaliar a atividade **carta pessoal** e 3 aprendizes quiseram retomar a atividade **artigo de opinião**. A distribuição das respostas dos aprendizes será dividida pelos diferentes gêneros textuais, a serem apresentados sequencialmente. Dessa forma, a análise dessa parte segue com as partes de transcrição dos resultados acerca das etapas percorridas pelos aprendizes no processo de produção textual, seguida pelas dificuldades encontradas e terminando nas estratégias empregadas na solução dessas dificuldades.

8.2.1. A avaliação dos aprendizes sobre a produção do gênero **biografia linguística**

Ao serem questionados acerca das etapas percorridas desde as atividades em aula até a entrega das versões finais dos textos pertencentes ao gênero **biografia linguística** os aprendizes declararam:

Primeiro, listei as línguas que estudei/estudo. Depois, fomos formulando, em sala, frases que descrevessem o contato com a língua e como/onde se deu o aprendizado. Para isso, utilizamos como base para as estruturas gramaticais e o vocabulário um texto lido em sala. A partir disso, foi possível redigir o texto como um todo. Posteriormente, o texto foi devolvido com correções dos professores, e pude revê-lo, corrigir erros e adequá-lo a um Alemão mais correto. (QF A12)

- Apresentação da proposta com o uso de material de apoio;
- Leitura prévia do texto em alemão para levantamento de dados;
- Seleção de pontos mais importantes do texto;
- Interpretação coletiva;
- Criação de Organograma com informações pessoais para criar um texto com “dados individuais”;
- Escrita do texto em alemão. (QF A11)

A seguir, os aprendizes relataram algo sobre as dificuldades encontradas no processo:

Uma dificuldade nesse processo de escrita em outra língua é que muitas vezes aquilo que se quer dizer vêm primeiro na língua materna e aí se tenta fazer uma tradução para a língua estrangeira. Nessa tradução é comum se recorrer a dicionários e livros didáticos. Entretanto, isso as vezes atrapalha, deixa a coisa artificial e o processo todo truncado. De qualquer modo é difícil e lento o processo de se habituar a escrever em uma língua estrangeira. (QF A1)

É sempre uma grande dificuldade me expressar em Alemão, pois minhas bases não são fortes e meu vocabulário é restrito. No uso do dicionário (ou de tradutores online), acabei fazendo escolhas ruins, de palavras inadequadas, sem sentido, ou antiquadas demais. (QF A12)

Conforme pôde ser constatado pela análise, a percepção dos aprendizes acerca de suas próprias dificuldades corresponde aos erros encontrados nas produções. No nível linguístico, dificuldades na área de léxico e sintaxe são as mais comumente citadas. Os aprendizes também citam a influência da língua materna, tida como negativa no desenvolvimento da competência em língua estrangeira. Desde Selinker (1972) é consenso que os erros dos aprendizes, parte de seu sistema linguístico intermediário (interlíngua), refletem as estratégias que eles adotam no intuito de comunicar algo. Tal ideia foi retomada por Gass e Selinker (2008) e, mais especificamente na área de didática de línguas estrangeiras, por Kleppin (2000) ao ressaltar a influência das estratégias de comunicação no aparecimento de erros. Por último, e já adiantando o uso

das estratégias ao citar o dicionário (estratégia de busca de auxílio em meios externos), os aprendizes indicam as limitações do seu emprego.

Quanto às respostas sobre o uso das estratégias, os aprendizes salientaram o uso de mecanismos de auxílio (dicionários, internet), listadas entre as estratégias diretas de trabalho com a língua e a consulta a colegas mais experientes, estratégia social indireta de trabalho em grupo de Bimmel e Rampillon (2000), conforme já havia sido indicado no Questionário 01:

Consulta a dicionários, gramática, e colegas de turma. (QF A2)

Leitura do texto dado como base, consulta a dicionários e gramáticas. (QF A3)

Tirei dúvidas com o professor e com amigos, e utilizei ferramentas de busca na internet para tentar encontrar as palavras objeto de dúvida em contextos, para entender melhor como aplicar cada uma. (QF A12)

A partir da transcrição das respostas vê-se que os aprendizes foram capazes de retomar todas as etapas percorridas, dando ênfase à importância do texto modelo (KRUMM, 2000) enquanto fonte de vocabulário e estruturas gramaticas. Outras duas etapas salientadas pelos aprendizes foram a de construção dos associogramas (BIMMEL; RAMPILLON, 2000) e o papel da correção de seus textos por parte de um professor (KLEPPIN, 2000).

8.2.2. A avaliação dos aprendizes sobre a produção do gênero carta pessoal

Nessa subseção serão apresentados os resultados referentes à avaliação feita pelos aprendizes sobre a produção de um texto pertencente ao gênero **carta pessoal**. A análise dessa parte segue a mesma sequência da primeira tarefa, com a transcrição dos resultados acerca das etapas percorridas pelos aprendizes no processo de produção textual, as dificuldades encontradas e as estratégias empregadas na solução dessas dificuldades.

Ao serem questionados acerca das etapas percorridas desde as atividades em aula até a entrega das versões finais os aprendizes declararam:

Primeiramente, eu penso sobre aquilo que eu gostaria de falar sobre o tema, em seguida eu redijo o texto pensado em português para poder dar uma estrutura lógica às minhas ideias, quando considero que está bom o texto começo a redigir em alemão conforme o aprendido em aula e com uso dicionário, pois tenho muita dificuldade de memorização. Finalmente, quando considero inteligível o texto, eu o envio. Sempre me surpreendo com as correções e com os erros cometidos. (QF A6)

- Discussão de palavras que remetessem ao tema (brainstorm);
- Desenvolvimento de pequenas frases com as palavras apresentadas;
- Estruturação do texto (começo meio e fim);
- Revisão do texto. (QF A3)

Na primeira resposta do aprendiz vê-se que esse não considera seu pensamento em língua estrangeira suficientemente sedimentado (MOHR, 2010), recorrendo ao português na estruturação de seu texto. A seguir, ele declara o uso da estratégia de materiais de apoio, como o dicionário (BIMMEL; RAMPILLON, 2000), na “transcrição” de seus pensamentos do português para o alemão. Na segunda resposta, o aprendiz se baseia em grande parte nos itens lexicais trabalhados e na estruturação do texto como um todo. Quanto às suas principais dificuldades os aprendizes relataram:

Minha principal dificuldade é a memorização de palavras e estrutura. É um problema circunstancial, mas atrapalha muito, pois eu esqueço com muita facilidade e o processo de recuperação na memória é muito lento e muitas vezes sem resultado. (QF A6)

“Traduzir” para a língua alemão expressões idiomáticas e gírias. (QF A3)

Conforme o aprendiz relata, suas principais dificuldades abrangem a memorização de palavras e estruturas, algo que pode interromper seu processo de produção linguística. A partir de tal constatação passa a ser relevante que, pelo menos no caso desse aprendiz, seja dada preferência às estratégias mnemônicas (OXFORD, 2000; BIMMEL; RAMPILLON, 2000). Quanto ao segundo aprendiz, declara ter dificuldades ao tentar traduzir expressões idiomáticas e gírias de uma língua para outra.

Quanto às estratégias empregadas, o primeiro aprendiz reforça a busca de auxílio em meios externos, sejam esses materiais didáticos ou materiais fornecidos e o pedido de auxílio a colegas mais experientes (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON,

2000), enquanto o segundo recorre à elaboração de paráfrases (SELINKER, 1972; OXFORD, 1990; KLEPPIN, 2000; BIMMEL; RAMPILLON, 2000; EDMONDSON; HOUSE, 2006; GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2008) para suprir suas dificuldades na língua - alvo.

