

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A AQUISIÇÃO DOS CONECTORES ESCRITOS EM
LÍNGUA ESPANHOLA POR ACADÊMICOS DO CURSO
DE LETRAS SEGUNDO A TEORIA HOLÍSTICA DA
ATIVIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andressa Cerezer

Santa Maria, RS, Brasil
2010

**A AQUISIÇÃO DOS CONECTORES ESCRITOS EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS
SEGUNDO A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

por

Andressa Cerezer

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras.**

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

**Santa Maria, RS, Brasil.
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**A AQUISIÇÃO DOS CONECTORES ESCRITOS EM LÍNGUA
ESPANHOLA POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS SEGUNDO
A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

**elaborada por
Andressa Cerezer**

**como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras**

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Marcos Gustavo Richter, Dr.
(Presidente/Orientador)**

Marcia Cristina Corrêa, Dr^a. (UFSM)

Célia Della Méa, Dr^a. (UNIFRA)

Santa Maria, 09 de dezembro de 2010.

*A minha mãe, Lúcia Helena.
Dedico este trabalho a alguém que fez
parte desta construção e que me
incentivou desde o início, sempre ao
meu lado.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Marcos Gustavo Richter, pela amizade e incentivo desde a graduação e pelo apoio teórico, pelas instruções e pelas orientações disponibilizadas ao longo dessa pesquisa;

Aos meus pais, André e Lucia Helena, e meus irmãos Eduardo e Cássio, pelo apoio e pelo incentivo de sempre;

Ao Adão Vicente, por entender a minha ausência em muitos momentos especiais;

À Liara, grande amiga e colega, pelo companheirismo incondicional tanto nos momentos de dúvida quanto nas horas de descontração;

À Fabrícia Cavichioli Braida e Ana Lúcia Chellotti Prochnow, amigas e colegas de grupo, que sempre compartilharam ideias e sugestões;

Ao Cristiano Egger Veçossi, meu grande e querido amigo, pela disponibilidade, pela paciência e por todas as ideias e sugestões partilhadas;

À Caroline Mitidieri Selvero, grande amiga, pelos votos de confiança e pelo carinho sempre concedidos;

À Dida Giongo, pela alegria contagiante e pela confiança depositada em todos os momentos;

A Ângela Flain, a Vanessa Fialho e a Isaph Alvarez, pelo exemplo de profissionalismo e pela disponibilidade das turmas;

Aos acadêmicos, sujeitos desta pesquisa, por permitirem a coleta de dados;

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras, em especial, ao Jandir e à Irene, pela solicitude e pela paciência sempre dedicados;

Aos Professores e Colegas do Pós-Graduação em Letras 2009 e 2010 que, de alguma forma, compartilharam saberes, alegrias e angústias;

À Michele Mendes Rocha, Carolina Salbego Lisowski, Daniele Soares de Lima, Elis Andréa Reck e Carla Zanatta Scapini, grandes colegas e companheiras desde a graduação, pela amizade compartilhada ao longo de todos esses anos.

A todas minhas amigas joienses, ijuienses e santa-marienses, pelas boas energias e pelos votos de sucesso sempre transmitidos.

Muito Obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A AQUISIÇÃO DOS CONECTORES ESCRITOS EM LÍNGUA ESPANHOLA POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS SEGUNDO A TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE

Autor: Andressa Cerezer

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Este trabalho tem o objetivo de investigar a aquisição de conectores e a aquisição conceitual dessas categorias na escrita de acadêmicos de língua estrangeira. Para tanto, os licenciandos de um Curso de Letras, habilitação Português-Espanhol e respectivas literaturas, de uma instituição de ensino superior particular da região central do Rio Grande do Sul foram submetidos a uma metodologia de enquadramento baseada na Teoria Holística da Atividade durante o ano de 2009, na qual foi feito uso do Process Writing, de acordo com os moldes de White e Arndt (1991). As atividades com esses alunos foram organizadas em quatro módulos sequenciais. Em cada módulo, era produzido um gênero textual diferente que era reescrito quatro vezes. Para a análise dos dados, contou-se com o auxílio da Linguística de Corpus através de ferramentas computacionais usadas a fim de fazer o levantamento de padrões léxico-gramaticais presentes no corpus em estudo. Nesse estudo, optou-se pela utilização dos programas WordSmith Tools, de Scott (1998), e do Mapeador Semântico, de Richter (2009). A fundamentação teórica foi centrada nos seguintes aspectos: sócio-interacionismo de Vygotsky, destacando conceitos-chave como mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal (ZDP); Teoria da Atividade; Teoria Holística da Atividade; Enquadramento conforme a Teoria Holística da Atividade; Aquisição da linguagem e aquisição de conectores. Os resultados mostram que uma metodologia de enquadramento consistente e bem embasada teoricamente, como a Teoria Holística da Atividade, permite aos acadêmicos avançar na aquisição dos conectores à medida que progride também o envolvimento com a metodologia proposta. Portanto, acredita-se, que a vivência prática de uma metodologia de enquadramento pelo acadêmico, futuro professor, ainda na academia, possibilita a ele adquirir experiências e conceitos úteis para o seu exercício profissional, pois, esse conhecimento permitirá ao futuro professor interferir na ZDP do seu aluno quando necessário.

Palavras-chave: Teoria Holística da Atividade; Aquisição; Língua Estrangeira; Conectores.

ABSTRACT

Master Thesis
Post-Graduation Program in Language
Federal University of Santa Maria

THE ACQUISITION OF WRITTEN CONNECTORS IN THE SPANISH LANGUAGE BY STUDENTS OF A LANGUAGE UNDERGRADUATE COURSE ACCORDING TO THE HOLISTIC THEORY ACTIVITY.

Author: Andressa Cerezer
Advisor: Professor Doctor Marcos Gustavo Richter

This work aims to investigate acquisition of connectors and the conceptual acquisition of these categories in the writing of foreign language undergraduate students. The students of a Language Undergraduate Course with habilitation in Portuguese and Spanish and their respective literatures from a private college in the central region of Rio Grande do Sul were submitted to a framework approach based on Holistic Theory Activity during the year of 2009 in which Process-Writing by White and Arndt (1991) was used. The activities with these students were organized in four sequential modules. In each module, a different textual genre was produced and then rewritten four times. For data analysis, Corpus Linguistics was used through computer tools in order to survey lexical-grammatical patterns in the corpus. In this study, the softwares used were WordSmith Tools, by Scott (1998), and the Semantic Mapper, by Richter (2009). The theoretical foundation was based on the following aspects: social interactionist theory by Vygotsky with emphasis on key concepts as mediation, internalization and Zone of Proximal Development (ZPD); Activity Theory; Holistic Theory Activity; Framework according to Holistic Theory Activity; Language acquisition and connectors acquisition. The results show that a consistent and strongly theoretically based framework approach as the Holistic Theory Activity allows the students to advance in the acquisition of connector as the involvement with the proposed methodology also advances. Therefore, it is believed that when the students experience a framework methodology in the undergraduate course they can gain useful experiences and concepts for their professional practice, since this knowledge will allow the future teachers to interfere in the ZPD of their students when necessary.

Keywords: Holistic Theory Activity; Acquisition; Foreign Language; Connectors.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Esquema Básico da Teoria Holística da Atividade	23
TABELA 2 – Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico – copyright Richter (2009).....	53
TABELA 3 – Tabela relativa ao número de conectores registrados na escrita dos acadêmicos em cada um dos módulos.....	63
TABELA 4 - Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) – dados Primeiro Semestre	68
TABELA 5 - Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) – dados Segundo Semestre	72
TABELA 6 - Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos - Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico Richter (2009) – dados Módulo 1	76
TABELA 7 - Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos - Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) – dados Módulo 4	79

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1 – A representação da atividade mediada.....	09
FIGURA 2.2 - Modelo do processo de produção textual (write & Arndt, 1991).....	41

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Módulo 1.....	55
QUADRO 2 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Módulo 2	56
QUADRO 2.1 – amostragem referente ao conector “de acuerdo”	56
QUADRO 2.2 – amostragem referente ao conector “en ese sentido”	57
QUADRO 2.3 – amostragem referente ao conector “para eso”	57
QUADRO 2.4 – amostragem referente ao conector “para que”	57
QUADRO 2.5 – amostragem referente ao conector “por eso”	57
QUADRO 2.6 – amostragem referente ao conector “por todo eso”	57
QUADRO 2.7 – amostragem referente ao conector “sin embargo”	57
QUADRO 3 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Módulo 3	58
QUADRO 3.1 – amostragem referente ao conector “a pesar”	59
QUADRO 3.2 - amostragem referente ao conector “de acuerdo”	59
QUADRO 3.3 - amostragem referente ao conector “de esta manera”	59
QUADRO 3.4 - amostragem referente ao conector “para eso”	59
QUADRO 3.5 - amostragem referente ao conector “para que”	59
QUADRO 3.6 - amostragem referente ao conector “por eso”	59
QUADRO 3.7 - amostragem referente ao conector “por lo tanto”	60
QUADRO 3.8 - amostragem referente ao conector “sin embargo”	60
QUADRO 3.9 – amostragem referente ao conector “ya que”	60
QUADRO 4 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Módulo 4	60
QUADRO 4.1 - amostragem referente ao conector “de ese modo”	61
QUADRO 4.2 - amostragem referente ao conector “de esa manera”	61
QUADRO 4.3 - amostragem referente ao conector “el primero”	61
QUADRO 4.4 - amostragem referente ao conector “el segundo”	61
QUADRO 4.5 - amostragem referente ao conector “en este sentido”	62
QUADRO 4.6 - amostragem referente ao conector “para que”	62

QUADRO 4.7 - amostragem referente ao conector “por eso”.....	62
QUADRO 4.8 - amostragem referente ao conector “por lo tanto”.....	62
QUADRO 4.9 - amostragem referente ao conector “por último”.....	62
QUADRO 4.10 - amostragem referente ao conector “sin embargo”.....	62
QUADRO 4.11 – amostragem referente ao conector “a fin de”	63
QUADRO 5 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Primeiro Semestre	68
QUADRO 6 – Quadro referente aos depoimentos dos acadêmicos referentes ao Módulo 1	70
QUADRO 7 – Quadro referente aos depoimentos dos acadêmicos referentes ao Módulo 2.....	71
QUADRO 8 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Segundo Semestre	72
QUADRO 9 – Quadro referente aos depoimentos dos acadêmicos referentes ao Módulo 3.....	74
QUADRO 10 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Módulo 1.....	76
QUADRO 11 – Quadro referente à Wordlist dos Conectores do Módulo 4.....	78

