

## A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE

Andressa CEREZER<sup>1</sup>  
Liara Josiane Rodrigues de LIMA<sup>2</sup>

*ABSTRACT: First, this paper aims to show the theoretical basis on the Holistic Model, proposed by Richter (2006), Process Writing, proposed by Write & Arndt (1991) and Corpus Linguistics (CL), developed by the professor and researcher Berber Sardinha (2004) which sustain this study. Second, we will explain the application of these theories in the scope of teacher training. Thus, we will explain writing acquisition in Spanish as a Foreign Language from textual production and academic questionnaires developed through a methodology framework in which we used Process Writing.*

*KEYWORDS: Holistic Theory of Activity (HTA), Teacher training, Process Writing.*

### 1. Introdução

Melhor do que saber uma teoria é o de colocá-la em prática num contexto de ação-reflexão-ação.

O saber, o conhecimento é de suma importância e de cunho emancipatório, no que tange uma perspectiva de ter um referencial teórico para embasar as ações, ou seja, o que acontece com o meu aluno nessa etapa de aquisição? Como posso mediar esse conhecimento? Quais fatores estão contribuindo ou dificultando o aprendizado?

O professor deve ser capaz de conhecer a sua prática, saber sobre o saber, ter domínio do contexto de sua profissão embasado numa teoria que ele coloque em prática com intuito de mudança.

Para isso, uma alternativa seja que o futuro professor possa vivenciar, experimentar, refletir sobre suas ações acerca de sua aquisição escrita enquanto acadêmico, para posteriormente ser capaz de detectar em seus alunos o que ocorre com eles no processo de aquisição, ou seja, o acadêmico, sentindo na “própria pele” os mecanismos que envolvem cada etapa de aquisição escrita.

Enfim, Professor é quem se ensina a ser professor, mestre, líder, exemplo para seus discípulos (GUEDES, 2006).

Dessa maneira, o presente artigo apresenta alguns resultados acerca de um trabalho realizado com acadêmicos do curso de Letras Português-Espanhol e respectivas Literaturas de uma instituição de ensino superior particular da região central do RS, o qual envolve a aquisição da escrita em Espanhol como Língua Estrangeira, tendo como alvo principal a reflexão por parte dos acadêmicos a respeito da sua própria prática, ou seja, ação-reflexão-ação.

---

<sup>1</sup> Graduação em Letras-Português e Letras-Espanhol e aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup> Graduação em Letras-Português e Letras-Espanhol, especialização em psicopedagogia e aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## 2. A teoria holística da atividade (THA)

A Teoria Holística da Atividade é uma proposta de formação docente, a qual parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional e que aperfeiçoa a Teoria da Atividade anexando à sua base teórica uma tríade comportamental: Pensar, agir e sentir. Paz (2006), apoiada em Richter (2004, 2005), acredita que somente uma dimensão holística da formação é capaz de reconstruir criticamente a vida profissional docente, levantando índices diretos e indiretos de seu pensar (crenças e saberes), sentir (sentimentos e valores) e agir (atitudes e práticas), enquadrando-os na relação complexa de ser professor.

Assim, segundo Richter (2004, 2006), pode-se dizer que uma mudança de comportamento requer uma abordagem de ensinar-aprender consistente num sentido teórico-prático; além de acarretar a mudança dos afetos e das crenças, na medida em que numa visão holística não se pode dissociar: comportamentos, crenças e afetos. Richter (2005):

Parte-se da crítica dos modelos tradicionais de formação continuada, que privilegiam o objetivo de “ensinar a refletir”, mas se esquecem de que fazer docentes mudarem seu discurso sobre o ensino (ou seja, passarem a incorporar formas reflexivas de se pronunciar sobre questões didáticas) quase sempre não acarreta alterações nas práticas destes – prática esta que geralmente permanece tradicional [...]. A presente proposta difere das anteriores em dois aspectos. Primeiro, não separa o binômio cognição-ação [...] da afetividade. Com isso, defendemos, entre outros pontos, que não pode haver formação de professores bem-sucedida, se não comparecer [...] o desejo de mudar[...]. Segundo, defende que a mudança começa,[...] pela modificação voluntária da própria ação [...].(RICHTER 2005, p.1)

Assim, podemos direcionar a formação docente ao que é chamado de enquadramento. Essa concepção vem da psicologia e do trabalho dos psicólogos, e dentro da Teoria Holística da Atividade é abordado de maneira central, no sentido de diferenciar um modelo de trabalho sistematizado e consciente de outro, ou seja, daquele que não é sistematizado e consciente.

Nesse sentido, para Aguirre et al (2000) a concepção de enquadramento situa o trabalho clínico do estagiário-psicólogo, abarcando, entre outros parâmetros, objetivos, estratégias e filosofia de trabalho. O mesmo autor (p.4) aborda ainda, a questão de identidade profissional. A esse respeito menciona: “... identidade envolve um complexo conjunto de experiências internalizadas, abrangendo desde a concepção de mundo e a adoção de uma escala de valores, até sua possível exteriorização em escolhas e comportamentos.”

No trabalho em questão, com o intuito de colocar em prática a ideia de enquadramento fundamentada pela Teoria Holística da Atividade, optamos pelo *Process Writing*.

## 3. O process writing

O *Process Writing* (Write & Arndt, 1991) oferece um modelo cognitivo para o processo de produção textual subdividido em seis etapas: a de geração de idéias, a de focalização, a de estruturação, a de esboço, a de avaliação e a de revisão.