Consulta ao material fornecido em aula, às minhas anotações, ao dicionário, aos colegas e à minha esposa. (QF A6)

Elaboração de paráfrases. (QF A3)

8.2.3. A avaliação dos aprendizes sobre a produção do gênero artigo de opinião

Após a realização de todas as etapas do trabalho com o gênero **artigo de opinião**, com a devida preparação da atividade em sala de aula e escrita das primeiras versões e das versões finais dos textos dos aprendizes, procedeu-se ao preenchimento do questionário final. Assim como para as duas primeiras atividades, os aprendizes foram convidados a retomar seu processo de produção textual com as dificuldades enfrentadas e estratégias empregadas no intuito de superá-las.

Ao serem questionados acerca das etapas percorridas desde as atividades em aula até a entrega das versões finais os aprendizes declararam:

A partir de palavras chave observadas no texto do tema da atividade, além da checagem no dicionário por palavras novas, começava o processo de escrita em si, observando o modelo de formação de frases nos textos já apresentados. Depois de terminado, o texto passava por uma revisão. (QF A9)

Inicialmente, realizei um mapa conceitual com os temas que pretendia desenvolver. Depois, busquei compreender as novas estruturas apresentadas em sala para poder utilizá-las. Após isso, comecei a desenvolver as temáticas propostas no mapa. Fiz uma revisão desse texto inicial, acrescentei mais algumas informações e fiz uma revisão final. (QF A10)

A partir das respostas vê-se que os aprendizes mencionam a coleta de vocabulário como primeiro passo para dar início à estruturação da escrita. A seguir, salientam a necessidade de uma estruturação, seja a partir do texto modelo, seja a partir do material fornecido em sala de aula e das palavras coletadas de forma a redigir o

texto. Como etapa final, os aprendizes mencionam a fase de revisão de suas produções, estratégia de produção textual citada por Ferling (2008).

Quanto às dificuldades encontradas pelos aprendizes foram destacadas as seguintes respostas:

Tive dificuldade quanto ao vocabulário, às estruturas gramaticais e, principalmente, em não transpor estruturas da língua portuguesa para o alemão. (QF A7)

Declinação e posição dos termos na frase. (QF A11)

Os dois aprendizes relataram dificuldades relativas ao léxico e estruturas sintáticas, em especial ordem dos elementos da frase, item verificado na análise da produção linguística. Quanto às estratégias para transpor as dificuldades, essas se concentraram no uso de materiais de apoio, como dicionários e gramáticas, bem como o uso dos modelos de texto e das discussões em sala de aula como forma de dar subsídio aos textos:

Utilizei dicionário e tentei não “fugir” da frase que eu queria construir justamente para testa-la. Poderia escrever de um jeito mais “simples”, mas em muitos momentos quis testar o mais complexo. A leitura e a discussão dos temas em aula me ajudaram a criar novas maneiras e estratégias para escrever um texto. Os textos foram muito úteis para aumentar a complexidade e troca de ideias e buscar novas palavras e expressões. (QF A4)

Quando sentia dúvida sobre vocabulário ou gramática, consultava gramáticas e dicionários. Em relação a transpor a língua materna para o alemão, buscava trocar a frase inicial por uma que se adequasse às estruturas sintáticas alemãs aprendidas. (QF A7)

Os resultados acima transcritos vão ao encontro daqueles obtidos quando da análise do questionário inicial de curso. A partir das respostas dos aprendizes podemos extrair as estratégias de busca de auxílio em meios externos, as trocas de código e a busca de auxílio em sala de aula (OXFORD, 1990; BIMMEL; RAMPILLON, 2000). Algo relevante a ser destacado foi a importância dada ao texto modelo enquanto fonte de palavras e expressões com potencial para melhorar a proficiência linguística dos aprendizes e suas habilidades enquanto produtores de texto.

Resumidamente é possível afirmar que o desmembramento do processo de escrita em etapas sequenciais, em consonância com o que é preconizado pela abordagem de escrita voltada ao processo (MOHR, 2010), trouxe bons resultados no que se refere à redução da ansiedade dos aprendizes frente às tarefas de escrita, o que evita, ou ao menos diminui, a incidência de bloqueios na produção textual.

CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS DA ANÁLISE

O objetivo central da presente tese foi o de investigar, teórica e empiricamente, a efetividade da oferta de um curso centrado na recepção e produção de textos em alemão como língua estrangeira no aprimoramento dos conhecimentos declarativos dos aprendizes investigados, assim como de suas competências procedimentais e de aprendizagem, responsáveis pelo modo através do qual os aprendizes realizam tarefas em geral e, mais especificamente, de que forma aprendem uma língua estrangeira. A partir dos resultados obtidos no questionário inicial foi possível avaliar com maior exatidão o contexto educacional no qual a pesquisa - ação seria introduzida, o que auxiliou na elaboração das atividades de escrita objeto da intervenção realizada junto aos aprendizes. Por fim, aos sujeitos envolvidos na investigação foi proposta, através do preenchimento de um questionário final, uma reflexão sobre a sua percepção a respeito do processo de aprendizagem da escrita voltada ao processo, com a consciente delimitação de suas etapas sequenciais e indução ao uso e treinamento das estratégias de aprendizagem. O conjunto dos resultados oriundos da aplicação desses instrumentos de pesquisa, compostos por questionário inicial, produções textuais e questionário final é o que permite verificar em que medida os objetivos geral e específicos da pesquisa puderam ser adequadamente respondidos.

A reflexão teórica acerca dos processos de produção textual e de sua transmissão enquanto objeto de estudo se deu a partir de três enfoques distintos: o primeiro procurou discutir a escrita a partir dos pressupostos da *Linguística Textual*; o segundo enfoque abordou as teorias próprias ao estudo da aquisição/aprendizagem aplicáveis a recepção e a produção de textos em língua estrangeira e o terceiro destacou a perspectiva didática da produção textual. A compreensão do conceito de texto e, mais especificamente, da escrita a partir da análise das dimensões descritivas dos gêneros textuais, objeto do capítulo 02, serviu como base para o entendimento das especificidades e desafios da escrita em relação às outras competências linguísticas, bem como lançou as bases teóricas para o detalhamento dos gêneros textuais com os quais os aprendizes trabalhariam ao longo do curso. No estudo das teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras que impactam a recepção e produção de textos, tema do capítulo

três , foi dada especial atenção aos princípios didático-metodológicos do Pós-Método, ao papel do *input* no ensino/aprendizagem de LE e as relações *input/intake/output* nas atividades de processamento linguístico (GASS; SELINKER, 2008; KUMARAVADIVELU, 2008) envolvidas na produção textual. A partir desse enfoque foram realizadas reflexões teóricas sobre o papel do erro e das estratégias de aprendizagem na produção de textos escritos, centrais para a análise das produções dos aprendizes, bem como sua inserção em projetos de aconselhamento da escrita (*Schreibberatung*). Por fim foram pormenorizados outros fatores de influência na escrita, entre os quais a consciência linguística, motivação, o papel da leitura, o uso do monitor e o emprego de materiais didáticos no ensino da escrita, itens que permeiam construção da proposta de intervenção didático-metodológica, abordada no capítulo quatro. Quanto ao enfoque que aborda a produção de textos a partir da perspectiva didática, este destacou a apresentação das diferentes abordagens envolvidas na produção de textos e dos modelos de processamento da escrita. A partir da reflexão sobre os modelos voltados ao desenvolvimento da competência escrita dos aprendizes e dos modelos centrados no trabalho didático sobre a escrita foi elaborada uma proposta de intervenção didático-metodológica para as aulas de produção textual, implantada nas atividades de escrita ao longo do semestre letivo. O aspecto diferencial desta proposta residiu no deslocamento do foco de análise do *output* para o *input* e seus processos de *intake* subjacentes, sendo que, em todas as etapas da proposta de intervenção estão previstas sequências de retroalimentação, ou seja, a retomada de etapas sequências objetivando sua revisão e consequente aprimoramento. A partir dessa proposta, que focaliza a produção textual a partir da abordagem voltada ao processo, o produto final, ou seja, o texto pronto e sem imperfeições, perde espaço para processos intermediários, que são evidenciados no intuito de se demonstrar os subprocessos que subjazem à escrita.