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Sondagem Diagnóstica.....	97
ANEXO B - Textos Teóricos e Textos Base	99
ANEXO C – Questionários.....	110
ANEXO D - Concords referentes aos nódulos-problema e aos nódulos-vínculo do Primeiro Semestre.....	116
ANEXO E – Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – dados Primeiro Semestre	120
ANEXO F - Concords referentes aos nódulos-problema e aos nódulos-vínculo do Segundo Semestre.....	128
ANEXO G - Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – dados Segundo Semestre.....	132
ANEXO H - Concords referentes aos nódulos-problema e aos nódulos-vínculo Módulo - 1	141
ANEXO I - Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Módulo 1	143
ANEXO J – Concords referentes aos Nódulos-Problema e Nódulos-Vínculo do Módulo - 4.	148
ANEXO K – Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Módulo 4	151

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	06
2.1.O Interacionismo Social de Vygotsky.	06
2.1.1. Zona de Desenvolvimento Proximal.....	06
2.1.2. Mediação	07
2.1.3. Internalização	09
2.2. A Teoria da Atividade	12
2.3. A Teoria da Atividade e suas limitações.....	15
2.4. A Teoria Holística da Atividade	17
2.4.1. O Enquadramento	21
2.4.2. O Enquadramento para a Teoria Holística da Atividade.....	22
2.5. A Aquisição da Linguagem.....	26
2.5.1. A Aquisição dos Conectores.	28
2.6. Conceitos Linguísticos.....	31
2.6.1. Os Conectores.	31
2.6.2. Interlíngua.....	35
2.6.3. A Concepção de Escrita.....	36
2.6.4. Noticing e Consciousness-raising	39
2.6.5. O Process Writing	41
3. REVISÃO METODOLÓGICA.....	44
3.1. A Proposta de Trabalho no ensino de línguas.....	44
3.2. Os Sujeitos da Pesquisa.....	45
3.3. A Geração e Coleta de Dados e o Process Writing.....	45
3.4. As Reescritas	47
3.5. Os Questionários.....	48
3.6. A Linguística de Corpus.....	48
3.6.1. Ferramentas Computacionais.....	49
3.7. Aspectos do Enquadramento.....	51
3.8. Procedimentos	52

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
4.1. Registros de Conectores.....	55
4.2. A Aquisição Conceitual	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

1. INTRODUÇÃO

Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas, a redação de textos coesos e coerentes é algo necessário não só durante a graduação, mas também (e principalmente) no exercício docente. Isso se deve ao fato de que em uma sociedade na qual os estudantes de letras, futuros “educadores linguísticos”, têm a incumbência de trabalhar, não só a fala, mas também a habilidade escrita de seus alunos, o processo de aquisição da escrita deveria ser algo assimilado e comandado pelo profissional de letras, a quem de fato está destinada a intervenção social na forma de ato linguodidático.

Assim, a competência em produção textual e a consciência deste processo devem (ou deveriam) ser reflexo do trabalho realizado nos cursos de formação de professores, com a intenção de prepará-los, não somente para serem bons produtores de textos, mas também, e principalmente, para tornarem-se bons mediadores dessa atividade em suas práticas docentes.

Entretanto, isso nem sempre é assim. Durante o segundo semestre do ano de 2008, a autora dessa dissertação teve a oportunidade de participar de uma pesquisa piloto realizada com acadêmicos do Curso de Letras de uma instituição de ensino superior particular da região central do RS¹. O intuito dessa pesquisa era investigar o processo de aquisição da língua estrangeira espanhol em nível instrucional. Para tanto, foi trabalhada uma metodologia de enquadramentos na qual se fez uso do Process Writing, de White & Arnt (1991), um modelo de produção textual dividido em etapas (a de geração de ideias, a de adoção de uma voz na escrita, a de planejamento, a de finalidade, a de monitoramento e a de avaliação) e que visa ao desenvolvimento da consciência do acadêmico durante o processo de escritura.

Chamou a atenção da pesquisadora, nesse período que, inicialmente, havia muitos déficits na utilização de palavras e morfemas funcionais (como preposições e conectivos, por exemplo), mas especialmente, na utilização dos conectores, problemas típicos de produções realizadas nos primeiros estágios de aquisição de uma língua, tanto materna como estrangeira, ou nas fases em que a competência linguística ainda não está muito desenvolvida. É o que Richter (2000) denomina como

¹ Projeto de pesquisa intitulado: Aquisição da Linguagem, *Noticing* e *Consciousness-raising*, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter – UFSM.

“simplificação linguística”. Para ele, trata-se da “omissão de palavras e morfemas funcionais (ou seja, elementos linguísticos que criam as relações internas aos enunciados)”. O autor destaca ainda que esse fenômeno é constantemente observável nos processos de aquisição e consolidação de língua materna e/ou estrangeira e, além disso, “há a comprovação de que aprendizes, por vezes, omitem e têm dificuldade em usar palavras e morfemas funcionais de maneira espontânea, mesmo reconhecendo essas formas nos enunciados alheios e tendo a noção exata de seu uso” (2000, p. 68).

Tal pesquisa evidenciou que a capacitação dos professores de letras, muitas vezes, não preenche o espaço que existe entre a escrita em língua estrangeira e a utilização de palavras e morfemas funcionais, tais como os conectores, por exemplo, característicos de fases mais avançadas de aquisição.

Entretanto, com o passar do tempo e o avançar das etapas da metodologia, tais déficits diminuíram consideravelmente e as produções textuais escritas em língua estrangeira espanhol começaram a apresentar melhora visível em suas estruturas.

Nessa perspectiva, a construção de saberes profissionais de acadêmicos acerca da aquisição da linguagem encontra, na Teoria Holística da Atividade, respaldo através das três pilastras que a constituem, conforme será tratado adiante, já que ela possibilita ao acadêmico um processo metacognitivo sobre os diferentes momentos e fenômenos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, por meio do enquadramento, isto é, “por meio de um processo de ensino-aprendizagem postado em práticas, consistentemente organizadas, que favoreçam a (re) elaboração de conceitos sobre a aquisição, bem como de consciência sobre detalhes do processo envolvido”, de acordo com o que define Motta (2009, p. 81) sobre o referido conceito, o licenciando tem a possibilidade de refletir acerca do seu próprio processo de aquisição da escrita e da língua estrangeira, na modalidade escrita, a fim de sustentar conceitos sobre futuras práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de tais modalidades.

Além disso, partindo-se da premissa de que ocorre de modo longitudinal, o enquadramento proposto pela Teoria Holística da Atividade pode promover a consciência do acadêmico sobre seus déficits e sobre seus progressos em relação à língua estrangeira (no caso específico desta pesquisa, do espanhol) e às produções textuais, pois, a construção de saberes profissionais dos acadêmicos acerca da a-

quisição da linguagem permite aos estudantes de letras, a possibilidade de reflexão sobre o seu processo de aquisição, de maneira que é possível observar o seu próprio avanço na aquisição da língua estrangeira, na modalidade escrita.

Nesse sentido, para Motta (2009), a pesquisa-ação emancipatória, conforme consideram Carr e Kemmis (1988), admite um contínuo ir e vir reflexivo sobre essa questão principal, a partir de espirais de planejamento, ação, observação e reflexão. A autora também esclarece que esse modelo de investigação, de acordo com Flavel (1979 apud Motta, 2009), envolve a capacidade dos acadêmicos de monitorar, planejar e avaliar o próprio desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Para Garcia, Riggs e Cañizales (2001 apud Motta, 2009), há quatro implicações envolvidas no processo metacognitivo e que interferem na aprendizagem. A primeira diz respeito à necessidade de uma atitude consciente do acadêmico em relação à tarefa de aprender e ao que deve ser aprendido. A segunda trata a seleção, o desdobramento e a modificação dessas estratégias enquanto aumenta o envolvimento na aprendizagem. A terceira, por sua vez, está atrelada ao conhecimento sobre o real significado de pensar e de aprender. Quanto à última implicação, é possível mencionar que ela está relacionada com a internalização das condições efetivas desse pensar e aprender.

A fim de melhor esclarecer as noções teóricas, acredita-se na importância de fazer menção a alguns conceitos necessários para as ações pedagógicas, são eles: input, intake e output. Corder (1967), em pesquisa realizada acerca do papel do input na aquisição da linguagem, estabeleceu a distinção entre tais conceitos. Segundo ele, o input está atrelado aos dados a serem processados pelo cérebro humano. Já o intake, está relacionado aos dados já processados. O output, por sua vez, diz respeito aos dados produzidos pelo sujeito, os quais permitem a reflexão acerca do próprio input. Entretanto, destaca-se que para que ocorra a interrelação entre esses três conceitos, é preciso considerar a mediação vygotskyana do professor com apoio no feedback, o qual pode contribuir tanto com a aquisição da língua estrangeira quanto no aperfeiçoamento do conteúdo e da forma de um texto escrito.

A atenção do aluno aos componentes do processo de aquisição, outro fator relevante a ser considerado, pode ser facilitada pela interação que se estabelece entre professor-acadêmico ou entre acadêmico-acadêmico. Entretanto, segundo destaca Motta (op. cit.), essa atenção é fator fundamental, mas não exclusivo para a aquisi-

ção, já que alguns pesquisadores defendem que, inconscientemente, também ocorre aprendizagem.

Com base nos pressupostos mencionados, essa investigação consiste no estudo da aquisição dos mecanismos conectores na produção escrita em língua estrangeira por acadêmicos do Curso de Letras, habilitação português-espanhol e respectivas literaturas.