A geração de ideias refere-se principalmente ao levantamento de ideias e de informações sobre determinado tema. Esta fase é particularmente importante como o princípio do processo da produção escrita.

A focalização (focusing), a etapa subsequente, prepara o aluno para identificar as prioridades acerca da produção escrita. É nesta fase que o aluno deverá considerar não só a quem será dirigido seu texto, como também localizar as ideias mais relevantes bem como o propósito e as características do gênero selecionado.

No estágio de Estruturação (structuring), ocorrerá a ordenação e a organização das informações levantadas anteriormente e a experimentação de tal organização. Esta fase visa auxiliar os alunos na revisão do seu texto.

Na fase do esboço (drafting) acontece um momento de transição no qual começam a ser acomodadas as ideias iniciais. É como se tratasse de um rascunho. Neste estágio espera-se que os alunos escrevam seus primeiros esboços com o objetivo de colocar suas ideias em um formato que atenda as necessidades da estrutura da língua.

Já na etapa de avaliação (evaluating), há um fortalecimento de responsabilidades com a escrita uma vez que, de acordo com o processo, a avaliação não é propriamente uma tarefa exclusiva do professor, mas do próprio aluno, o qual deve avaliar aquilo que identificou ou que tentou resolver no próprio texto.

Por fim, a última etapa, a de revisão (re-viewing), envolve a verificação de muitos fatores tais como contexto, conectividade, divisões internas, impacto, adequações necessária à edição final e avaliação do resultado escrito. Este estágio é muito relevante para o escritor, já que ele é o resultado do seu trabalho revisto, contestado, corrigido por ele mesmo.

De acordo com essa metodologia, a escrita é vista como um trabalho centrado na colaboração mútua entre professor e aluno, os quais se posicionam de maneira distinta, mas ativos em toda produção escrita.

Nessa perspectiva, a produção não é um produto finalizado, acabado, mas sim algo que pode suscitar reflexões por parte daquele que produziu o texto.

Segundo Write & Arndt (1991) não é fácil para o aluno visualizar claramente o processo de escrita, isto é, o que acontece com eles enquanto escrevem. Assim, a autonomia na escrita, só será possível quando atingirem a consciência de todos os elementos envolvidos no processo.

#### **4. A linguística de corpus (LC)**

Segundo propõe Richter (s/d), considerando que a THA parte dos pressupostos da abordagem sistêmico – autopoietica da linguagem, da concepção probabilística e expectabilística da comunicação e da visão do papel social como função do acoplamento estrutural entre sistemas sociais e psíquicos, os requisitos de consistência para esta fase da investigação exigem um referencial teórico que compartilhe de três aspectos. São eles: o conceito de linguagem como sistema probabilístico, o princípio de interdependência entre sentido e padronização léxico-gramatical (Sinclair, 1991, apud Richter, s/d) e a opção pelas evidências empíricas no estudo do léxico e da gramática. Este referencial é a Linguística de Corpus, doravante LC.

Conforme Sardinha (2004), a LC, “ocupa-se da coleta e da exploração de corpora ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (p. 3). Além disso, o pesquisador considera que ela “dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador” (op. cit.)

A LC, conforme considera o autor, apresenta implicações para a teoria linguística, para o entendimento da linguagem em uso, para a descrição da padronização linguística e do estudo de frequências, para a comparação de duas línguas e para a tradução. Além disso, ela ainda possui ferramentas computacionais capazes de permitir a análise de corpora eletrônicos, os quais constituem toda a série de contribuições da LC para o estudo da linguagem. Atualmente a LC tem trazido grandes contribuições para os estudos investigativos acerca do ensino de línguas estrangeiras.

Para os fins específicos do presente trabalho, o processamento eletrônico do corpus ocorrerá com o auxílio de dois programas eletrônicos: o WordSmith Tools 4.0 (WST) e o Mapeador Semântico (MS). O primeiro é um programa computacional de grande utilidade para a operacionalização da descrição linguística com corpus. Conforme propõe Sardinha (2004), o WST disponibiliza ao analista uma série de recursos que podem ser de grande valia para a análise de vários aspectos da linguagem. Além disso, conforme o autor, (ibid., p. 112), “se trata de um programa que reúne as principais ferramentas que o linguista de corpus precisa para identificar e comparar frequências e listar palavras no seu contexto original”. Entre suas ferramentas estão a Wordlist, a Key Words e a Concord. A primeira delas é responsável pela criação de listas de palavras. Essa listagem é composta por três janelas. Uma delas possui uma lista de palavras ordenadas alfabeticamente; outra, uma frequência das palavras; a terceira, por sua vez, contém a estatística acerca dos dados contidos.

A segunda ferramenta, a Key Words, conforme Sardinha (ibid.), permite a seleção de itens de uma lista de palavras através da comparação de suas frequências com uma lista de referências. Esse contraste resulta em uma lista de palavras-chave, isto é, “palavras cujas frequências são estatisticamente diferentes no corpus de estudo e no corpus de referência” (p. 96).

A terceira ferramenta, por fim, produz listagens das ocorrências de algum item em questão (denominado como “palavra de busca” ou “nódulo” e que pode ser composto de uma ou mais palavras) acompanhado do texto ao seu redor. Para esse trabalho investigativo serão utilizadas as ferramentas Wordlist e Concord.