A realização de um levantamento acerca do contexto prévio de pesquisa, ou seja, do contexto no qual a pesquisa-ação seria inserida também foi de relevância para a investigação na medida em que forneceu informações à pesquisadora sobre o *background* linguístico e estratégico que os aprendizes já detinham antes do início da intervenção em si. Esse levantamento, alvo do capítulo quinto, buscou investigar as experiências prévias dos aprendizes com a recepção e a produção de textos em língua

estrangeira, com especial atenção aos aspectos concernentes ao seu repertório linguístico, as suas experiências com a leitura de produção de diferentes gêneros textuais e com o emprego de estratégias de aprendizagem e de comunicação. Quanto aos seus resultados ficou comprovado que os aprendizes investigados dispunham, à época da condução da pesquisa, de um repertório linguístico variado, o que auxiliou na adequação do *input* que seria fornecido ao longo da intervenção. Sobre as experiências dos aprendizes com a recepção e a produção de gêneros textuais esta também se mostrou adequada ao nível que se encontravam à época (A2), facultando o trabalho tanto com gêneros já conhecidos quanto permitindo a introdução de novos gêneros. Os aprendizes também declararam conhecer algumas das estratégias de aprendizagem e de comunicação fornecidas no questionário, porém não foi possível aferir, até essa etapa da investigação, se eles eram capazes de adequar as estratégias aos seus objetivos de aprendizagem e estilo de aprendizagem.

Com base na proposta teórica de intervenção didático-metodológica para as aulas de produção textual e do conhecimento do contexto prévio de pesquisa foi dado início a apresentação da intervenção didático-metodológica em si, alvo do sexto capítulo. Para cada um dos gêneros textuais propostos (**biografia linguística, carta pessoal e artigo de opinião**) foram retomadas todas as etapas percorridas pelos aprendizes desde a apresentação das propostas de escrita em sala de aula até a entrega das versões finais das produções. Não obstante as especificidades inerentes a cada um dos gêneros, as atividades propostas contemplaram boa parte dos princípios didático-metodológicos propostos por Funk (2010), com ênfase especial ao ensino de língua voltado à ação (*Handlungsorientierung*), que abrange o uso da língua da recepção para a produção; o ensino voltado ao conteúdo (*Inhaltsorientierung*), com o fornecimento de *input* significativo aos aprendizes; o incentivo à autonomia (*Autonomieförderung*), fomentado através da instrução e treinamento das estratégias de aprendizagem; o incentivo à reflexão (*Reflexionsförderung*), por meio da busca por soluções para os problemas de escrita enfrentados pelos aprendizes e, por último, o princípio da transparência e participação (*Transparenz & Partizipation*), que viabiliza aos aprendizes uma maior participação na comunidade discursiva da língua-alvo por meio da autenticidade dos materiais empregados e da transparência nas escolhas metodológicas adotadas.

Decorrente da execução da proposta de intervenção didático-metodológica surgiram os resultados empíricos da pesquisa, analisados ao longo do sétimo capítulo. A partir da seleção de alguns traços típicos de cada um dos gêneros foi investigado como os aprendizes internalizaram e reproduziram esses traços, se foram capazes de converter adequadamente *input* em *output* e em que medida fizeram uso das estratégias de aprendizagem e de comunicação enquanto ferramenta de solução de problemas na escrita. Quanto aos seus resultados, pode-se afirmar que os aprendizes apresentaram uma evolução clara de sua interlíngua, evidenciada tanto pela diminuição dos seus erros na passagem das primeiras versões de seus textos para as versões finais quanto pela diminuição dos seus erros ao longo das três produções analisadas. Para além da diminuição das dificuldades linguísticas dos aprendizes há de ser ressaltado que o principal diferencial das atividades realizadas consistiu na ampliação da consciência dos sujeitos sobre os traços da língua alemã, o que foi evidenciado pelo aprimoramento dos conteúdos apresentados, que engloba os vocabulários e o desenvolvimento dos temas e a evolução da complexidade das estruturas empregadas como meio de assegurar a coesão e a coerência textuais. Associado ao aprimoramento do conhecimento declarativo dos aprendizes está o desenvolvimento das competências de realização e de aprendizagem dos sujeitos, diretamente relacionadas ao uso das estratégias de aprendizagem. Quanto aos resultados obtidos a partir do trabalho consciente com as estratégias de aprendizagem pode-se afirmar que essas serviram como elemento facilitador da seleção e organização prévia do material linguístico a ser aproveitado nas suas produções textuais. Dessa forma, as atividades voltadas ao treinamento dirigido das estratégias de aprendizagem em sala de aula se mostraram proveitosas, em especial se considerada a importância do incentivo ao *aprender a aprender* dos aprendizes, passível de ser transposto a todo e qualquer processo de aprendizagem de línguas. Entretanto, o mesmo não se deu com o uso das estratégias de comunicação, subgrupo das estratégias de aprendizagem, dado que seu emprego, em especial a tradução de palavras, a transposição de estruturas sintáticas diretamente da língua materna, a criação de novas palavras e a evitação de palavras e estruturas com as quais os aprendizes tinham pouca familiaridade figuraram como uma das principais explicações para os seus erros.

Dois itens que também merecem destaque na análise da condução das atividades dizem respeito ao fornecimento de *input* adequado aos aprendizes e o incentivo à autonomia através da transmissão de estratégias de aprendizagem e de mecanismos de autocorreção. De forma geral, o *input* fornecido nas atividades de recepção linguística se mostrou adequado ao atendimento dos objetivos comunicativos dos aprendizes para a escrita de cada um dos gêneros propostos na medida em que eles foram capazes de internalizar os mecanismos linguísticos envolvidos no uso lexical, sintático e pragmático e das estruturas solicitadas para cada um dos gêneros. Quanto ao incentivo da autonomia dos aprendizes, este se deu satisfatoriamente através da transmissão e treinamento das estratégias de aprendizagem e na adoção de procedimentos de autocorreção, aproveitados pelos aprendizes nas etapas de planejamento, execução e revisão de suas produções. Os aprendizes foram capazes, ao longo da intervenção, de incorporar os códigos de correção dos textos, algo que os auxiliou na busca consciente para seus problemas de escrita, promovendo, dessa forma, o trabalho autônomo.