Desse modo, como objetivo geral da presente pesquisa tem-se:

- Investigar a aquisição dos conectores e a aquisição conceitual desses termos na escrita em língua estrangeira pelos acadêmicos de letras.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- a) Identificar através das ferramentas Wordlist e Concord quais são os conectores mais frequentes em cada um dos módulos do Process Writing;
- b) Identificar quais são os conectores mais recorrentes na escrita em língua estrangeira pelos acadêmicos considerando os quatro módulos da pesquisa;
- c) Investigar as mudanças ocorridas de um semestre para o outro no que se refere à utilização dos conectores e à aquisição conceitual acerca deles;
- d) Identificar através das ferramentas Wordlist e Concord dados relativos à utilização de conectores na escrita dos acadêmicos na primeira etapa de aplicação da metodologia de enquadramento e o lugar conceitual relativo à aquisição de tais termos que os acadêmicos envolvidos se situavam;
- e) Identificar através das ferramentas Wordlist e Concord dados relativos à utilização de conectores na escrita dos acadêmicos na quarta etapa de aplicação da metodologia de enquadramento e o lugar conceitual relativo à aquisição de tais termos que os acadêmicos envolvidos se situavam;
- f) Comparar dados relativos à primeira e à quarta etapa da metodologia no que se refere ao uso de conectores na escrita dos licenciandos e a aquisição conceitual acerca dos referidos termos;
- g) Verificar se a utilização de uma metodologia de enquadramento pode ter relação com a aquisição conceitual dos conectores.

Considera-se importante sintetizar quatro pontos acerca do referido trabalho. Primeiro, o texto foi tomado, de acordo com o que propõe Camps (2006), como uma “ferramenta de construção do saber, e não apenas instrumento para expressá-lo” (p.11). Acredita-se que tal preocupação estabelece relação direta com os cursos de formação de professores, indicando que é preciso mais do que uma teoria de quali-

dade para se trabalhar as produções textuais. Nesse sentido, o pontapé inicial acerca dos estudos sobre a escrita já está sendo dado, uma vez que ela não está mais sendo concebida como um produto acabado, mas como um processo. Assim, segundo aborda Zamel (1987, p. 267, apud Kozikoski 2007, p. 29) “professores e pesquisadores notaram que olhar somente para o produto confeccionado pelo aluno não considerava o ato de escrita em si e passaram, portanto, a investigar o processo de composição”. Kozikoski (2007), por sua vez, também menciona que, com a atenção mais direcionada ao processo de escrita, o professor passou a contribuir mais com o aluno no que se refere ao entendimento de seu próprio processo de composição, considerando tanto a construção de estratégias para pré-escrita, revisão e reescrita, quanto o fato de proporcionar ao aluno um tempo para escrever e reescrever seu texto.

Segundo, este trabalho busca contribuir com a área de Estudos Linguísticos, mais precisamente com a Linguística Aplicada, já que essa investigação está relacionada a práticas de ensino e formação de conceitos de futuros professores. Nessa perspectiva, Costa (2001) menciona que “estudos em ciência aplicada, muitas vezes, podem fornecer o estímulo e as informações necessárias para novas percepções e pesquisas teóricas.” (p.2). Pretende-se, desse modo, a construção de conceitos envolvendo aquisição instrucional e a possibilidade de renovação de tendências pedagógicas a partir de experiências autovivenciadas nos cursos de formação acadêmica, com produção de textos em língua estrangeira.

Terceiro, foi estabelecido apoio na Teoria Holística da Atividade por compartilhar de seus princípios, os quais serão posteriormente tratados no presente trabalho.

Quarto, foi feito uso da Linguística de Corpus, do programa WordSmith Tools e do Mapeador Semântico de Richter (2009) por serem essas ferramentas computacionais de muita utilidade ao pesquisador em análise linguística.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O Interacionismo Social de Vygotsky

Na presente seção, serão apresentados alguns dos principais pressupostos do interacionismo social em relação aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1993) e suas implicações para a educação linguística.

O interacionismo social, conforme propõe Rego (2002, p. 93), é uma corrente da linguagem que leva em conta o “desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural”.

Dessa forma, Vygotsky compreende o desenvolvimento humano por meio de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio. Assim, em se considerando áreas como a Linguística Aplicada, ou mais precisamente, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ou também segundas línguas), é possível estabelecer que a relevância de Vygotsky (1993) se configura no fato de ele considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento interagem continuamente a fim de que haja evolução de ambos.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1993), ao tratar sua teoria, apresenta três conceitos-chave de grande relevância para os fins do presente trabalho. São eles: Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação e internalização.

2.1.1. Zona de Desenvolvimento Proximal

Acerca do primeiro conceito-chave a ser abordado, a Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, conforme propõe Vygotsky (1991), para definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem é necessário que, pelo menos dois níveis (ou também duas zonas) de desenvolvimento do aprendiz sejam também determinados: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). Quanto ao primeiro nível podemos mencionar que, para Vygotsky (1991), trata-se do “nível de desenvolvi-

mento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (ibid., p. 95). Observa-se, desse modo, que o NDR envolve o conhecimento já sedimentado e que já é de domínio do indivíduo.

Com relação ao segundo nível, o NDP, é possível evidenciar que ele é determinado por meio da solução de problemas tanto com a orientação de um adulto como com a colaboração de companheiros mais capazes (Vygotsky, ibid., p. 97). Isso significa que o NDP está atrelado a coisas que o indivíduo tem condições de realizar mediante o auxílio de outro indivíduo mais experiente. Por isso, é importante, nesse nível, compartilhar experiências.

O referido autor explica esse conceito mencionando que a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (p. 97). Já o NDR caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente. O intervalo entre o nível real e o potencial é denominado por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito é de grande importância para a aprendizagem formal já que evidencia a necessidade e/ou potencialidade de interferências a fim de provocar o amadurecimento das possibilidades latentes. De acordo com Vygotsky (1993), a imitação e o aprendizado, nesse contexto, desenvolvem papéis de grande importância já que trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança, ou no caso específico do presente trabalho, os adultos letrados acadêmicos de espanhol, a novos níveis de desenvolvimento.

Em se considerando a ZDP, a função do professor é a de proporcionar ao aluno recursos e apoio, a fim de que ele seja capaz de atingir um nível de conhecimento superior ao que ele seria capaz de atingir sozinho, sem auxílio. Este auxílio deve levar em conta o conceito de interação social, o qual possibilita ao aprendiz atuar no limite de seu potencial. Nessa perspectiva, para a teoria de Vygotsky, por ser possibilitado ao aprendiz interagir a um nível elevado, ele interiorizará os processos, os conhecimentos e os valores que usa, através da interação, sendo capaz ou não de identificá-los durante seu uso.

2.1.2. Mediação

O conceito de mediação constitui um dos pontos-chave para a compreensão das concepções vygotskianas acerca do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. De acordo com ele, no processo de conhecimento o indivíduo não tem acesso direto aos objetos. Assim, ao abordar o conceito de mediação, Vygotsky considera que há dois elementos básicos responsáveis pela mediação. São eles: o instrumento (ou ferramenta ou artefato) e o signo. O primeiro deles, conforme o referido autor (2008, p. 55), tem como função “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; (...) é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. Além disso, Vygotsky (idem) aponta que o instrumento “constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”. A título de exemplificação de um instrumento, é possível mencionar um machado já que a sua utilização para transformar madeira em lascas de lenha é mais eficiente do que o uso das mãos de um indivíduo.

Já o signo, por sua vez, segundo Vygotsky (idem), não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Ele “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (p.55). O signo é, então, orientado internamente. Além disso, de acordo com o que propõe Vygotsky (1991, p. 59-60), a invenção e o uso de signos “como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (...) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho”. Como exemplo, considera-se todas as formas utilizadas a fim de lembrar algo, tais como um asterisco desenhado na mão ou um alarme no celular.

Vygotsky evidencia que a analogia básica entre signo e instrumento “repousa na função mediadora que os caracteriza” (1991, p. 61). Dessa forma, para o referido autor, a relação lógica entre o uso de signos e instrumentos pode ser expressa pelo esquema a seguir, o qual apresenta tais conceitos incluídos no conceito mais geral de atividade mediada.

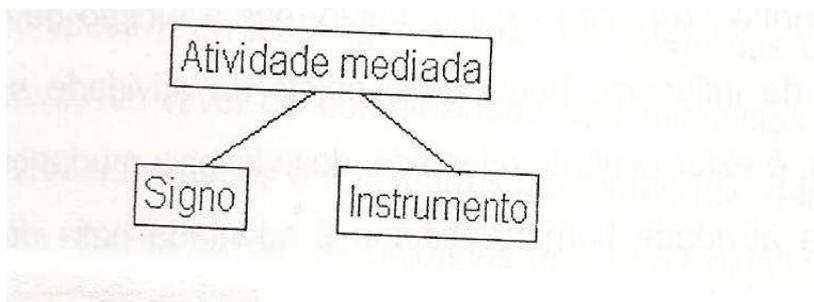


Figura 2.1 – A representação da atividade mediada

Considerando a atividade como sendo mediada por várias relações, sugere-se que o conhecimento se desenvolve por meio da interação com outros indivíduos.

Em se tratando as atividades mediadas, cumpre ressaltar o importante papel da linguagem. Assim, segundo propõe Rego (2002, p. 53-55), Vygotsky dedicou especial atenção à linguagem por ela desempenhar um papel de destaque na formação de características psicológicas humanas. Nesse sentido, a linguagem é entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos já que é ela que organiza signos em estruturas complexas. Nessa perspectiva, a linguagem, tomada enquanto sistema simbólico, funciona como um elemento mediador que torna possível a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por grupos, a percepção e a interpretação de objetos, de eventos, e de situações do ambiente, possibilitando a mediação entre o objeto do conhecimento.

As pessoas, bem como os objetos, podem atuar como elementos mediadores. No contexto escolar, por exemplo, o professor é quem medeia o aprendizado do aluno, o qual, por sua vez, a partir de sua participação em práticas sociais, incorpora o comportamento consolidado na experiência humana. Além disso, a noção de mediação pode estar atrelada à concepção de ZDP haja à vista que o indivíduo mais experiente será o mediador do aprendiz quando ajudá-lo a realizar ações que não seriam executadas (ou não com tamanho êxito), caso estivesse sozinho. Da mesma forma, a metodologia de enquadramento no contexto de ensino também pode ser considerada um instrumento mediador que pode facilitar a construção do conhecimento.

2.1.3. A Internalização

O terceiro conceito-chave a ser abordado é a internalização. Por meio dela, Vygotsky considera que o desenvolvimento cognitivo tem origem de fora para dentro. Desse modo, há ênfase no papel do contexto social no desenvolvimento intelectual das crianças, de maneira que, as influências sociais exercem funções fundamentais para a teoria vygotskyana.