Quanto ao MS, conforme Richter, surgiu devido à “necessidade de mapear, para fins semânticos e conceituais, associações entre nódulos de interesse para além dos limites da frase e mesmo da estreita janela que a ferramenta Concord abre à direita e à esquerda do termo pesquisado” (ibid., p. 17). Richter (ibid.) menciona que o funcionamento e a utilidade do MS baseia-se na aplicação do princípio de rede à ferramenta Concord, sabendo-se que

(I) para toda palavra há um cotexto de  $n$  palavras; (II) que, em cada ocorrência de uma palavra, ela cotextualiza  $n$  outras palavras; (III) que palavras com afinidade semântica coocorrem (por compartilharem *schemas*) e/ou tendem a apresentar cotextos ou partes de cotextos em comum, o programa inspeciona a janela de colocados à direita e à esquerda dos nódulos de interesse do pesquisador (ignorando os colocados pré-listados como irrelevantes), e identifica-quantifica os casos de cotextualidade lexical (RICHTER, s/d, p. 18).

Assim, as quantificações estabelecidas permitem efetuar cálculos capazes de informar se as associações entre determinados itens são estatisticamente significativas.

## 5. A aquisição da linguagem

Inicialmente, consideramos que Vygotsky (1991) trata o fato da criança não possuir um esquema desenvolvimental pré-determinado. Aliás, diferentemente disso, a exposição da criança a uma cultura e língua específicas determina sua forma de perceber o mundo, de modo que, de acordo com a teoria sócio-histórica do desenvolvimento, é a expressão (social em sua origem) que além de organizar a atividade mental, modela e determina sua orientação.

Além disso, Vygotsky (1993) também distingue o caráter espontâneo da fala do caráter artificial da escrita, explicando o princípio das diferenças que se estabelecem entre a aquisição dessas duas habilidades. Para o autor, em relação à fala, a criança age com mais

naturalidade, pois, em função do intercâmbio social e do contato diário, a fala exterior “não tem que ser conscientemente dirigida - a situação dinâmica se encarrega disso” (p. 85).

Já a escrita, segundo Vygotsky (1993), exige mais abstração e as razões que a motivam são intelectualizadas de modo que o indivíduo deve representar a situação para si mesmo, o que implica um maior distanciamento da “situação real” (p. 85).

Nesse sentido, Motta (2009) considera que a consciência sobre os símbolos alfabéticos deve ser construída previamente a partir de estudos, porque somente assim há a possibilidade de empregá-los, o que revela um procedimento distinto da fala, para a qual não há necessidade de conhecimento sobre a realização de processos mentais ao falar.

Para Van Patten (2004), a aquisição representa o desenvolvimento de determinadas competências das quais as habilidades no uso da linguagem dependem. Tais competências, não só estão relacionadas com a representação mental do indivíduo sobre a aquisição de uma língua, como consistem de diferentes componentes. Estes componentes, além de ser de natureza sintática, semântica, fonológica e sociopragmática, interagem em diversos níveis de compreensão e produção de linguagem.

Cumpramos mencionarmos que, conforme o autor, a construção de competências está estreitamente relacionada a uma interferência direta nas representações que o estudante tem acerca de como se deve empregar os muitos componentes e na ênfase a ser dada nos diversos momentos da produção textual. A capacidade de automonitoramento e a clareza na avaliação dos resultados da escrita, nesse ínterim, vão se delineando ao longo do processo.

Nesse sentido, o aprendizado, de acordo com o que propõe Oliveira (1995), em se considerando a concepção vygotskiana, não é um processo que se reduza aos fatores inatos e aos processos de maturação do organismo, mas, o processo de ensino-aprendizagem que inclui o indivíduo que aprende, o que ensina e a relação que esses dois sujeitos mantêm.

Desse modo, o aprendizado é visto como um “possibilitador”, conforme considera Motta (2009, p. 16), já que desperta os processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Assim, em se considerando a língua escrita, conforme propõe Vygotsky, (1985, *apud* Fernbach 2006), da mesma maneira que as demais funções psíquicas superiores, podemos mencionar que se constrói através da interação social. “É na relação do indivíduo com o meio e graças à mediação do grupo social ao qual pertence que se elabora a aquisição das práticas languageiras” (p. 143).

## **6. A aquisição do léxico em espanhol como língua estrangeira.**

No processo de aquisição de uma língua, as palavras são as primeiras a aparecer. No momento em que uma criança começa a aprender a falar, ela inicia um processo de generalizações acerca de diferentes tipos de palavras para denominar pessoas, lugares, coisas, expressar desejos e vontades. Assim, elas passam a reconhecer e entender as categorias sintáticas, adquirindo uma maior percepção a respeito das relações gramaticais entre as palavras. Conforme Clark (1993, p.1) "o léxico é central na linguagem e central na aquisição de língua".

Nessa acepção, a aprendizagem do léxico implica a aprendizagem de todo um conteúdo criado coletivamente pelo passado, mas constantemente redimensionado pelo presente, o que necessariamente vai levar a adquirir novas formas de organização do conteúdo e/ou conhecimento de mundo.

Ainda, destacando a importância do léxico podemos dizer, segundo Leffa (2000), que um fator relevante, ou, em outras palavras, decisivo para a identificação de uma língua é seu léxico. Por exemplo, uma pequena sequência de palavras (los niños, les enfants, the boys), já é suficiente para identificar a língua em questão, mesmo que essa sequência não esteja em ordem canônica (boys the). Nesse sentido, ou seja, na tarefa de identificação da língua, a morfologia contribuiria muito pouco, a sintaxe quase nada e a pragmática é provável que nada tivesse a contribuir. Leffa (2009) declara:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras. (LEFFA 2009, p.3)

Dessa forma, de acordo com Jiang (2000), durante o aprendizado de uma L2, especificamente durante o aprendizado formal, em situação de sala de aula, ocorrem duas restrições. A primeira delas é a pobreza de insumo em termos de quantidade e qualidade. Aprendizes de L2 de sala de aula não têm insumo suficiente e altamente contextualizado na língua em estudo. Essa questão desfavorece muito a extração e a criação de especificações semânticas, sintáticas e morfológicas de uma palavra, como também a integração de tal informação ao input lexical da mesma.