O último tópico de destaque na análise da intervenção realizada diz respeito ao uso de modelos de texto na escrita. Sobre esse aspecto, ficou comprovado que o uso de textos autênticos tem um efeito qualitativo melhor no engajamento dos aprendizes com os processos de recepção e produção textuais do que o uso de textos extraídos exclusivamente de materiais didáticos. Tal afirmação parte da percepção da pesquisadora de que os aprendizes se mostraram mais motivados e mais envolvidos com aquelas tarefas que facultaram sua maior participação (*Partizipation*) na comunidade discursiva da língua-alvo, como foi o caso da atividade do gênero **biografia linguística**.

Ao final do semestre os aprendizes fizeram uma avaliação global sobre o curso de recepção e produção de textos em alemão como língua estrangeira. Seus resultados, apresentados no oitavo capítulo, corroboraram os dados relativos ao questionário inicial e, mais especificamente, às informações linguísticas e procedimentais que puderam ser aferidas a partir da análise das produções textuais dos aprendizes. A afirmação está pautada na correspondência entre os erros dos aprendizes e a percepção de suas dificuldades, assim como o uso excessivo do dicionário enquanto estratégia de busca de auxílio em meios externos, o que gerou, em alguns casos, dificuldades aos aprendizes. Para além das questões concernentes aos resultados, foi importante

perceber que os aprendizes se envolveram com as tarefas de escrita propostas, sendo capazes de fazer uma leitura retrospectiva, consciente e analítica das diferentes fases, dificuldades e estratégias encontradas no seu percurso enquanto escritores em língua estrangeira.

Assim foi possível comprovar, ao longo da pesquisa, que a fragmentação do processo de escrita em etapas, em conformidade com o que é preconizado pela abordagem de escrita voltada ao processo (MOHR, 2010), trouxe resultados satisfatórios no que tange a redução da ansiedade dos aprendizes frente às tarefas de escrita, o que evita o aparecimento de bloqueios que impeçam a sua execução. Paralelamente, a ampliação da consciência dos aprendizes sobre seus estilos e estratégias de aprendizagem, o incentivo do uso amplo e irrestrito das estratégias, assim como a oferta de suporte na detecção de áreas de dificuldade e na solução de problemas serviram como um fomento à autonomia dos aprendizes, tão necessária no ensino/aprendizagem de línguas na atualidade.

Os resultados obtidos a partir da adoção da abordagem de escrita voltada ao processo apresentam-se como uma alternativa válida para o trabalho com a produção textual em contexto universitário. Entretanto, o campo de investigação da produção textual é amplo, permitindo a realização de uma variedade quase infinita de investigações a partir de diferentes contextos educacionais e de suas especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMZIK, K. **Textlinguistik**. Eine einführende Darstellung. Tübingen. (Germanistische Arbeitshefte Band 40), 2004.
- _____. Textsorten und ihre Beschreibung. In: JANICH, N. (Org.) **Textlinguistik**. 15 Einführungen. Tübingen: Narr Studienbücher, 2008, p. 145-175.
- _____. **Textlinguistik**. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin/Boston, 2016.
- AGUADO, K. Fremdsprachliche Textkompetenz - Zur Notwendigkeit der unterrichtlichen Förderung einer komplexen Fähigkeit. In: BAUSCH, K-R; BURWITZ-MELZER, E.; KÖNIGS, F.; KRUMM, H-J. (Org.). **Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick**. Tübingen: Narr Studienbücher, 2011, p. 107-116.
- ALBERT, R.; MARX, N. **Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung**. Anleitungen zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr Studienbücher, 2010.
- ANTOS G. Ansätze zur Erforschung der Textproduktion. In: BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W.; SAGER, S. (Org.). **Text- und Gesprächslinguistik**. (HSK 16.1). Berlin: de Gruyter, 2000, p. 105-112.
- _____. Schriftliche Textproduktion: Formulieren als Problemlösen. In: JANICH, N. (Org.): **Textlinguistik**: 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 2008, p. 237-254.
- APELTAUER, E. **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs**. München: Langenscheidt, 1997.
- AQUINO, Z. G. O.; GIL, B. D. (Org.). **Estudos do discurso - diferentes perspectivas**. João Pessoa: Idea Editora Ltda, 2009. v.1
- BACH; TIMM. "Handlungsorientierung als Ziel und als Methode". In: BACH; TIMM. **Englischunterricht**. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. UTB, 2009, p. 1-22.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALLWEG, S. „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ - Betreuung und Beratung im Online Writing Lab. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** 13(1), 2008. Disponível em: < <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Ballweg2.htm> >. Acesso em: 11 jun. 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Org.). Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. In: **Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Bochum: Brockmeyer, 1993.

BAUSCH, K.-R.; BURWITZ-MELZER, E. KÖNIGS FRANK G.; KRUMM, H.-J.. **Textkompetenzen**. Tübingen: Narr Studienbücher, 2007.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BECKER-MROTZEK, M.; BÖTTCHER, I. **Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen**. 4. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2012.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

BIMMEL, P. Lernstrategien im Deutschunterricht. In: **Fremdsprache Deutsch**, Heft 8/1993 ‚Lernstrategien‘, 1993, p. 4-11.

_____. Lernstrategien - Bausteine der Lernerautonomie“. In: **Fremdsprache Deutsch**, Heft 46 Lernstrategien“, 2012, p. 3-10.

BIMMEL, P.; RAMPILLON U. **Lernautonomie und Lernstrategien**. München: Langenscheidt, 2000.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. (Orgs.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 17-46.

BLÜHDORN, H. **Syntax und Semantik der Konnektoren**: Ein Überblick. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2008.

BÖRNER, W. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, W.; Schulze, R. (Org.) **Perspectives on Language in Performance**. Tübingen, 1987.

_____; VOGEL, K. **Schreiben in der Fremdsprache**. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS-Verlag, 1992.

- _____. **Der Text im Fremdsprachenunterricht.** Bochum: AKS-Verlag, 1995.
- _____. **Texte im Fremdsprachenerwerb.** Rezeption und Produktion. Tübingen: Narr 1996.
- _____. Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: ANTOS, G.; KRINGS, P. (Org.). **Textproduktion.** Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 1989, p. 348-376.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- BRÄUER, G. **Schreiben(d) lernen.** Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Körber Stiftung, 2004
- _____. Schreiben verändern und durch Schreiben verändern - Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung. In: ABRAHAM, U.; KUPFER-SCHREINER, C.; MAIWALD, K. (Org.). **Schreibförderung und Schreiberziehung.** Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, 2005, p. 213-222.
- _____. Schüler helfen Schüler. Schreibberatung in der Schule. In: **Forum Schulstiftung**, 2006, p. 29.
- BRINKER, K. **Linguistische Textanalyse.** Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2001.
- _____; CÖLFEN, H.; PAPPERT, S. **Linguistische Textanalyse:** Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2014.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy (3rd ed). White Plains, NY: Pearson Education, 2007.
- BÜKER, S.; LANGE, U. Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: H. Brand, S. Duxa, G. Leder & C. Riemer (Org.), **Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule.** Göttingen: Universitätsverlag, 2010, p. 207-226.

BUSCH, A.; STENSCHKE, O. **Germanistische Linguistik**. Tübingen: Gunter Narr, 2008.

CARVALHO, S. M. de. **O ensino do artigo de opinião**: das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHAMOT, A.U. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In: **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, Singapura, v.1, n.1, p. 14-26, 2004.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

COHEN, A. **Second Language Learning and Use Strategies**: Clarifying the issues. Center for Advanced Research on Language Acquisition. Revised version. Minneapolis: University of Minnesota, 1996.