A internalização, talvez um dos conceitos mais relevantes do autor anteriormente referido, pode ser definida como “a reconstrução interna de uma operação externa”, segundo registra Vygotsky (2008, p. 56). Esse conceito pode ser mais bem explicado através do gesto de apontar. Inicialmente, apontar, para a criança, nada mais é do que uma tentativa de pegar alguma coisa. Tal gesto é então representado pelo movimento da criança. Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente, pois apontar torna-se um gesto para os outros. É apenas mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo que, de fato, ela começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado para o objeto, torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações (ibid., p. 57).

Desse modo, conforme a descrição do exemplo, observa-se que o processo de internalização consiste em uma série de transformações. A primeira delas refere-se a quando uma operação, a qual inicialmente representa que uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A segunda considera que um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal, isto é, o processo em nível social (entre pessoas) torna-se um processo em nível individual. A terceira e última transformação considera que a alteração de um processo interpessoal para um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo antes de internalizar-se definitivamente, conforme propõe Vygotsky (2008, p. 57-58).

O processo de internalização compõe uma das fases da ZDP. Assim, em fases iniciais da ZDP, o aprendiz pode demonstrar uma compreensão bastante restrita

da situação, da tarefa ou do objetivo a ser atingido. Por essa razão, a mediação de alguém mais capaz pode oferecer orientação para que a ação seja desenvolvida com sucesso. Conforme Gallimore e Tharp (1996, apud Pinto 2008), uma vez desvanecida toda essa interação, o aprendiz emerge na ZDP. A execução de tarefas torna-se amena e integrada: ela foi automatizada ou interiorizada e, portanto, não há mais necessidade de assistência do adulto.

Desse modo, o processo de internalização pode ser caracterizado como uma aquisição social em que o conhecimento então consolidado transforma-se em vivências e experiências que poderão ser utilizadas em outras possíveis interações. Também parece ser de grande valia o fato de o aprendiz transferir conteúdos vivenciados na realidade para o interior da consciência já que acredita-se ser esse o processo transformacional criador da consciência e com isso também da aprendizagem.

Ainda com relação à aprendizagem, de acordo com Vygotsky, pode-se considerar que ela é possível graças a estruturas biológicas e psicológicas do ser humano. Aliás, em relação a essa última, o referido autor demonstrou uma atenção especial ao pesquisar as funções superiores, as quais envolvem a atenção voluntária (e que interessam principalmente enquanto ações conscientemente controladas, a memória lógica e a formação de conceito). Desse modo, para Vygotsky, as funções psicológicas superiores adquirem no contexto escolar um papel de destaque durante o processo de desenvolvimento, já que é na escola que as funções mentais, como a atenção involuntária e a memória mecânica, tornam-se lógicas e voluntárias, isto é, é na escola que o indivíduo adquire consciência reflexiva e controle deliberativo sobre as ações. Nesse sentido, segundo Vygotsky (2005), “o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (p. 115).

Além disso, os conceitos científicos são responsáveis pela tomada de consciência, a qual se realiza por meio “da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrário” (id., 2001, p. 295), isto é, os conceitos científicos tornam-se abstratos. Acerca disso, o autor menciona que

os conceitos científicos, como o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 2005, p. 115).

Verifica-se assim, que o sujeito passa a adquirir consciência de suas ações por meio da significação dos conhecimentos sistematizados.

2.2. A Teoria da Atividade

Nesta seção pretende-se abordar os princípios teóricos fundamentais da Teoria da Atividade visto ser ela uma das bases para a composição da Teoria Holística da Atividade.

Inicialmente, considera-se que os conceitos tratados na seção anterior serviram como uma espécie de subsídio para uma teoria sociocultural do processamento da mente humana, também denominada como Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a qual partiu do Interacionismo Social de Vygotsky. Assim, a obra de Vygotsky e o desenvolvimento da teoria anteriormente referida compuseram o que Engeström (1987) considerou como primeira geração da Teoria da Atividade.

A segunda geração, por sua vez, a qual será seguidamente tratada, foi iniciada e reorganizada por Leontiev (1977), dando sequência às pesquisas de Vygotsky. Nessa perspectiva, Leontiev ressalta o surgimento da divisão do trabalho como um processo sócio-histórico da evolução das funções mentais.

Além disso, a referida teoria é tida como “uma formação sistêmica coletiva, que tem uma estrutura mediacional complexa” (Cole, 1997, p. 4 apud Quevedo, 2005, p. 38) e que considera a interação dos participantes no contexto sociocultural em que atuam. Segundo aponta Quevedo (2005), a teoria da atividade leva em conta a capacidade humana do ponto de vista físico (como somos constituídos e que habilidades sensório–motoras possuímos), cognitivo (como pensamos, como aprendemos e quais habilidades possuímos) e social (como nos relacionamos socialmente).

Conforme propõe Pinto (2008), para Leontiev, a atividade deve ser concebida como uma tríade formada por sujeito, objeto e instrumentos, em três níveis distintos de análise: atividade, ações e operações.

O primeiro desses três níveis, a atividade, conforme Leontiev (1992, p. 68), é definido como os “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. A atividade, assim sendo, para Leontiev, está diretamente associada tanto à motivação, que surge na tentativa de alcançar determinado objetivo, quanto ao mundo subjetivo, em termos da necessidade de satisfazer o sujeito. Já Carelli (2003, p.55), com relação a esse assunto postula que a atividade deve ser vista como “um sistema de atividades funcionais das interações socioculturais que constitui comportamento e produz aquele tipo de mudança denominado aprendizagem”.

O segundo nível, por sua vez, diz respeito às ações, as quais são orientadas por metas e apontam as etapas para a realização da atividade. Leontiev (1992, p. 69) define ação como “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Desse modo, pode-se dizer que as ações são governadas por seus objetivos, ou seja, quando são propostos objetivos para satisfazer uma determinada necessidade, é preciso realizar ações para alcançá-los, segundo considera Asbahr (2005).

Leontiev resume o conceito de ação com a seguinte citação:

Para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objeto apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido (LEONTIEV, 1992, p. 69).

Em se considerando os fatores históricos, segundo trata Pinto (ibid.), a aparição de um processo de ação orientado a uma meta na atividade foi resultado da emergência de uma sociedade baseada no trabalho. Dessa forma, a participação individual em uma atividade de trabalho coletiva leva a resultados que irão satisfazer a todos, ou seja, é nas relações sociais que o indivíduo terá sua necessidade satisfeita, de acordo com o que propõe Leontiev (1977). Desse modo, todas as esferas da atividade são compostas por formas textuais que medeiam as relações de uns com os outros, as quais também constituem parte da atividade dando regularidades à forma de participação e contribuição com o objeto orientado do sistema de atividade, conforme Bazermann (2003).

Quanto ao terceiro nível, o das operações, pode-se dizer que, de acordo com Leontiev (1978), compreende o conjunto de “passos” que devem ser realizados no sentido de atingir o que foi proposto. Já Lantolf e Appel (1994, p. 20) comentam que “as operações largamente determinam os meios, físicos ou mentais, através do qual uma ação é cumprida; elas estão ligadas às circunstâncias exatas e condições nas quais a meta é realizada²”. Observa-se assim que este terceiro nível depende das condições da tarefa.

Segundo Pinto e Richter (2007), Leontiev prioriza as operações conscientes. Nesse aspecto, os autores mencionam que para que estas operações se desenvolvam, elas tipicamente formam-se primeiramente como ações. De tal maneira, inicialmente elas são constituídas como um processo dirigido para o alvo, e que a forma só é adquirida mais tarde, algumas vezes já como hábito automático. Um bom exemplo desse automatismo pode ser a ação de trocarmos a marcha de um automóvel, onde teremos as operações de 1) tirar o pé do acelerador; 2) pôr o pé na embreagem; 3) modificar a marcha; 4) tirar o pé da embreagem e 5) novamente colocar o pé no acelerador. Tais operações podem estar atreladas a comportamentos de rotina com execução automática. Assim, as ações, com a prática adquirida, tornam-se operações.

Acerca desse assunto, Pinto e Richter (2007, p. 08) propõem que “para que uma ação se converta em operação, é preciso que se apresente ao aprendiz um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação”. Observa-se, a partir de tais considerações, que a distinção entre atividade, ações e operações compõem a base do modelo da teoria.

O modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström acrescenta ainda outros quatro fatores: comunidade, regras, divisão do trabalho e o sistema de atividade. O primeiro deles, a comunidade, é composta por indivíduos que dividem o mesmo objetivo geral e que se constituem como uma comunidade distinta de outras.

Quanto ao segundo fator, Quevedo (ibid.) estabelece que, para Engeström (1987), normas, sanções e regras especificam e regulam, de maneira implícita ou explícita, os procedimentos corretos previstos e as interações aceitáveis entre os participantes dentro do sistema de atividade. As relações entre sujeito e comunidade são mediadas por tais regras.

² No original: “Operations largely determine the means, physical or mental, through which an action is carried out; they are bound to the actual circumstances and conditions under which a goal is realized”.

Quanto à divisão do trabalho, Carelli (ibid, p. 37) considera que, não só na divisão vertical de poder e de status, mas também na divisão horizontal de tarefas, é a divisão de trabalho que medeia a distribuição continuamente negociada das tarefas, a detenção de poder e de responsabilidades entre a comunidade e o objeto do sistema de atividade.

Com relação ao sistema de atividade, é possível mencionar que ele será sempre heterogêneo e com muitas vozes, pois, são indivíduos distintos (com distintas posições na divisão de trabalho além de diferentes histórias) que constituem uma comunidade e que constroem o objeto e os demais componentes da atividade de diversas maneiras (tanto em conflito quanto em sobreposição).

Desse modo, considera-se que o modelo de teoria da atividade proposto por Engeström (1987) permite um estudo entre as relações que compõe o sistema da atividade, ou seja, sujeito, objeto, divisões do trabalho, ferramentas e regras). Em síntese, a referida teoria, de acordo com a concepção proposta por Engeström (1987) admite:

- A prática social interventiva de um agente (sujeito);
- Mediada por ferramentas socioculturais (instrumentos);
- Centrada em um recorte da realidade a ser modificada por uma necessidade ou motivo constatado (objeto), decorrente de um resultado capaz de suprir tal motivo.

De acordo com Richter (2008), essas dimensões são “discursivamente representadas a partir do momento em que a linguagem verbal é a ferramenta cognitiva primária para as práticas sociais” (p. 33).