A segunda restrição no aprendizado de L2 diz respeito à presença de um sistema conceitual/semântico estabelecido e intimamente associado a um sistema lexical em L1, ou seja, os aprendizes de L2, especialmente os adultos, têm a tendência de procurar apoio neste sistema para aprender novas palavras em uma L2. Isto se reflete no fato de os significados de uma palavra em L2 poderem ser compreendidos através de sua tradução em L1, o processador de língua do aprendiz pode estar menos motivado a prestar atenção às pistas contextuais para a extração do significado. Para Villalba (2002):

A diferença entre a aquisição do vocabulário de L1 e de L2 implica em tarefas diferenciadas: enquanto o nativo deve entender para adquirir o significado, o aprendiz de L2 prefere memorizar a palavra, o que permite deduzir que a atenção inicial do aluno se concentra principalmente no aspecto formal das palavras, isto é, na pronúncia e na ortografia, e poucas informações semânticas, sintáticas e morfológicas seriam criadas e estabelecidas para cada entrada lexical (VILLALBA, 2002, p. 56).

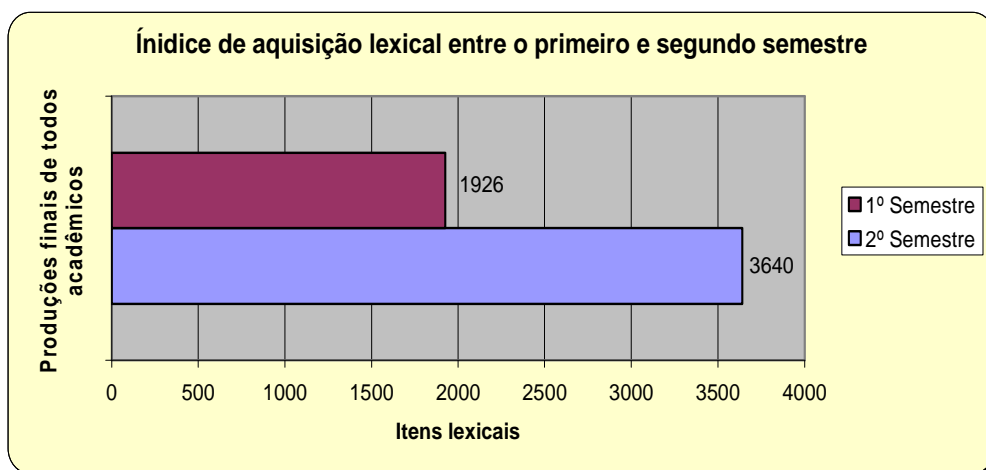
Com isso tudo, podemos extrair a ideia de que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes e relevantes, pois envolve muitos processos e por isso ela requer uma relação com outras palavras e com o contexto.

### 6.1. Análise e discussão do corpus

O corpus é composto por produções textuais divididas em quatro módulos, organizados da seguinte maneira: ● 1º Módulo = Notícia 1- Tema = Violencia. ● 2º Módulo = Notícia 2 – Tema = Obligatoriedad de La enseñanza del español en Brasil. ● 3º Módulo = Reportagem – Tema = Enseñanza superior nocturna. ● 4º Módulo = Artigo de opinião – Tema = Indisciplina en la escuela.

Cada módulo gerou uma produção textual e a análise transcorreu de forma comparativa entre o primeiro e o segundo semestre. Ao término de cada módulo, os acadêmicos respondiam a um questionário (Anexo 1 A, B, C, D e E), no qual discorriam acerca de como viam esse processo de escrita, bem como das suas possíveis aquisições linguísticas.

Numa análise geral, pode-se constatar que houve, efetivamente, um aumento considerável de itens lexicais de forma crescente em relação ao primeiro semestre e o segundo. É o que podemos constatar através da figura 1.



**Figura 1 Produções finais de todos acadêmicos**

Percebeu-se que, no início das atividades de escrita, os textos eram muito restritos e o envolvimento dos acadêmicos com a tarefa era de certa forma 'retraída'. No decorrer do processo de escrita, já de um módulo ao outro, começamos a visualizar um maior interesse dos alunos na atividade e conseqüentemente uma melhora na produção. Talvez, em alguns casos, esse interesse tenha surgido pelo fato de eles começarem a observar suas carências em relação à escrita e a respeito do léxico, alguns declaravam que tinham a necessidade de adquirir o conhecimento de mais palavras.

Nesse sentido, a mérito de exemplificação dessa realidade verificada, iremos expor algumas respostas dos acadêmicos, aqui denominados como "A" de acadêmico e respectiva numeração, referente ao questionário do primeiro módulo: "A1 Percebi que preciso conhecer mais palavras em espanhol". "A2 Não tenho um vocabulário muito amplo em LE." "A3 Percebi que tenho de buscar mais conhecimento." "A4 Não é muito ampla." "A5 Com essa atividade, percebi que meu léxico é restrito e que preciso conhecer novas palavras para assim, melhorar minha escrita." Como também, algumas respostas referentes ao questionário aplicado no quarto módulo, no qual os acadêmicos declaram que a metodologia esta contribuindo com o processo de aquisição: "A1 Acredito que a elaboração de um Brainstorming é muito importante para adquirir vocabulário e para elaborar textos." "A2 Com a utilização da metodologia observo que temos curiosidade de procurar sinônimos e significados. Isso que faz com que melhoremos a nossa escrita."