COHEN, A. D., MACARO, E. **Language learner strategies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

COSERIU, E. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. **Romanistisches Jahrbuch**, n. 7, p. 29-54, 1955.

_____. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Cinco estudios. Madrid: Gredos, 1967.

_____. **Sprachkompetenz**. Tübingen & Basel: Francke, 1988.

_____. **Textlinguistik**. Tübingen & Basel: Francke 1994.

_____. **La lingüística del texto**. Introducción a una hermenéutica del sentido. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Madrid: Arco/Libros, 2007.

CASTILHO DA COSTA, A. **Sozial- und kulturspezifischer Textsortengebrauch**. Ein Vergleich brasilianischer und deutscher Schulaufsätze, 2005.

_____.SIMÕES, José da Silva. Transposição da oralidade à escrituralidade na tradução: edição crítica da Textlinguistik de Eugenio Coseriu em português. In: **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 18, p. 158-187, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pg/v18n26/1982-8837-pg-18-26-00158.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CLAUBEN, T.; PEUSCHEL, K. Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: **Zeitschrift für interkulturellen**

Fremdsprachenunterricht, v. 11, p. 10, 2006. Disponível em: < <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm>>. Acesso em: 7 out.2013.

CORDER, S. Pit. The significance of learners' errors. In: **Iral** 5, 1967.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.

_____. **Questionnaires in Second Language Research**. Constructing, Administration and Processing. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

_____. **The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DUDALSKI, R.; FIGUEREDO, S.; MEIRELES, S. M. Recepção oral e produção escrita - um estudo sobre aprendizado da língua alemã por alunos de graduação em Letras. In: BATTAGLIA, M- H; NOMURA, M. (Orgs.). **Estudos linguísticos contrastivos em alemão e português**. São Paulo: Annablume Editora, 2008. p. 15-40.

DUDEN. **Die Grammatik**. 7 a ed. Mannheim: Duden, 2006.

EDMONDSON W.; HOUSE J. (Org.). **Einführung in die Sprachlehrforschung**. 3. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag: 2006.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **The study of second language acquisition**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FAERCH, C.; KASPER, G. **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. Analyzing revision. In: **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 400-414, 1981.

FANDRYCH, C.; THURMAIR, M. **Textsorten im Deutschen**. Linguistische Analysen aus didaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2011.

FÁVERO, L. L.; AQUINO, Z. G. O.; ANDRADE Maria Lúcia C.V.O. **Oralidade e escrita** - perspectivas para o ensino de língua materna. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v.1.

FEILKE, H. Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: GÜNTHER, H.; LUDWIG, O. (Org.). **Schrift und Schriftlichkeit**. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin: De Gruyter Mouton, 1996, p. 1178 – 1191.

FERLING, N. Schreiben im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, S. u. a. (Org.). **Fortbildung für Kursleitende**. Deutsch als Zweitsprache. BD. 2. Didaktik. Methodik. Ismaning: Hueber Verlag, 2008, p. 110-141.

FERRARI, B. **Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros**: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIX, M. **Textrevisionen in der Schule**. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000.

_____. **Texte schreiben**. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: UTB Verlag, 2008.

FLOWER, L.; HAYES, J-R. "A Cognitive Process Theory of Writing". In: **College Composition and Communication**, v. 4, n. 32, p. 365-87, 1981.

FUNK, H. "Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht". In: KRUMM, H-J et al. (Org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 943-944.

_____ et al. **Studio d A2**. Berlin: Cornelsen, 2006.

_____; KUHN, C.; NIELSEN, L.; LEX, B.; REDECKER, B. **Studio [21]: Das Deutschbuch. Deutsch als Fremdsprache A2.1**. 1. Aufl., 1. Druck. - Berlin: Cornelsen, 2014/2013.

_____; K. M. **Eurolingua**. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Berlin: Cornelsen, 1996.

FÜSSENICH, I. Schreibschwierigkeiten. In: BREDEL, U.; GÜNTHER, H.; KLOTZ, P.; OSSNER, J.; SIEBERT-OTT, G. (Org.). **Didaktik der deutschen Sprache**. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag, 2006, p. 261-270.

GANSEL, C.; JÜRGENS, F. **Textlinguistik und Textgrammatik**. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an Introductory Course**. London: Routledge, 2008.

GIRGENSOHN, K.; SENNEWALD, N. **Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung**. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2012.

GLABONIAT, M. et al. **Profile Deutsch**. Munique: Klett-Langenscheidt, 2001.

GNUTZMANN, C. Language Awareness. In: Hallet, W.; Königs, Frank G. (Org.). **Handbuch Fremdsprachendidaktik**. Seelze-Velber: Klett-Kallmayer, 2010, p. 115-119.

HAN, Z.-H. **Fossilization in adult second language acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.

HÄUSSERMANN, U.; PIEPHO, H-E. **Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache**. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium, 1996.

HAYES, J.; FLOWER, L.; SCHRIVER, K.; STRATMAN, J.; CAREY, L. Cognitive processes in revision. In: SHELDON, ROSENBERG (Org.). **Advances in applied psycholinguistics**, v. 2. reading, writing and language processing. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 176-240.

HEDGE, T. **Teaching and Learning in the Language Classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HEINEMANN, W. Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: **Text- und Gesprächslinguistik**. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Bd, Hrsg. K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, und S. F. Sager. Berlin: DeGruyter, 2000, p. 507-523.

HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. **Textlinguistik**. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1991.

_____. HEINEMANN, M. **Grundlagen der Textlinguistik**. Interaktion - Text - Diskurs. Tübingen: Niemeyer, 2002.

HELBIG, Gerhard; BUSCHA, Joachim. **Deutsche Grammatik**. 5 ed. Berlin: Langenscheidt, 2001.

HEYD, G. **Deutsch lehren**. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1990.

HILPERT, S.; NIEBISCH, D.; PENNING-HIEMSTRA, S. **Schritte International 5 B1/1**. Kursbuch und Arbeitsbuch. Munique: Hueber, 2012.

HOLEC, H. **Autonomy in Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HUFEISEN, B. Textsortenwissen - Textmusterwissen - Kulturspezifik von Textsorten. In: **Fremdsprache Deutsch** 39, 2008, p. 50-53.

JAKOBS, E.-M. Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In: Janich, N. (Org.). **Textlinguistik**. Tübingen: Narr, 2008. p. 151-166

KAST, B. **Fertigkeit Schreiben**. München: Langenscheidt, 1999.

KESELING, G. **Die Einsamkeit des Schreibers**. Blockaden und Schwierigkeiten bei der schriftlichen Textproduktion. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

KLEPPIN, K. Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: GÖTZE, L.; HELBIG, G.; HENRICI, G.; KRUMM, H.-J. (Org.). **Handbuch Deutsch als Fremdsprache**. Bd 1. Berlin: De Gruyter, 2000a, p. 986-993.

_____; TÖNSHOFF, W. Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: HELBIG, B.; KLEPPIN, K.; KÖNIGS, F. (Org.). **Sprachlehrforschung im Wandel**. Festschrift für Karl-Richard Bausch. Tübingen, 2000b, p. 113-128.

_____. Förderung des autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler. In: **Fremdsprachen und Hochschule (FUH)** (58), 2000, p. 41-48.

_____. **Fehler und Fehlerkorrektur**. Berlin: Langenscheidt, 2002.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever - Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. OESTERREICHER, W. **Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch**. Tübingen: Niemeyer. (Romanistische Arbeitshefte, 31), 1990.