2.3. A Teoria da Atividade e suas limitações

Conforme Richter (ibid.), a Teoria da Atividade demonstra três limitações se comparada à visão sistêmica de Luhmann. A primeira delas deve-se ao fato de que a teoria de Engeström não avalia a distinção entre equacionar os fatores, comunidade, regras e divisão de trabalho de forma interior e exterior ao sistema de atividade. Assim, um sistema endógeno, relativamente mais organizado mostrar-se-á melhor estruturado do ponto de vista externo. Já o exógeno, por sua vez, relativamente me-

nos organizado, “tende a ser mais permeável à multiplicidade de vozes, na medida em que é constituído de fora para dentro” (p. 34).

Quanto à segunda limitação, pode-se citar que ela está atrelada ao fato de confundir dois tipos distintos de relatividade estabelecidos dentro de um sistema. Desse modo, há um desses tipos em que a relação é tomada, nocional e virtualmente, como propriedade relacional de um lugar social, subjetiva e centrípeta, respeitante a ele. Tal relação qualifica o lugar social por esta e por mais outras eventuais relações que ele vier a manter com outros. Há outro em que a relação consiste na própria conexão real e específica entre duas entidades empíricas existentes, cada uma ocupando materialmente um lugar social determinado. Em decorrência disso, Richter (ibid.) destaca que tais entidades empíricas reciprocamente interagem conforme a orientação e a especificação dadas pela natureza dessa mesma relação e também pelas determinações que cada lugar estabelece para seu contralugar e, dessa forma, ou as condições discursivas de legitimidade correspondem à dimensão física do agir social (trata-se de uma conexão que é física e objetiva), ou se estabelecem empiricamente no vazio (ignorância, erro, ...) sendo objetiva.

Richter (ibid.) sugere que a relatividade no sentido transcendental corresponde à construção de práticas identificatórias de delimitação do “território” de atuação e expectativas do que seja legítimo, eficaz e valioso para o exercício profissional. Já a relatividade de acepção física-objetiva é uma manifestação da relação concreta do profissional com clientes e outros profissionais com seus pares.

A terceira limitação da Teoria da Atividade, por sua vez, está em não integrar as ações e os conceitos aos valores de maneira consistente, pois, embora a Teoria da Atividade reconheça a presença e o papel dos valores, estes se diluem nos demais componentes quando, na verdade, deveriam receber uma parametrização explícita.

Destarte, a associação dos valores às ações e aos conceitos, além de compor uma base para a concepção holística de ser humano e de sociedade, pode ter a concepção teleológica do ser humano e da natureza como ponto inicial, conforme assinala Richter. Além disso, as noções de mudança e de desenvolvimento estão atreladas às de historicidade do ser humano, da sociedade e da cultura, podendo tender a uma maior complexidade e maior racionalidade. Com base em tais pressupostos, na seção posterior explanar-se-á acerca da Teoria Holística da Atividade.

2.4. A Teoria Holística da Atividade

Nesta seção, pretende-se abordar as noções teóricas da Teoria Holística da Atividade visto que essa pesquisa compartilha de seus princípios. Para tanto, inicialmente, serão apresentadas as bases teóricas da referida teoria para, em um segundo momento, ser tratado o seu enquadramento.

A Teoria Holística da Atividade surgiu a partir do Modelo Holístico de Richter (2006), o qual, em sua essência trata da formação docente partindo da “inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional” (p.909). Esse modelo surgiu como uma tentativa de sobrelevar a disparidade existente entre o discurso e a conduta profissional no decorrer do aperfeiçoamento docente. A origem desse modelo encontra-se nas observações do professor que lhe deu origem, as quais indicam que a preocupação com o ensino da reflexão não traz, salvo algumas exceções, resultados realmente eficazes quanto a mudanças reais na prática de sala de aula.

Essa teoria considera dois aspectos relevantes. O primeiro deles é a não separação entre cognição, ação e afetividade, pois, pressupõe que o docente em formação deve ter o desejo de construir uma prática melhor e precisa estar engajado nessa busca. O segundo aspecto está atrelado à convicção de que a mudança da prática professoral não depende das mudanças dos discursos, mas está vinculada à mudança na ação. Considera-se, nessa perspectiva, que, primeiro, é preciso vivenciar uma prática diferenciada a fim de que seja possível alterar as crenças e os valores já introjetados. Assim, para Richter, os professores

tendem a se apoiar profissionalmente no modo como foram ensinados: sua prática está em grau variável, desde sempre “maculada” por um pecado original pedagógico herdado ao longo de incontáveis gerações, praticamente sem qualquer processamento privativo de uma classe profissional que distinga esse saber de saberes leigos. Essa situação de indiferenciação profissional-leigo é tão marcante que pode vir até a depreciar a própria formação universitária. (id., ibid. p. 911)

Segundo o referido autor, tal indiferenciação é fruto de a licenciatura não ser uma profissão emancipada (exceção para os profissionais da Educação Física, os quais possuem um Conselho Federal – ver Richter, 2008), posição que confere ao profissional segurança na ação e transparência quanto aos limites entre as obrigações de contratante e contratado. Além disso, há também os preceitos jurídicos, os quais garantem independência e gerenciamento validados pelo Estado. O discernimento sobre os próprios compromissos e limites de ação evitaria a insegurança na hora de atuar de forma diferenciada daquela já culturalmente estabelecida.

Dessa forma, na Teoria Holística da Atividade, doravante THA, há a ressalva de que a dicotomia sujeito-coletividade é substituída pela noção de papel (profissional). Já os demais fatores, tais como regras e divisão do trabalho, decorrem precisamente do modo como os papéis se recortam nos sistemas de atividade.

Richter (2006) esclarece que as bases teóricas do modelo, ganham sustentação nas teorias vygotskyanas e leontievana (em se considerando a Teoria da Atividade). Desse modo, a THA, conforme os moldes de Richter (s/d), em se tratando dos modelos teóricos que compartilha, possui “um duplo enraizamento”: de um lado, está alicerçada na Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann e, do outro, no Paradigma da Complexidade.

Quanto ao primeiro, pode-se mencionar, segundo o autor, que os fenômenos problema são investigados sob uma perspectiva sistêmica. Para Luhmann, conforme menciona Richter (ibid.), um sistema é definido dualmente considerando tanto a zona de organização interna do sistema como também seu entorno/ambiente. Nesse sentido, de acordo com Kunzler (2004), o sistema não tem uma estrutura imutável que enfrenta um ambiente complexo. A condição para esse enfrentamento é a de que o próprio sistema transforme-se internamente, criando subsistemas de maneira que se torne ainda mais complexo, o que implica em evolução. Assim, a evolução do sistema ocorre quando ele se autodiferencia, ou então quando há uma passagem de um tipo de diferenciação para outro. Cada um desses subsistemas criados dentro de um sistema tem o seu próprio entorno. Nessa perspectiva, a diferenciação do sistema significa a diferenciação entre o sistema e o seu entorno. Dessa modificação depende a sobrevivência do sistema em seu ambiente.

Quanto ao interior do sistema (em se tratando de sistemas autorreferenciais), é possível considerar que eles se mantêm e, inclusive, em termos organizacionais, expandem-se por operações de redução de complexidade.

Conforme propõe Luhmann, as pessoas e as relações não constituem os sistemas sociais, os quais são compostos, exclusivamente, por comunicação³. Além disso, segundo Richter, o caráter descontingenciador das operações de diferenciação-seleção sobre o(s) sentido(s) da comunicação nos sistemas sociais, confere a elas um funcionamento probabilístico, apto, por sua vez, à investigação empírica pela metodologia da Linguística de Corpus.

Quanto ao Paradigma da Complexidade, Richter (ibid.) estabelece que o lugar teórico em que os fenômenos investigados recebem análise e interpretação é delimitado pela noção de complexidade. Os sistemas autorreferenciais⁴ se desenvolvem através de operações de redução de complexidade. Isso implica que um sistema complexo (o qual, para ser caracterizado como tal deverá conter mais possibilidades de realização do que as que pode realizar em dado momento, isto é, quando não é possível nem responder de maneira imediata a todas as relações entre os elementos, nem é atingível a realização de todas as suas possibilidades) deverá incorporar seus componentes a fim de manter suas propriedades objetivas (faz-se necessário lembrar que não é possível desmembrar os componentes do sistema complexo). Para tanto, o procedimento de redução de complexidade pode ser resumido da seguinte maneira:

a) uma operação seletiva, a partir da exterioridade, sobre o componente A (intervenção α) investe-o de uma diferença (dentre as possíveis); b) a diferença é, então marcada, produzindo uma distinção que se propaga e projeta numa forma, ao mesmo tempo que o setor não-marcado se (re)latentiza como resíduo da operação e da forma; c) aplicando-se a mesma operação a outro componente B (intervenção β), tal que no complexo não haja conexão entre A e B exceto potencialmente, resulta que A e B – contidos, *sub specie differentiae*, respectivamente nas formas FA e FB resultantes de α e β – estarão mutuamente implicados numa/por uma mesma arquitetura F(AB). O mesmo que dizer: mediados em/por uma arquirrelação extrínseca ao mesmo tempo a ambas as partes e ao (seu) todo. (RICHTER, s/d., p. 6)

Dessa forma, as operações de redução de complexidade incidem em escolhas limitadas pelas possibilidades do próprio sistema em que acontecem.

³ Para maiores informações sobre essa Teoria, ver LUHMANN, Niklas. *Sociedad y Sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, 1990, ou outras obras desse mesmo autor.

⁴ Os sistemas autorreferenciais constituem os sistemas que para a produção de suas próprias operações se remete à rede das operações próprias e, nesse sentido, autorreproduzem-se. Assim, podemos considerar um sistema como autorreferente quando os elementos que o constituem estão integrados como unidade de função e, em todas as relações entre estes elementos acontece, paralelamente, a autoconstituição.

De acordo com o que propõe Richter (ibid.), a THA reserva ao termo “papel social” o significado de um complexo de expectativas (valorativo-afetivas, comportamentais e conceituais) que permeabiliza a interface {sistemas sociais ↔ sistemas organopsíquicos} pelo acionamento de processos identificatórios de modo que, para a referida teoria, além do papel social ser central para caracterizar essa interface, ele também precede ontogenicamente o sujeito.