A3

Acredito que quanto mais se lê e se escreve, mais se aprende, este método nos permite reescrever todo o texto até que a mensagem que se quer transmitir fique satisfatória, assim com a correção dos erros cometidos e com o esclarecimento de

dúvidas que se tenha de determinadas palavras que vão surgindo ao longo da produção, aos poucos vamos assimilando e guardando em nossa memória para serem utilizados quando forem necessitados novamente.

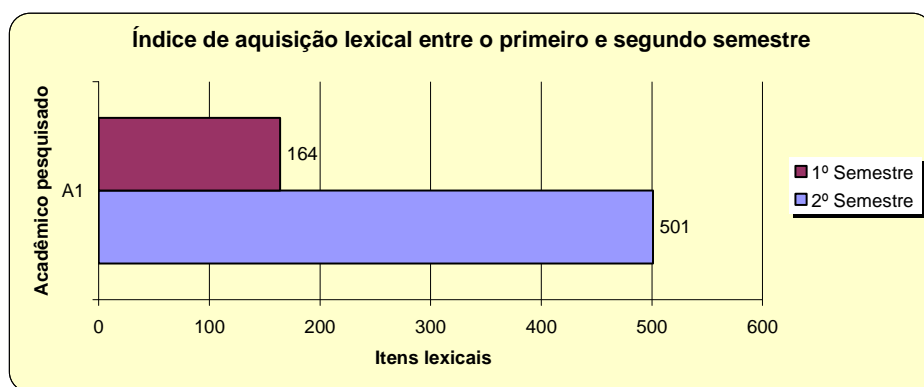
A4

Por mais que seja uma metodologia um pouco extensa, desenvolveu minha aquisição lexical porque partimos do Brainstorming, com a geração de ideias e chegamos até a revisão e, nesse espaço, as etapas nos induzem a um melhoramento do texto, inclusive do vocabulário.

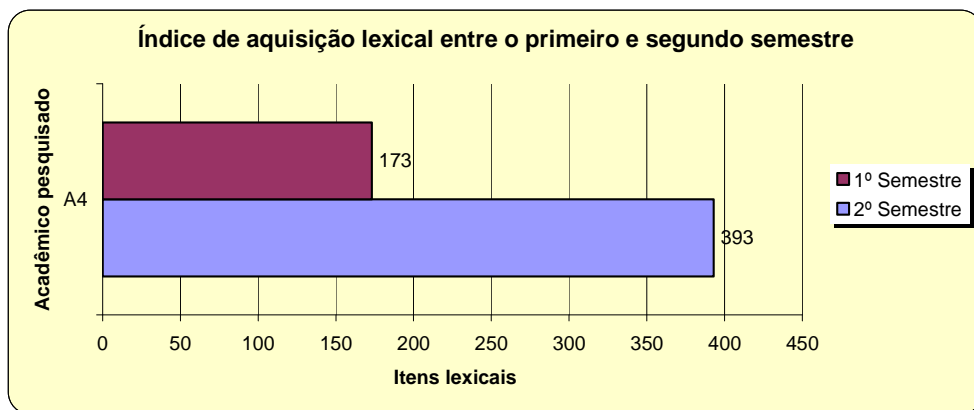
A5

Muitas vezes, estava escrevendo e sentia que algo não estava correto, e que, naquele momento, eu poderia empregar uma outra palavra, porém seguia na escrita. Com as aulas e a metodologia empregada, pude perceber que aquele era o momento de refletir, reler, e analisar a melhor expressão a ser empregada para um melhor entendimento do texto. Acredito que tive uma evolução muito grande com este projeto, pois hoje, relendo meus textos é possível constatar esta melhora, tanto no léxico como sintaticamente.

Ainda, as figuras 2 e 3 intencionam firmar a demonstração da evolução aquisitiva do léxico, apresentada anteriormente de forma coletiva, aqui será demonstrada em um sentido de exemplificação focada no desenvolvimento de cada sujeito. Serão expostos a evolução de dois acadêmicos escolhidos aleatoriamente, mas que representa um padrão em relação a evolução dos demais acadêmicos.



**Figura 2 Produções finais A1.**



**Figura 3 Produções finais A4.**

O acadêmico A1 teve uma evolução em itens lexicais aproximadamente de 200% de um semestre a outro e o acadêmico A4 uma evolução aproximada de 128%. Ao longo do processo de escrita, foi possível verificar que os acadêmicos estavam percebendo a importância de se buscar estratégias para favorecer a aquisição do léxico. Eles buscavam auxílio no dicionário, em leituras, nas trocas comunicativas com os colegas, etc. Assim, a constatação de suas próprias necessidades, auxiliam esse futuro professor a ter a noção do que acontece com seu aluno nesse mesmo processo, abrindo a possibilidade deste mediar o seu aluno no decorrer de cada etapa, ou seja, tudo isso implica na ação-reflexão-ação.

## 7. A aquisição de conectores em espanhol/língua estrangeira

Conforme destaca Serra (2000), baseado em Tomasello e Brooks, é possível observarmos uma evolução no domínio da produtividade morfossintática da linguagem das crianças quando aprendem uma língua. Identificamos assim, que as estruturas que as crianças utilizam são consideravelmente mais reduzidas do que as utilizadas pelo falante já adulto<sup>3</sup>. Entretanto, o autor esclarece que com o passar do tempo e com o engajar nas estruturas da língua, as produções vão se tornando mais sofisticadas não apenas morfológicamente, mas também sintaticamente, tornando-se também mais extensas.