KOEPPPEL, R. **Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis**. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **Explorations in Language Acquisition and Use**. Portsmouth NH: Heinemann, 2003.

_____. The input hypothesis and its rivals. In: ELLIS, N. (Org.). **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press, 1994. p. 45-77.

_____. **The input hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.

KRUMM H-J. „Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.“ In: Hans-Jürgen Krumm (Org.): **Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch**. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag, 2000, p.7-16.

KRUMM , H-J; HELBIG G.; GÖTZE, L., HENRICI G. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2001.

KRUMM, H-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010.

KRUSE, O. **Keine Angst vor dem leeren Blatt**. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/ New York: Campus Verlag, 1999.

_____. EVA-MARIA, J.; RUHMANN, G. (Org.). **Schlüsselkompetenz Schreiben**. Konzepte, Methoden Projekte für Schreibbetrachtung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Universitäts-Verlag Weblar, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

_____. **A postmethod perspective on English language teaching**. World Englishes, 22(4), p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. TESOL Quarterly, v. 28, 1994, p. 27-48.

LADO, R. **Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n.2, p. 389-411, 2012.

LEITE, M. Q. A carta pessoal: metodologia e análise. In: GIL, B. D. et al. **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

LINKE, A.; NUSSBAUMER, M.; PORTMANN, P-R. **Studienbuch Linguistik**. Tübingen: Niemeyer, 2005.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Org.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

LUDWIG, O. Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: GROSSE, Siegfried. (Org.). **Schriftsprachlichkeit**. Düsseldorf: Schwann, 1983. p. 37-73.

_____. Geschichte der Didaktik des Textschreibens. In: Bredel, Ursula et al. **Didaktik der deutschen Sprache**. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 2006, p. 171–177.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. . **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEZ, H. „Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht ... und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung“. In: **Fremdsprachen Lehren und Lernen** 34, 2005, p. 65-82.

MEHLHORN, G.; BAUSCH, K.-R.; CLAUBEN, T.; HELBIG-REUTER, B.; KLEPPIN, K. **Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen**. München: Iudicum, 2005.

MEIRELES, S. Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: BLÜHDORN, H.; BREINDL, E.; WAßNER, U- H. (Org.): **Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus**. Berlin: Walter de Gruyter, 2006, p. 299-314.

MEISEL, J.; CLAHSSEN H.; PIENEMANN M. **Deutsch als Zweitsprache**. Der Spracherwerber ausländischer Arbeiter. Tübingen: Günter Narr, 1983.

_____. On Determining Developmental Stages in Second Language Acquisition. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 3, n. 2, p. 109-135, 1981.

MERZ-GRÖTSCH, J. **Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge**. Seelze: Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch), 2010.

_____. Schreiben als System. In: **Schreibforschung und Schreibdidaktik**. Ein Überblick. Band 1, 2. Auflage. Freiburg: Filibach, 2005.

MISSLER, B. **Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien**. Tübingen: Stauffenburg, 1999.

MOHR, I. Vermittlung von Schreibfertigkeit. In: KRUMM, H-J; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010, p. 992-998.

MOLITOR-LÜBBERT, S. Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: GÜNTHER, H.; LUDWIG, O. **Schrift und Schriftlichkeit**. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halband. Berlin: de Gruyter, 1996, p.1005-1027.

_____. A escrita como um processo mental e linguístico. In: WIESER, H.; KOCH, I. (Org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 121-165.

MORAES, Fabiana Aparecida de. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MYLES, J. Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. In: **TESL-EJ**, v. 6, n. 2., 2002.

NEUNER, G., HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Eine Einführung. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 1993.

NODARI, C.; STEINMANN, C. Lernerautonomie. In: KRUMM, H-J; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010, p. 1157 – 1162.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIENEMANN, M. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: **Australian Working Papers in Language Development** 1.3/86 (auch: Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21/87), 1986, p. 52-79.

PIEPHO, H.-E. „Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘“. In: **Deutsch lernen** 2, 1990, p. 122-142.

PIRILLO, F. C. **Os argumentos espaciais preposicionados selecionados por verbos de deslocamento**: um trabalho contrastivo português-alemão. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PORTMANN, P. R. **Schreiben und Lernen**. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. XV/596 S. Tübingen: Niemeyer, 1991.

_____. „Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache“. In: **Deutsch als Fremdsprache**. Heft 1. Leipzig, 2001, p. 3-13.

_____. „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: PORTMANN-TSELIKAS, P. R.; SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Org.): **Textkompetenz**. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag 2002, p. 13-44.

OLIVEIRA, P.; WUCHERPFENIG, N.; VETTER, A. Alemão para universitários: formas híbridas. In: **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 59-84, 2008. Disponível em: < http://www.unicamp.br/~paulocel/leituras/ale_uni_rev-fin.pdf. >. Acesso em: 12 jan. 2017.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OXFORD, R. **Language Learning Styles and Strategies**: An Overview. 2003. Disponível em: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>>. Acesso em: 2 fev.2013.

_____. **The role of styles and strategies in second language learning**. Washington, DC: ERIC Digest, 1989.

_____. **Language Learning Strategies**. What every Teacher Should Know. New York: Harper Collins, 1990.

RAMPILLON, U. **Lernen leichter machen**. Deutsch als Fremdsprache. München: Max Hueber Verlag, 1995.

ROCHE, J. **Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik**. 3. Aufl. Tübingen: UTB Basics, 2013.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando PCN's**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2000.

RÖSLER, D. **Deutsch als Fremdsprache**. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler, Bd. 280), 2012.

SANDER, I.; BRAUN, B.; DOUBEK, M. et al. **DaF Kompakt A1-B1**. Stuttgart: Klett, 2011.

SANDIG, B. "Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen" In: GÜLICH, E.; RAIBLE, W. (eds.). **Textsorten**. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt am Main: Athenäum, 1972, p. 113–124

_____. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, H. R.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale**. 2. ed. Paris: Payot, 1922.

SCHART, M.; LEGUTKE, M. **Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung**. Berlin: Langenscheidt, 2012.

SCHMIDT, C. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, H-J et al. (Org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 858-866.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNOTZ, W. O que acontece na mente do leitor? Os processos de construção mentais durante a compreensão textual do ponto de vista da psicologia e da linguística cognitiva. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 166-185.

SCHWANTUSCHKE, Franziska. The German Motivationsschreiben: a textlinguistic analysis. In: **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 198-215, dec. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/89855>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics**, n. 10, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. **Studies in Second Language Acquisition**. v.15, n.2, p. 165–179, 1993.

SIEBERT, H. **Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung**. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: Ziel-Verlag, 2009.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade e. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.10, n.1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, V. Traços lingüístico-discursivos em corpora do Português Brasileiro. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 23, p. 1018-1028, 2006.

STEINIG, W.; HUNEKE, H-W. **Sprachdidaktik Deutsch**. Eine Einführung. 4. Auf.. Berlin: Erich Schmidt, 2010.

STORCH, G. **Deutsch als Fremdsprache**. Eine Didaktik. München: W.Fink (UTB), 1999.

SURKAMP, Carola (Hrsg.). **Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik**. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2010, p. 97-98.

SWALES, J. 'The Concept of Discourse Community. In: **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Boston: Cambridge, 1990, p. 21-32.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Ed. Atlas, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THURMAIR, M. **Textsorten**. In: KRUMM, H-J; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, Claudia. (Org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** : ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 284-293.

TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D.; SHEILS, J. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen**: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit), 2001.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VOGEL, K. (Org.). **Schreiben in der Fremdsprache**: Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS, 1992, p. 110-134.