Além disso, a THA parte do pressuposto de que o ser humano é um ser jurídico. Levando em conta tal pressuposto, Richter (ibid.) explica que só há laço social na lei e através dela e, a isso adiciona a ideia de que a lei interpela o ser humano “egologicamente”, isto é, “na condição de sujeito juridicamente responsável *a priori*, ocupando uma gama de lugares sociais e, em cada um destes (até vários simultaneamente), alimentando e cobrando expectativas” (p.8). Devido ao caráter egológico do ser humano socializado, “a THA reconhece nele uma bissistemicidade integrada juridicamente” (p.8)

O autor da THA denomina os sistemas sociais como os sistemas Σ e os constituídos pelos complexos egológicos (sistema reflexivo⁵ + sistema impulsivo⁶) de sistema ψ . Além disso, para o autor, papéis sociais, nos processos de socialização, são mapeados semiolinguisticamente no sentido $\Sigma \rightarrow \psi$ e, via papéis sociais, seres humanos tornam-se participantes de n grupos do ecossistema social.

Quanto aos sistemas Σ , pode-se destacar que eles, aproximadamente, equivalem aos sistemas sociais de Luhmann já que se definem com base em processos comunicativos de diferenciação-seleção de sentido. A divergência existente deve-se ao fato de que Luhmann não admite hierarquias intersistêmicas (devido a versão radical dos processos autopoieticos sociais) ao passo que a THA defende uma versão fraca da autorregulação sistêmica, permitindo até mesmo a alopoiese.

Para a THA, as operações dos sistemas sociais podem ter três finalidades. A primeira delas está ligada à constituição do sistema e refere-se à construção e desenvolvimento da identidade e especificidade dele. A segunda relaciona-se ao gerenciamento das interfaces Σ de acoplamento e manutenção da integridade do espaço próprio sistêmico. A terceira, por fim, diz respeito à produção dos eventos de

⁵ De acordo com Richter, esse tipo de sistema está relacionado com os eventos psíquicos operacionalmente explícitos e controlados. Além de funcionar linearmente e interligar reflexão, intenção e decisão, ele ainda integra aspectos factuais e valorativos da cognição.

⁶ Relacionado à consciência experimental, esse sistema responde por processos automatizados e implícitos, interliga percepção e proceduralidade e integra componentes afetivos e motivacionais.

entorno voltados à homeostase do ecossistema social. Tais níveis operacionais variam em ordem de complexidade crescente e recebem, respectivamente, as denominações de constitutivo, articulativo e exercitivo. Da mesma maneira, suas práticas, internas ao sistema Σ ou situadas na interface ψ/Σ , são chamadas constitutivas, articulativas e exercitivas (Richter, s/d.).

O autor da THA explica que a “identidade sistêmica constrói-se sobre uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das diversas intervenções profissionais” (p.9). Há nesse sentido, referência “aos princípios de organização do trabalho” (p. 10), ou também normas de prestação de serviço, os quais recebem a denominação de enquadramento.

2.4.1. Enquadramento

A fim de abordar a relação entre estratégias de aprendizagem e construção de conhecimento por parte dos licenciandos, é importante que a concepção de enquadramento adotada seja teoricamente localizada. Tal conceito foi adotado como um empréstimo da psicologia e do trabalho de formação dos psicólogos. Além disso, ele não só é uma peça-chave para a THA, como ele também distingue o trabalho didático sistematizado e consistente, digno de um profissional, daquele trabalho que não o é.

Conforme propõe Etchegoyen (1994), a concepção de enquadramento, para a psicologia reside em um parâmetro, capaz de normatizar qualquer tarefa implicada entre dois indivíduos. Para Aguirre et al (2000), o referido conceito serve para situar discussões acerca de trabalho clínico do estagiário psicólogo, que, entre outros parâmetros, estabelece objetivos, estratégias e filosofia de trabalho. De acordo com o autor, a esse conceito estão relacionadas discussões sobre a construção da identidade profissional já que para ele “... 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” (p. 4).

Essa reflexão tem relação direta com a atitude de assumir um papel que acarreta determinada conduta profissional. Essa visão está muito próxima da concepção de enquadramento adotada pela THA, cujo respaldo está na Teoria Sistêmica de Luhmann (1990), a qual referencia a existência de subsistemas como educação, economia, religião, entre outros, como sendo autopoieticos. Esses subsistemas possuem como uma de suas principais características a capacidade de autogerenciamento em um processo fechado. Entretanto, cumpre destacar que embora se trate de um processo fechado, não é no sentido de hermético, ou seja, pode tornar-se sensível a determinadas provocações externas, embora sempre de modo autônomo como forma de autopreservação de interferências do entorno social.

A autopreservação implica, de acordo com o autor (op. cit.), em uma autonomização progressiva capaz de fortalecer a estrutura sistêmica trazendo para a THA bases para a busca de uma consistente formação continuada de professores.

Desse modo, a THA preocupa-se com um trabalho do profissional de letras que envolva questões práticas e teóricas em sala de aula, presumindo que elas devem ser construídas a partir de um enquadramento definido, ou seja, com um processo de ensino-aprendizagem alicerçado em práticas organizadas que facilitem a (re) elaboração de conceitos sobre aquisição (como é o caso do presente trabalho) e a consciência do processo.

A opção pela THA, a qual está relacionada a uma teoria sistêmica, determinou a organização de práticas, as quais deveriam ser localizadas em um sistema. Optou-se, assim, pelo Process Writing como enquadramento de trabalho, a fim de buscar um tratamento mais sistemático para a formação de professores no que se refere à aquisição da escrita em língua estrangeira.

2.4.2. O Enquadramento para a Teoria Holística da Atividade

Segundo considera Richter (s/d), a THA postula três pilas para a organização do seu trabalho, as quais, em ordem crescente de complexidade correspondem aos fatores de atribuição, os fatores de mediação e os fatores de controle, os quais podem ser melhor vislumbrados no esquema a seguir:

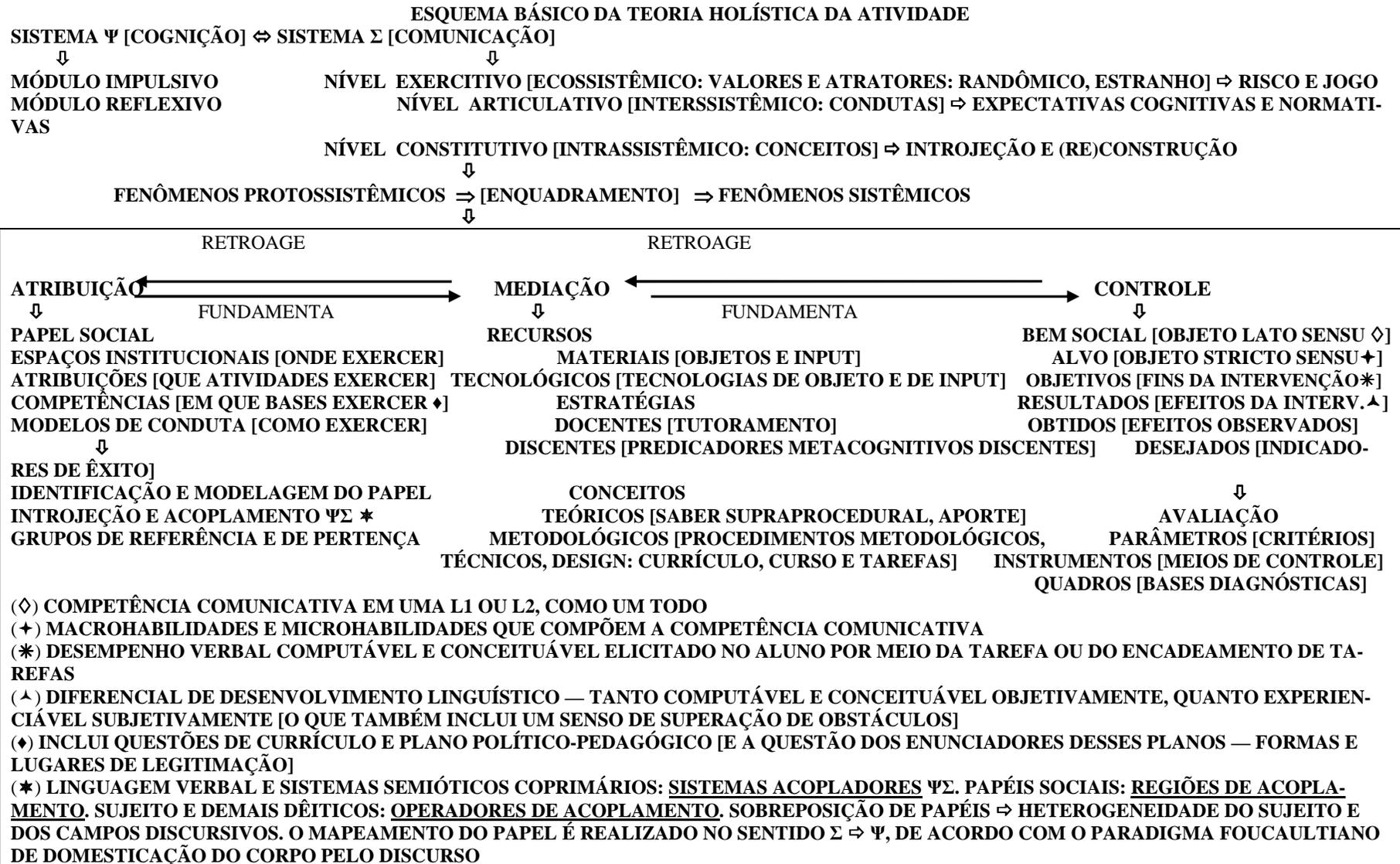


TABELA 1 – Esquema Básico da Teoria Holística da Atividade – Copyright 2009 Marcos Gustavo Richter – Reproduzido com permissão do autor.

A primeira das pilastras, a qual corresponde aos fatores de atribuição, conforme Richter (ibid), pode ser resumida como o fundo sociointerativo dos eventos de intervenção especializada. Para o autor, os fatores de atribuição constituem o conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (quais são as bases curriculares e jurídicas em que a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados nos seus devidos contextos, em termos de profissionais, clientes e demais pessoas), referência e pertença grupal. Além disso, também é esse metafator o responsável pela modelagem do papel social, isto é, identificação, introjeção e acoplamento.

A segunda pilastra da THA considera os fatores de mediação. Esse metafator, aliado aos fatores de controle (os quais serão tratados posteriormente), são responsáveis pelo procedimento profissional em si. Desse modo, a mediação abrange os fatores situacionais do ato linguodidático, de maneira a evidenciar os seus aspectos instrumentais e teleológicos.