Desse modo, para Serra (ibid.), em fases iniciais, a produção da linguagem está relacionada a aspectos do léxico, da semântica ou da pragmática, denominado pelo autor como etapa da combinação de palavras ou também etapa telegráfica. Nessa fase, os falantes ainda cometem erros que indicam conhecimento parcial de determinados aspectos gramaticais da língua.

Com o passar do tempo, o conhecimento linguístico evolui e já não se restringe apenas à semântica, ao léxico ou à pragmática e nem à quantidade de palavras que se combinam, mas começam a incluir também aspectos relacionados à morfossintaxe (Serra, ibid.). Assim, os falantes já começam a expressar orações sintaticamente bem estruturadas. É a etapa posterior da aquisição sintática. Acerca dela, Brown (1973, apud Serra 2000) aponta que os elementos não são adquiridos sequencialmente, mas que alguns evoluem de maneira conjunta e outros de forma independente.

Na última etapa, o falante já adquiriu totalmente a competência gramatical e por isso, já consegue expressar suas intenções comunicativas. Assim, a aquisição da morfologia e da sintaxe de uma língua particular ocorre de maneira gradual e progressiva (Brown, 1973, citado em Serra, 2000).

Outro dado interessante, de acordo com Vázquez (s/d) diz respeito à utilização da coordenada “e” para conectar orações. Segundo estudos realizados por essa autora, a utilização dessa conjunção é muito abundante no início da aquisição e tende a diminuir quando as crianças começam a fazer uso de outros tipos de conjunções, basicamente subordinadas. Ainda com relação à conjunção “e”, cumpre mencionarmos que, conforme trata a autora (p. 267), ela é o “primeiro conector que aparece na fala infantil e também o mais frequente na fala dos adultos”.

---

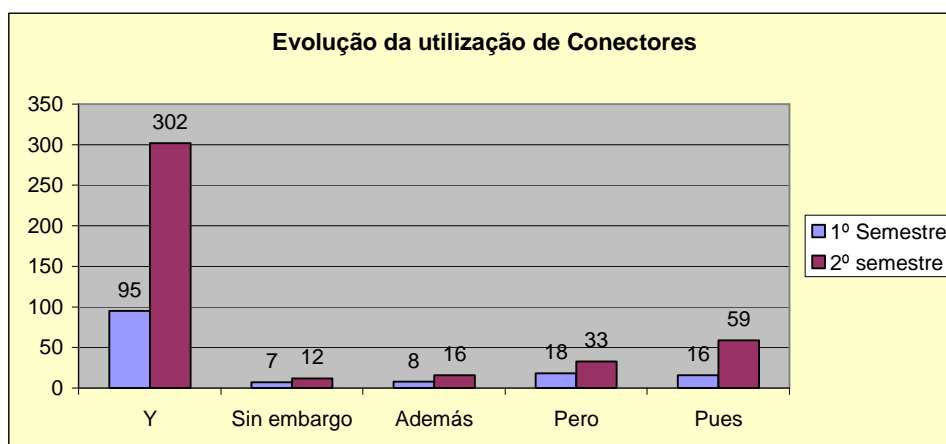
<sup>3</sup> Tomamos, para fins desse estudo, o termo crianças e adultos e os aproximamos da ideia de aprendizes e proficientes, respectivamente.

## 7.1. Análise e discussão dos dados

Em se considerando os fins deste trabalho, o qual não objetiva uma análise de dados exaustiva, selecionamos, por meio da ferramenta *Wordlist*, os vocábulos referentes aos conectores mais frequentes nas produções textuais dos acadêmicos durante o primeiro semestre de aplicação da metodologia. Verificamos, então, as conjunções “y”, “pero”, “pues”, “además” e “sin embargo”, como as mais decorrentes durante o primeiro semestre da aplicação da metodologia. As quais foram utilizadas, respectivamente, 95, 18, 16, 8, 7, vezes nas produções relativas ao primeiro semestre.

Com relação aos dados do segundo semestre, procedemos da mesma maneira e também com auxílio da ferramenta *wordlist*, verificamos que os conectores “y”, “pero”, “pues”, “además” e “sin embargo” foram utilizados 302, 33, 59, 16 e 12 vezes, respectivamente.

Observamos, assim, uma evolução positiva dos acadêmicos acerca da utilização de conectores. Essa evolução pode ser mais bem visualizada na figura a seguir:



**Figura 4**

Tais observações acerca da evolução na utilização dos conectores na escrita dos acadêmicos pode ser verificada também nas respostas dos acadêmicos nos questionários aplicados, ou seja, eles também dão-se conta de sua melhora na escrita. Assim, diante da pergunta: “Como você observa a utilização dos conectivos (operadores lógicos e discursivos) em suas produções textuais (considerando o final do 3º módulo da metodologia de enquadramento) e como você via antes? Explique.”, obtivemos as seguintes respostas<sup>4</sup>:

A3:

Acho essencial, pois ao selecionarmos o conectivo certo o texto pode trazer a informação que ele se propõe, e ao usar o errado o texto passa a ficar sem sentido.

A5:

Anteriormente, eu procurava driblar os conectores, não tinha certeza de seu emprego, porém durante os trabalhos tive a ciência de como melhor empregá-los, favorecendo assim, a minha produção textual, deixando-a mais coesa e coerente.