WEINRICH, H. **Linguistik der Lüge**. Heidelberg: Lambert Schneider, 1966.

_____. **Textgrammatik der Deutschen Sprache**. Mannheim: Dudenverlag, 1993.

WESTHOFF, G. **Fertigkeit Lesen.**, München: Goethe-Institut, 1997.

WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

WOLFF, D. Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung. In: MULTHAUP, U.; WOLFF, D.: **Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik**. Frankfurt: Diesterweg, 1992.

_____. **Fremdsprachenlernen als Konstruktion**. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Lang, 2002.

WROBEL, A. Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: ANTOS, G.; BRINKER, K.; HEINEMANN, W.; SAGER S. (Org.): **Text und Gesprächslinguistik**. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York : de Gruyter, 2000, p. 458-472.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar do Projeto de Pesquisa intitulado *Estratégias procedimentais empregadas na produção textual de aprendizes iniciantes de alemão como LE: Abordagens e perspectivas de análise*, que tem como pesquisadora responsável Bianca Ferrari (DLM/FFLCH/USP), sob a orientação do Prof. Dr. José da Silva Simões (DLM/FFLCH/USP). Este estudo tem como objetivo principal investigar as estratégias linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas envolvidas no processo de produção de textos de aprendizes iniciantes de alemão como língua estrangeira. Tal estudo justifica-se não somente pelo seu caráter investigativo, mas também por buscar, por meio de seus resultados, soluções para o aprimoramento dos cursos de Alemão oferecidos por esta Unidade. Ao que concerne os processos de coleta de dados, estes envolvem o preenchimento de um questionário de pesquisa, a elaboração de uma coletânea de textos no âmbito da disciplina obrigatória Língua Alemã III (FLM 0302) e o preenchimento de relatórios finais referentes ao seu processo de escrita para cada atividade proposta.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação na pesquisa acima descrita é voluntária, podendo você recusar-se a participar e/ou abandonar a pesquisa a qualquer tempo sem que isto lhe cause qualquer tipo de ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ademais, é vedado a qualquer participante receber qualquer tipo de compensação financeira por sua participação.

Informamos ainda que todos os dados coletados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, sendo tratados de modo sigiloso, confidencial e anônimo. De modo que sua identidade seja preservada ao longo do processo de pesquisa, solicitamos que sua identificação nos materiais coletados se dê através de um nome fictício. Essa identificação é necessária para que possamos acompanhar sua evolução ao longo do curso. Em caso de dúvidas ou da necessidade de maiores esclarecimentos, os pesquisadores responsáveis podem ser contatados através dos e-mails bianca.ferrari@usp.br / jssimoes@uol.com.br.

Desde já agradecemos sua colaboração!

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Nome do participante (fictício):

São Paulo, de Março de 2014.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PESQUISA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Área de Língua e Literatura Alemã

Prezado Participante, gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), mais especificamente às áreas de Produção e Recepção de Textos. Tais perguntas fazem parte de uma pesquisa de Doutorado conduzida pela Área de Alemão, que tem como objetivo principal investigar questões concernentes ao processo de produção de textos em ambiente universitário. É importante ressaltar que, para cada uma das perguntas a seguir, não há uma resposta correta, visto estarmos interessados em suas experiências como aprendizes de língua estrangeira. Dessa forma, solicitamos que respondam as questões com seriedade e clareza, de forma que os dados coletados possam ser aproveitados não só pela pesquisa, mas também na melhora dos cursos de alemão oferecidos por essa Unidade. Desde já agradecemos sua participação e ressaltamos que todos os dados coletados a partir deste questionário serão tratados anonimamente.

Parte I: Identificação dos aprendizes

12) Nome (fictício): _____

13) Em qual semestre do curso de Letras você está? _____

14) Ao dar início a aprendizagem de alemão, você já tinha conhecimentos prévios na língua?

() Sim

() Não

15) Há quanto tempo tem contato com a língua alemã?

() Um ano

() De um a dois anos

() De dois a cinco anos

() Mais de cinco anos

16) Em qual/quais contextos você tem/já teve contato com a língua alemã?

() Família de origem alemã

- () Escola
 () Curso de línguas
 () Graduação com Habilitação em Língua Alemã
 () Moradia na Alemanha
 () Outros (especificar):
-

17) Como você avalia seus conhecimentos em língua alemã nas seguintes competências:

Compreende bem () razoavelmente () pouco ()

Fala bem () razoavelmente () pouco ()

Lê bem () razoavelmente () pouco ()

Escreve bem () razoavelmente () pouco ()

18) Qual foi sua principal motivação ao escolher ser aluno da Habilitação em Língua Alemã? (Nomeie até 3 possibilidades)

19) Em quantas línguas estrangeiras (além da língua alemã) você possui conhecimentos?

(2) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

20) Quais?

21) Quais atividades de leitura e/ou escrita foram desenvolvidas com maior recorrência nas aulas de Língua Alemã que você já frequentou? Enumere-as de acordo com a frequência.

(3) Frequentemente (2) Às vezes (3) Raramente (4) Nunca

() Exercícios de gramática/leitura do livro didático

() Leitura de textos autênticos em língua alemã

() Cópia do conteúdo da lousa

- ☐ Ditados
- ☐ Interpretação de texto
- ☐ Produção de textos

22) De forma geral, quais são suas expectativas para um curso voltado à Produção e Recepção de Textos em Língua Alemã? De que forma você acredita que esse curso será um fator de auxílio na sua formação enquanto germanista?

Parte II: Recepção de textos

23) Tanto nas aulas de Língua Alemã I e II, quanto em disciplinas optativas do alemão, você já deve ter tido acesso a diferentes textos para leitura. Marque as opções abaixo que correspondem aos textos com os quais você já teve contato em língua alemã:

- ☐ Artigo/matéria de revista, jornal, blog, site
- ☐ Texto acadêmico
- ☐ Texto literário
- ☐ Manual
- ☐ E-mail
- ☐ Carta
- ☐ Bilhete
- ☐ Comunicado
- ☐ Formulário
- ☐ Material didático em língua alemã
- ☐ Perguntas de prova

() Outros (especificar):

24) Tanto para a leitura de textos em língua materna quanto em língua estrangeira, você certamente já deve ter desenvolvido uma série de procedimentos como forma de facilitar sua leitura. Assinale abaixo as opções que melhor se adaptam ao seu estilo de leitura:

() Eu analiso, primeiramente, os elementos que acompanham o texto, tais como figuras, tabelas, fotografias, desenhos, gráficos, títulos e subtítulos para, a partir daí, tentar prever do que se trata o texto;

() Eu realizo, primeiramente, uma leitura global do texto para, a seguir, realizar uma leitura mais detalhada;

() Eu guio minha leitura a partir das *W-Frage* (*Wer? Wie? Was? Wo? usw.*) como meio de selecionar informações e agrupá-las;

() Eu faço anotações de palavras chave e/ou ideias principais ao longo da leitura do texto e, a partir delas, elaboro esquemas tais como mapas mentais ou sociogramas;

() Eu priorizo o entendimento do conteúdo do texto, sem me preocupar tanto com palavras e/ou estruturas desconhecidas;

() Eu busco por informações específicas no texto, deixando os conteúdos menos relevantes para o propósito da leitura de lado;

() Eu procuro entender o significado de cada palavra no texto e, por vezes, também a função gramatical que cada palavra exerce no texto;

() Eu procuro apreender o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto.