Os fatores de mediação dividem-se, por sua vez, em recursos, estratégias e conceitos. O primeiro destes, os recursos, são os meios materiais à disposição do profissional e do cliente, tanto em se considerando o espaço físico, seus componentes e propriedades, artefatos educativos, material impresso e realia e, inclusive, o próprio input docente e discente. Tais recursos podem ser materiais ou tecnológicos. Os primeiros correspondem aos meios e às condições de disponibilização de objetos e input, ao suporte de objetos e input no contexto educativo. Esse tipo de recurso deve responder à pergunta: do que se dispõe na situação de trabalho.

Já os recursos tecnológicos, por sua vez, correspondem aos meios e às condições de acessibilidade e percepção de objetos e input no contexto educativo. Tais recursos devem responder ao questionamento: como são acessados os recursos na situação de trabalho.

O segundo fator de mediação, as estratégias, pode ser definido como os meios e as condições de interatividade mediadas por recursos didáticos. Estão relacionadas com o processamento cognitivo do input e com as operações concretas realizadas por profissional e cliente visando a objetivos compatíveis com os alvos da atividade profissional. Estão atreladas à ação-na-reflexão, isto é, corresponde à cognição associada aos eventos em decurso. É por isso que neste nível observam-se fenômenos relacio-

nados à aquisição da linguagem tais como noticing e consciousness-raising, por exemplo.

Cumprir destacar que as estratégias podem ser docentes ou discentes. As primeiras são compostas por gerenciamento, tutoramento, questionamentos e assistência ao aluno. As demais estratégias, as discentes, correspondem às operações cognitivo-comportamentais realizadas sobre recursos providos pelo contexto didático.

O terceiro fator de mediação são os conceitos. Eles consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento. Podem ser teóricos (conhecimento abstrativo e organizado de tipo supraprocedural), ou seja, o conhecimento que fundamenta procedimentos ou classes de condutas especificáveis nas dimensões de atribuição, mediação e controle; ou podem ser metodológicos, ou seja, fundamentados em estruturas operacionais de conhecimento declarativo-procedural.

A terceira pilastra da THA, o controle, equaciona e monitora o estado decorrente do ato praticado, fornecendo feedback para a manutenção, ajuste ou mudança das estratégias de intervenção. Os fatores de controle podem ser subdivididos em objeto, resultados e avaliação.

Quanto ao primeiro fator, o objeto, para a THA, além de dizer respeito a um recorte da vida social em que uma intervenção mediada possa resultar em benefícios institucionalmente reconhecidos, esse fator acrescenta a isso o fato de que o objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. No caso de um licenciado em Letras, seu objeto é recortado em função do ato linguodidático (ALD), cujo objeto se triparte em bem-social, alvo e objetivo (s). Quanto ao primeiro, podemos mencionar que se trata da (aquisição de) competência comunicativa, globalmente considerada, em L1 ou L2. É função do profissional da área definir o que é tal competência e quais são suas implicações, além de determinar que níveis de desempenho são esperáveis em função da prestação de serviços, dependendo do perfil da clientela que o demanda.

Com relação ao alvo, destaca-se que equivale aos objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas com o diferencial (para o modelo) de que a ênfase é dada a comportamento aprendido transferível para n contextos de uso.

Por fim, quanto ao(s) objetivo(s), evidencia-se que, grosso modo, equivale ao(s) objetivo(s) específico(s) de uma tarefa ou de um encadeamento de tarefas em uma subunidade de ensino. Trata-se do desempenho verbal ou semiolinguístico conceituável e computável elicitado por meio da tarefa ou da série (ibid., p. 11).

Os resultados referem-se ao diferencial de desenvolvimento linguístico discente entre dois momentos da intervenção didática. Um deles é computável e conceituável objetivamente; o outro, experienciável subjetivamente. A THA propõe uma bipartição de resultados. Trata-se dos resultados esperados e dos resultados obtidos. Os resultados esperados compõem um conjunto especificado a partir dos fatores de mediação, de parâmetros de êxito. Os resultados obtidos, por sua vez, constituem-se dos efeitos discentes observados na realização da tarefa ou série.

A avaliação se baseia no monitoramento constante da adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito. Trata-se de um verdadeiro controle de qualidade contínuo já que se inicia no levantamento das condições iniciais em que se encontra a clientela, o que corresponde ao patamar inicial dela para fins da programação de procedimentos, semelhantes à *needs analysis* do ensino de L2.

A THA subdivide o item em parâmetros, instrumentos e quadros. Os parâmetros são critérios de avaliação para o desempenho discente. Os instrumentos são os meios de controle (questionários, portfólios, etc). Por fim, os quadros são os perfis da clientela com a finalidade de diagnóstico ou de prognóstico.

2.5. A Aquisição da Linguagem

Inicialmente, destaca-se 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). Além disso, para o referido autor, a escrita é uma forma de comunicação sem um interlocutor imediato, ou seja, é direcionada a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, para a qual o escritor necessita criar a situação para representá-la.

Kato (1986, p. 97), a esse respeito, menciona que “ler e escrever são atos de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado, representado”. Há, desse modo, sempre uma preocupação por parte do escritor quanto à compreensão do seu texto para que este seja “legível e transparente”, bem como há uma preocupação com o efeito que este terá no leitor, o que leva o escritor a ser “persuasivo e interessante”, segundo aponta Kato (1986, p. 84). Leitura e escrita, de acordo com a autora, devem ser tratadas conjuntamente numa “teoria integrada da leitura e da escritura” de maneira que “a meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido” (1987, p. 97).

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.

De acordo com o que propõe esse 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 gerenciamento 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 fato-

res 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 sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

A língua escrita se constrói através da interação social, segundo Vygotsky (1985, apud Fernbach 2006), da mesma maneira que as demais funções psíquicas superiores, ou seja, “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 *linguageiras*” (p. 143).

Além disso, segundo Oliveira (1995, p. 58), a relevância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos “cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro da sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre o desenvolvimento e o aprendizado: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal”.

2.5.1. A Aquisição dos Conectores

Conforme destaca Serra (2000), baseado em Tomasello e Brooks, é possível observar uma evolução no domínio da produtividade morfossintática da linguagem das crianças quando aprendem uma língua. De tal modo, identifica-se que as estruturas que as crianças utilizam são consideravelmente mais reduzidas do que as utilizadas pelo falante já adulto. Entretanto, o autor esclarece que com o passar do tempo e com o engajar nas estruturas da língua, as produções passam a ser mais sofisticadas não apenas morfologicamente, 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, sendo essa etapa denominada pelo autor como etapa da combinação de palavras ou também etapa tele-

gráfica. 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, segundo destaca 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, conforme Brown (1973, apud Serra, 2000), 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.

Sebastián e Slobín (apud Serra, 2000) também promoveram estudos acerca do desenvolvimento da conjunção oracional e, observaram que as crianças fazem uso de “quando” desde muito cedo e que o uso de conectores causais se desenvolve mais tarde. Além disso, conforme o autor, as orações relativas são adquiridas ainda bastante cedo, mas avançam em complexidade somente mais tarde.

Um dado interessante acerca de estudo nessa área diz respeito à utilização da conjunção “e”. De acordo com o que apontam dados de pesquisa, segundo Vázquez (s/d), para conectar orações, 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. Além disso, outra informação relevante, conforme trata a autora (p. 267), é que a partícula “e” é o “primeiro conector que aparece na fala infantil e também o mais frequente na fala dos adultos”.

Entretanto, conforme propõe Mallarino (2005), em língua espanhola, o conector mais usado tanto na língua oral como na escrita é o conector “pues”. Segundo a autora, a partir de pesquisas realizadas, foi constatado que o referido conector, na língua oral, apresenta dados de aparições entre quatro e quinze vezes superior as de qualquer outro de sua classe. Além disso, surpreende também o fato de que esse termo seja empregado também nos textos escritos já que há muitos outros conectores que costumam ser apresentados aos aprendizes como os mais frequentes.

De qualquer forma, em se considerando aspectos gerais, tais considerações parecem corroborar com o que propõe Perera (1997). A autora, ao tratar o desenvolvimento gramatical na escrita das crianças da América e da Inglaterra, verifica que com o desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, do desempenho linguístico, as orações coordenadas tendem a diminuir e as subordinadas a aumentar à medida que avançam etapas.

Acerca a aquisição escrita dos conectores em língua estrangeira por adultos, Arruda (2005) apresenta dados de bastante importância. Conforme a autora, em pesquisa realizada com adultos aprendizes em diferentes estágios de aprendizagem de espanhol língua estrangeira, doravante E/LE, de um curso particular, foi constatado que os alunos apresentavam uma competência limitada ao gerir textos argumentativos em E/LE. Ao tentar explicar isso, a pesquisadora recorre a Vygotsky, para quem, segundo ela, no desenvolvimento intelectual humano, a intervenção didática atua como um agente que promove a transposição da distância entre o potencial (novos conhecimentos) e o real (conhecimentos adquiridos).

Desse modo, a intervenção didática mal sucedida no decorrer da vida acadêmica dos sujeitos da pesquisa poderia ser a causa das suas deficiências na gestão de textos argumentativos. Para a autora, o esquema textual prototípico argumentativo talvez não fizesse parte do conhecimento/competência adquirida por esses adultos na sua língua materna. Logo, o fracasso total ou parcial na gestão de texto na LE poderia ser reflexo do seu despreparo para a realização da mesma tarefa já em língua materna, doravante LM.

Além disso, de acordo com Arruda (ibid.), até mesmo entre professores de línguas estrangeiras é comum o tema dos operadores (mais comumente chamados por eles de conectivos ou conjunções) ser tratado apenas nos níveis mais avançados de ensino da LE devido à crença de que esse tema gramatical apresenta complicações em demasia para o entendimento dos alunos de cursos em nível básico. Assim, a incapacidade de alguns indivíduos em gerir textos contra-argumentativos (no caso da pesquisa de Arruda (2005), mas para os fins do nosso trabalho, estende-se esses dados também aos demais conectores) completos e coerentes poderia ser explicada por lacunas no conhecimento textual na própria LM ou também por deficiência na orientação didática recebida tanto na LM como na LE.