A6:

Achava difícil utilizá-los porque nem sempre tinha certeza do seu emprego. Depois, com a metodologia isso ficou um pouco mais fácil pra mim.

A9:

<sup>4</sup> Elegemos o questionário referente ao terceiro módulo do enquadramento por julgarmos que é nele que os alunos começam a estabelecer comparativos com os semestres anteriores.

Antes eu não chegava a ter noção da importância desses mecanismos no texto, mas agora já acho essencial o seu uso, já penso que há determinados conectivos apropriados para determinados gêneros.

Cumpramos mencionarmos que as respostas apresentadas foram escolhidas de maneira aleatória visto que elas são identificadas também nas respostas dos demais sujeitos participantes da pesquisa e por isso acreditamos serem elas representativas do grande grupo.

## **8. Considerações Finais**

A partir dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, podemos considerar que de acordo com as inquietações da Teoria Holística da Atividade em relação a uma formação profissional eficiente, acreditamos na utilização de uma metodologia inserida em enquadramento, na qual, como já vimos, utilizamos o *Process Writing*. Essa metodologia além de privilegiar a macro-habilidade de produção textual, bem como do aperfeiçoamento do ato de escrever, procura fazer com que essa atividade de escrever seja a base que possibilite aos acadêmicos a compreensão do que acontece em seu cognitivo durante o processo de aquisição da escrita, contribuindo, dessa forma, com a formação de saberes metacognitivos, conceituais e procedurais, os quais lhes serão úteis ao longo da carreira profissional de educador linguístico.

Assim, cremos que a competência em produção textual, bem como a consciência desse processo nos acadêmicos, futuros docentes, deve ser uma luz refletida no trabalho realizado nos cursos de formação de professores, com o objetivo de que os acadêmicos possam ser não apenas bons produtores de textos, mas também bons condutores dessa atividade ao tornarem-se educador. Dessa forma, ao ministrarem suas aulas, serão capazes de mediar a aquisição como alguém que já esteve no mesmo lugar, ou seja, como aprendiz, e que sabe e entende o que acontece, possibilitando uma maior competência em ajudar seus alunos a resolverem seus problemas de aquisição.

### **Anexos**

#### **Anexo 1 A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ORIENTADOR: PROF.º DR. MARCOS GUSTAVO RICHTER**  
**Mestranda: Andressa Cerezer**  
**Liara Josiane Rodrigues de Lima**

### **AVALIAÇÕES DESCRITIVAS - 1º MÓDULO - NOTÍCIA I**

- 1) Dentre os conceitos abordados, quais você considera que mais lhe ocorrem?
- 2) Cite os pontos que você considera positivos da metodologia de enquadramento.
- 3) Cite os pontos que você considera negativos da metodologia de enquadramento.

- 4) Descreva o que acontece com você, em termos cognitivos, durante o desenvolvimento da metodologia (fale sobre o seu automonitoramento).
- 5) Como você avalia o papel do professor nessa metodologia?
- 6) Como você vê o processo de correção textual?
- 7) De acordo com seus conhecimentos, como você relataria sua competência lexical em Língua Estrangeira (LE)?
- 8) De acordo com seus conhecimentos em produção textual, como você considera sua competência para a utilização de conectivos nas produções em LE?

### **Anexo 1 B**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ORIENTADOR: PROF.º DR. MARCOS GUSTAVO RICHTER  
Mestrandas: Andressa Cerezer  
Liana Josiane Rodrigues de Lima

### **AVALIAÇÕES DESCRITIVAS - 2º MÓDULO - NOTÍCIA II**

- 1) Qual (is) estratégia (s) você utilizou no seu processo de escrita? Qual (is) você acredita que foram mais úteis?
- 2) Cite os pontos positivos da metodologia de enquadramento.
- 3) Cite os pontos negativos da metodologia de enquadramento.
- 4) O que aconteceu com você, em termos cognitivos, durante o desenvolvimento da metodologia (fale sobre o seu automonitoramento)?
- 5) Como você vê o processo de correção textual?
- 6) Quais técnicas você mais utilizou?
- 7) Dentre os conceitos trabalhados, aponte quais você observou durante o segundo módulo?

### **Anexo 1 C**

### **QUESTIONÁRIO**

- 1) Você acredita que o desempenho obtido nas aulas de Espanhol LE foi favorável à sua aprendizagem? Justifique.
- 2) É possível afirmar que sua aprendizagem poderia ter sido mais ampla? Por quê?

- 3) Na relação aluno-aluno como foi seu comportamento? E na relação aluno-professor?
- 4) Depois de uma reflexão acerca do seu comportamento enquanto aluno, estudante de Espanhol LE, qual seria a sua avaliação própria? (Numa escala de apto e não apto). Justifique.
- 5) Que estratégias você utilizou (ou pensou em utilizar) para avançar em seus conhecimentos acerca da escrita em língua estrangeira?
- 6) Quais fatores que mais contribuíram para o aprimoramento de sua produção escrita em língua estrangeira?
- 7) Você considera que as atividades realizadas pelas professoras influenciam na sua produção escrita? Em que medida?
- 8) Você acredita que o automonitoramento auxilia no seu processo de produção escrita? De que maneira?
- 9) Destaque os pontos positivos e os pontos negativos da metodologia aplicada.
- 10) Faça um relato de como você acredita que se deu a aprendizagem e quais foram os fatores que influenciaram positivamente na evolução de seu desempenho.
- 11) Considerando a metodologia de enquadramento adotada, como você observa sua aquisição de conectores ao fim do segundo módulo?
- 12) Considerando a metodologia de enquadramento o “Process Writing”, discorra sobre como você percebe a sua aquisição lexical ao término desse 2º módulo.