Parte III: Produção textual

25) Na minha opinião, com que frequência a produção textual em língua estrangeira é trabalhada de forma consciente em sala de aula, com a devida preparação das atividades voltadas à produção de texto por parte do professor, acompanhamento do processo de produção textual e *feedback* ativo do professor:

() Frequentemente

() Às vezes

() Raramente

() Nunca

26) Nas situações de produção textual em língua estrangeira, quais tipos de texto, dentre os listados abaixo, são mais frequentemente requisitados?

- () Carta
- () E-mail
- () Comunicado (bilhete)
- () Anúncio publicitário
- () Formulário (comumente preenchido em hotéis, consultórios médicos, etc.)
- () Receita culinária
- () Contrato
- () Convite
- () Curriculum Vitae
- () SMS
- () Exercício de livro didático
- () Resumo
- () Resenha crítica (filme, livro, artigo de jornal, etc.)
- () Análise linguística (p.ex. da estrutura de uma frase)
- () Relatório
- () Redação com tema livre
- () Projeto de Pesquisa
- () Resposta de prova
- () Trabalho final
- () Artigo para revista científica

- 27) A produção escrita é uma atividade que envolve diversas etapas e exige de seu produtor o emprego de diferentes competências e capacidades linguísticas. Partindo de tal pressuposto, marque as opções que correspondem à sua facilidade/dificuldade em realizar as tarefas listadas a seguir:

	Consigo realizar a tarefa bem e com facilidade.	Consigo realizar a tarefa, porém cometo erros e necessito de ajuda.	Não consigo realizar a tarefa ou tenho muita dificuldade em realizá-la, precisando sempre de ajuda.
Manter a coesão e a coerência entre diferentes palavras, frases, trechos e parágrafos			
Contar/relatar um fato			
Explicar/definir uma situação e/ou conceito			
Esclarecer fatos por meio de exemplos			
Estabelecer comparações			
Justificar			
Argumentar			
Resumir			
Tecer conclusões			
Adequar o texto ao registro adequado (formal/informal)			

28) Como forma de superar as dificuldades acima assinaladas, você certamente já dispõe de um repertório de estratégias. Favor assinalar abaixo aquelas estratégias que comumente emprega nas suas produções textuais:

- ☐ Trocar de código (usar outras línguas no lugar da língua-alvo, tais como a materna ou outras línguas estrangeiras previamente aprendidas)
- ☐ Evitar certos temas/vocabulários/estruturas
- ☐ Fazer uso de paráfrases
- ☐ Empregar uma palavra inventada
- ☐ Fazer uso de sinônimos
- ☐ Pedir auxílio (material didático, dicionário, internet)
- ☐ Pedir ajuda a colega mais experiente

29) De acordo com a sua opinião, qual é a relevância das atividades de produção textual para o seu processo de aquisição de alemão como língua estrangeira?

- ☐ Alta
- ☐ Média
- ☐ Baixa

Por quê?

Muito obrigada pela sua ajuda!

Vielen Dank für deine Hilfe!

ANEXO C - QUESTIONÁRIO FINAL DE PESQUISA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Área de Língua e Literatura Alemã

Prezado Participante, este questionário encerra as atividades do bloco de Produção e Recepção de Textos da disciplina Língua Alemã III. Mais uma vez solicitamos que respondam as questões abaixo com seriedade e clareza e agradecemos sua participação, reiterando que todos os dados coletados para a pesquisa em questão são tratados de forma anônima.

4) Nome (fictício): _____

PARTE I: AVALIAÇÃO GERAL DO CURSO

5) No geral, as atividades de produção textual realizadas ao longo da disciplina Língua III foram por mim consideradas:

- () Muito fáceis
- () Fáceis
- () Nem fáceis nem difíceis
- () Difíceis
- () Muito difíceis

6) Em relação ao meu processo de aquisição/aprendizagem de língua alemã, posso afirmar que as atividades realizadas no bloco de *Produção e Recepção de Textos* desempenharam um papel:

- () Fundamental
- () Importante
- () Indiferente
- () Pouco importante

() Irrelevante

- 7) Descreva de maneira sucinta (em aproximadamente três pontos) como a leitura e produção de textos em língua alemã foi capaz de aperfeiçoar suas capacidades/competências na língua.

PARTE II: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- 8) Escolha uma das atividades para responder as perguntas abaixo:

- () Sprachbiographie/ Sprachlernbiographie
() Reisen/ Urlaub
() Medien/ Medien und Kommunikation im Alltag

- d) Partindo do pressuposto de que a escrita é uma atividade complexa, composta por diversas fases até que o produto final fique pronto, descreva brevemente as etapas percorridas, para esta atividade, desde sua apresentação até a versão final.

- e) Ao longo de seu processo de produção de texto, quais foram suas principais dificuldades?

- f) Quais estratégias utilizou para superar essas dificuldades e atingir seu objetivo, ou seja, a produção do texto final? Caso não tenha enfrentado dificuldades, quais estratégias empregou para ser bem-sucedido na tarefa de elaborar seu texto?

Muito obrigada pela sua ajuda!

Vielen Dank für deine Hilfe!

ANEXO D - TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO GÊNERO BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

RESULTADOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA RELATIVA A MICROESTRUTURA DO GÊNERO BIOGRAFIA LINGUÍSTICA								
Categoria	Subcategoria	Item a ser analisado	Contempla plenamente		Contempla suficientemente		Contempla pouco	
			1º V	VF	1º V	VF	1º V	VF
Microestrutura textual	Nível léxico-semântico	Emprego de vocabulário próprio ao gênero textual biografia linguística	7	12	5	0	0	0
		Ortografia dos substantivos simples	2	7	8	5	2	0
	Nível sintático-estrutural	Escrita de substantivos compostos	6	10	5	2	1	0
		Uso dos marcadores temporais	11	12	1	0	0	0
		Emprego dos tempos verbais passados	3	11	6	1	3	0

ANEXO E - TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO GÊNERO CARTA PESSOAL

RESULTADOS DA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA RELATIVA A MICROESTRUTURA DO GÊNERO CARTA PESSOAL								
Categoria	Subcategoria	Item a ser analisado	Contempla plenamente		Contempla suficientemente		Contempla pouco	
			1º V	VF	1º V	VF	1º V	VF
Microestrutura textual	Nível léxico-semântico	Emprego de vocabulário próprio ao tema férias/lazer e estruturas pertencentes ao gênero carta pessoal	10	12	2	0	0	0
		Preposições	8	11	4	1	0	0
	Nível sintático-estrutural	Uso dos conectores	10	11	2	1	0	0
		Declinação de adjetivos	8	11	3	1	1	0

ANEXO F - TABULAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

RESULTADOS DA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA RELATIVA A MICROESTRUTURA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO								
Categoria	Subcategoria	Item a ser analisado	Contempla plenamente		Contempla suficientemente		Contempla pouco	
			1º V	VF	1º V	VF	1º V	VF
Microestrutura textual	Nível léxico-semântico	Emprego de vocabulário próprio ao tema mídia/meios de comunicação e estruturas pertencentes ao gênero artigo de opinião	9	11	3	1	0	0
		Uso do comparativo/superlativo	10	11	2	1	0	0
	Nível sintático-estrutural	V2/VF	2	10	9	2	1	0
		Ordem dos elementos na frase	3	10	7	2	2	0
		Construções infinitivas com <i>zu</i>	6	12	6	0	0	0