#### **Anexo 1 D**

#### **AUTO-AVALIAÇÃO**

**Nome:**

- 1) Você acredita que o desempenho obtido nas aulas de Espanhol LE foi favorável à sua aprendizagem? Justifique.
- 2) É possível afirmar que sua aprendizagem poderia ter sido mais ampla? Por quê?
- 3) Na relação aluno-aluno como foi seu comportamento? E na relação aluno-professor?
- 4) Depois de uma reflexão acerca do seu comportamento enquanto aluno, estudante de Espanhol LE, qual seria a sua avaliação própria? (Numa escala de apto e não apto). Justifique.
- 5) Que estratégias você utilizou (ou pensou em utilizar) para avançar em seus conhecimentos acerca da escrita em língua estrangeira?
- 6) Quais fatores que mais contribuíram para o aprimoramento de sua produção escrita em língua estrangeira?

- 7) Você considera que as atividades realizadas pelas professoras influenciam na sua produção escrita? Em que medida?
- 8) Você acredita que o automonitoramento auxilia no seu processo de produção escrita? De que maneira?
- 9) Destaque os pontos positivos e os pontos negativos da metodologia aplicada.
- 10) Faça um relato de como você acredita que se deu a aprendizagem e quais foram os fatores que influenciaram positivamente na evolução de seu desempenho.
- 11) Como você observa a utilização dos conectivos (operadores lógicos e discursivos) em suas produções textuais (considerando o final do 3º módulo da metodologia de enquadramento) e como você via antes? Explique.
- 12) Considerando a metodologia de enquadramento o “Process Writing”, discorra sobre como você percebe a sua aquisição lexical ao término do 3º módulo.
- 13) Dentre os conceitos tratados, aponte quais você observou durante o terceiro módulo?

## **ANEXO 1 E**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ORIENTADOR: PROF.º DR. MARCOS GUSTAVO RICHTER  
Mestrandas: Andressa Cerezer  
Liana Josiane Rodrigues de Lima

**AVALIAÇÕES DESCRITIVAS** – considerando a metodologia de enquadramento como um todo, comente:

- 1) Que estratégias você utilizou (ou pensou em utilizar) para avançar em seus conhecimentos acerca da escrita em língua estrangeira?
- 2) Quais fatores que mais contribuíram para o aprimoramento de sua produção escrita em língua estrangeira?
- 3) Você considera que as atividades realizadas pelas professoras influenciam na sua produção escrita? Em que medida?
- 4) Você acredita que o automonitoramento auxilia no seu processo de produção escrita? De que maneira?
- 5) Destaque os pontos positivos e os pontos negativos da metodologia aplicada.
- 6) Faça um relato de como você acredita que se deu a aprendizagem e quais foram os fatores que influenciaram positivamente na evolução de seu desempenho.

- 7) Como você observa a utilização dos conectivos (operadores lógicos e discursivos) em suas produções textuais e como você via antes? Explique.
- 8) Considerando a metodologia de enquadramento, discorra sobre como você percebe a sua aquisição lexical e sintática.
- 9) Considerando os conceitos abordados, destaque quais ocorreram com você durante o desenvolvimento da metodologia de enquadramento?

## Referências

- AGUIRRE, A. M. B. et al. A formação da atitude clínica do estágio de psicologia. *Psicol. USP*. v 11, n 1. São Paulo, 2000.
- CLARK, E. *Léxico in Acquisition*, Cambridge, 1993.
- FERNBACH, M. Escrita e Interação. In: *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- JIANG, N. Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, v.21, n.1, p. 47-77, 2000.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.
- MOTTA, V. R. A. *Noticing e consciouness-raising na aquisição da escrita em língua materna*. 2009. Tese Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- RICHTER, M. G. *Conceitos de Aquisição da Linguagem na Perspectiva da Linguística de Corpus: Estudo empregando um Novo Mapeador Semântico*. Artigo Inédito – (S/D).
- RICHTER, M. G. *Rumo a uma concepção holística de formação docente*. Projeto (nº 016280), registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes de Letras – UFSM, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Por um modelo holístico de formação docente*. Linguagem e cidadania. Santa Maria, 13. ed. jan-jun. 2005. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagem e cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania)>. Acesso em: 08/02/2010.
- \_\_\_\_\_. et al. O modelo Holístico como alternativa à formação docente. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006. Florianópolis-SC. *Anais...* Florianópolis-SC, 2006. CD-ROM.
- SARDINHA, T. B. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- VILLALBA, Terumi K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SERRA, M. *La Adquisición del Lenguaje*. 2000. – disponível em [https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/FOMORES12/1/material\\_alumnos/objeto/34512](https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/FOMORES12/1/material_alumnos/objeto/34512), acesso em 01-05-2010.
- VAN PATTEN, B. *Input and output. Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- VÁZQUEZ, G. P. *Evaluación de la cohesión en el habla infantil: los usos de “y” en edad temprana*. Disponível em [https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/FOMORES12/1/material\\_alumnos/objeto/34512](https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/FOMORES12/1/material_alumnos/objeto/34512). Acesso em 01 - 05 - 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1984 / 1993.



**Anais do IX Encontro do CELSUL**  
**Palhoça, SC, out. 2010**  
**Universidade do Sul de Santa Catarina**

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.