2.6. Conceitos Linguísticos

2.6.1. Os Conectores

Segundo Koch (1987), para Ducrot, Anscombre e Vogt, a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso linguístico, mas está inscrita na própria língua de modo a tornar o uso da linguagem argumentativo.

Desse modo, considerando que certos vocábulos podem determinar os encadeamentos possíveis entre enunciados, cumpre salientar que existem termos cujo traço característico é a capacidade de serem empregados a fim de orientar o interlocutor para determinadas leituras, as quais, obviamente, excluem outras. Trata-se dos operadores argumentativos. Os operadores do tipo discursivo ou argumentativo, conforme Paula (2003), têm a função de “estabelecer relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos de um texto”. O autor esclarece ainda que, morfologicamente, os operadores podem ser classificados como pronome, advérbios, numerais, conjunções, locuções conjuntivas etc.

Para Koch (1989), os operadores são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos e, por isso, são também denominados de operadores ou encadeadores do discurso. Essa classe de palavras possibilita o aparecimento, no texto, da coesão textual. Assim, conforme Halliday e Hassan (1976, apud Serra, 2000) a coesão se refere à relação que as partes do texto ou o discurso mantém entre si mediante o uso de dispositivos linguísticos diversos.

Além disso, a autora não só explicita que a utilização de tais elementos de coesão confere ao texto maior legibilidade, pois aponta os tipos de relação estabelecidos entre os elementos linguísticos que o compõem, como propõe a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (referenciação, remissão), que retoma elementos linguísticos da superfície textual, e a coesão sequencial (sequenciação), que estabelece diversos tipos de relações, semânticas ou pragmáticas, à medida que o texto progride.

Conforme propõe a autora, a conexão é realizada por conectores interfrásticos, que, dependendo do tipo de relação que estabelecem, podem ser do tipo lógico e do

tipo discursivo. O primeiro destes, segundo Koch (1993), pressupõe a maioria dos enunciados que possuem proposições com relações do tipo lógico, pois, nenhuma delas é objeto de um ato de enunciação compreensível sem considerar outro. Assim, de acordo com essa perspectiva, enquadram-se as conjunções subordinativas, as quais constituem conectivos ou operadores do tipo lógico. Os operadores do tipo lógico são aqueles que podem expressar, segundo Koch (1989), as relações lógico-semânticas de condicionalidade, de causalidade, de mediação, de disjunção, de temporalidade, de conformidade, de modo, de complementação e de restrição ou delimitação.

O segundo tipo, por sua vez, compreende os operadores, ou encadeadores de discurso, que são assim chamados por serem responsáveis pela estruturação dos enunciados em textos através do encadeamento sucessivo de enunciados, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto, conforme trata Koch (1989). A autora, fundamentada em Bally (1944 apud KOCH, 1993), menciona que os enunciados ligados por esses operadores devem considerar as coordenações, pois, na coordenação, trata-se de duas proposições, que resultam de dois atos de enunciação diferentes, em que a segunda proposição toma a primeira como tema, numa sucessão de proposições. Desse modo, para Koch (1989), as principais relações discursivas ou argumentativas são: a de conjunção, a de disjunção argumentativa, a de contrajunção, a de explicação ou justificação, a de comprovação, a de conclusão, a de comparação, a de generalização / extensão, a de especificação / exemplificação, a de contraste, a de correção / redefinição.

De qualquer forma, cumpre considerar que, segundo Cunha e Cintra (2001), o termo conjunção é empregado aos vocábulos gramaticais que “servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (p.579). Sacconi (2000) considera que as conjunções se classificam em dois grandes grupos: o das coordenadas e o das subordinadas. O primeiro grupo é composto pelas conjunções que “servem para ligar orações independentes, ou seja, orações que não dependem uma da outra no plano sintático” (p.274)⁷. O segundo grupo, por sua vez, é composto pelas conjunções subordinadas, ou seja, aquelas que servem para ligar orações dependentes uma da outra no plano sintático⁸.

⁷ São exemplos de coordenadas, as seguintes conjunções: e, nem (aditivas); mas, porém, contudo, entretanto, no entanto (adversativas); ora...ora, quer ...quer, ou..ou (alternativas), logo, por isso, portanto (conclusivas), porque, pois (explicativas);

⁸ São exemplos de conjunções subordinadas os seguintes termos: que, se (integrantes), porque, como, já que, pois, visto que, uma vez que (causais), que – depois de menos, mais, maior, menor, melhor, pior (comparativas), embora,

No que tange à língua espanhola, conforme trata Montolío (2001), os conectores também fazem parte de um mecanismo de coesão textual, de conexão. Nesse sentido, segundo destaca a autora, tais elementos servem para que o texto não resulte em “una sarta entrecortada de frases puntuales aisladas” (p. 19). O procedimento de conexão está baseado na utilização de conectores. Montolío (ibid.) evidencia que os referidos elementos linguísticos especializados em conectar frases⁹ podem ser denominados como conectores, expressões ou sequências conectivas e ainda, conforme sugere a bibliografia recente, marcadores do discurso.

A autora esclarece ainda que em se considerando o fato de que os conectores têm como função básica assinalar de modo explícito o sentido a ser encadeado nos diferentes fragmentos oracionais do texto, eles ajudam o receptor no sentido em que servem para guiá-lo no processo de interpretação. Por isso, a autora compara os conectores aos sinais de trânsito, pois, da mesma maneira que os sinais de trânsito indicam itinerários do tipo “curva perigosa à direita” ou “direção obrigatória”, os conectores, por sua vez, apontam que “a informação a seguir constitui a causa a partir da qual se deduz o que virá depois”, “a informação que segue se opõe no raciocínio argumentativo anterior” ou “atenção: é chegada a hora da conclusão y, portanto, a informação que realmente interessa” (Montolío, 2001, p. 21).

Em se tratando dos conectores da língua espanhola, Montolío (ibid.) os organiza em cinco grandes grupos: aditivos, contra-argumentativos, consecutivos, causais e organizadores da informação. Quanto aos primeiros, a autora menciona que compreende a função de indicar que será acrescentado um novo ponto ou aspecto acerca do tema que já estava sendo tratado nas orações anteriores. Compõe esse grupo conectores do tipo: “además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive” (p. 143).

No que se refere aos conectores contraargumentativos, para a autora, são os termos que estabelecem algum tipo de contraste entre as “cláusulas” das orações. São eles, “aunque, a pesar de (que), pese a (que), si bien, pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, con todo, aun así, a pesar de todo, mientras que, en tanto que, sino que” (p. 49). Aliás, em se tratando da aquisição e do uso dos referidos termos, de acordo com Silva (2010), o conector “pero”, entre todos os conectores de seu grupo, é o mais

ainda que, mesmo que, se bem que, posto que, apesar de que, por mais que (concessivas), caso, desde que, se (condicionais); conforme, segundo (conformativas); que – depois de tão, tanto, de maneira/modo/forma que (consecutivas), logo que, antes que, depois que, até que, quando,

⁹ Para os fins do presente trabalho, tomamos a definição de frase como sendo “toda a palavra que usamos para nos comunicar com alguém”, podendo ser ela breve ou longa, segundo propõe Sacconi (2000, p. 300).

frequente no discurso de língua espanhola. Isso se deve ao fato de que seu uso parece ser mais fácil tanto se comparado ao uso de seus congêneres tais como “sin embargo”, “no obstante”, “ahora bien”, “con todo” e “sino”, principalmente, pertencentes ao mesmo grupo, como também do que se comparado ao uso das formas concessivas, cujo principal representante é o termo “aunque”. Nesse sentido, é possível compreender porque os aprendizes preferem frequentemente o conector “pero”, apesar de ser mais apropriado, em vários contextos, a utilização de um conector como “aunque”, por exemplo.

Quanto ao terceiro grupo, o dos consecutivos, segundo a autora, seu significado básico está em indicar a informação que segue como uma consequência derivada da informação que o antecede. Para Montolío (ibid.), o repertório de termos que expressam a ideia de consequência é bastante amplo e podem ser representados pelos seguintes conectores: “por tanto, en consecuencia, por consiguiente, pues, así (pues), por eso, por ello, por esa/tal razón/causa, por esse/ este motivo; de ahí que, por lo que, así que, de modo que, de manera” (p. 102).

Com relação aos conectivos causais, Montolío (ibid.) comenta que a frase que eles introduzem se apresenta como causa de uma consequência (p.24). São exemplos desse tipo de conectores os vocábulos: “como, porque, ya que, visto que, puesto que, dado que, por tanto, por eso, por esa razón, por ese motivo, por lo que” (p. 122).

Quanto ao último grupo, o dos organizadores da informação, cumpre evidenciar, que eles têm como função organizar uma informação que desenvolve um mesmo aspecto temático. Os elementos que constituem esse grupo são “asimismo, a su vez, de igual/mismo modo, manera/forma, por una parte, igualmente, por lo demás, por otra parte, por otro lado, por su parte” (p. 143).

Cabe mencionar que a autora evidencia uma condição inerente quanto à utilização dos referidos elementos. Segundo ela, é muito importante conhecer bem o significado e as condições gramaticais de uso de cada um desses termos. A esse respeito, Montolío (ibid.) também lembra que o problema mais frequente acerca da utilização dos conectores nos textos de autores que não estejam devidamente treinados na elaboração de textos escritos formais é que tais elementos não são usados com seu autêntico significado, mas com outro utilizado erroneamente pelo autor. Assim, o uso desses elementos, apesar de simples, devem sempre considerar que não é recomendável introduzir qualquer uma dessas expressões conectivas de maneira gratuita ou aleatória, sem segurança de seu valor preciso.

2.6.2. A Interlíngua

Nos estudos em aquisição da linguagem em língua estrangeira, geralmente observa-se uma fase em que a língua-alvo não está totalmente desenvolvida. É o chamado período da interlíngua. Conforme considera Abadía (2000), trata-se de um termo de Selinker (1972) utilizado para fazer referência ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo que apresenta traços tanto da língua materna, como da língua estrangeira e ainda, por vezes, outros traços idiossincrásicos, cuja complexidade aumenta à medida que o falante supera sucessivas etapas em que novos elementos são interiorizados.

Esse conceito, segundo Selinker, assumiu um papel considerável para pesquisas em Linguística Aplicada, pois ele traz consigo implicações psicológicas. Tais implicações são observadas pelo autor ao investigar a hipótese de uma estrutura latente, a qual é ativada sempre que alguém inicia o processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Nesse sentido, muitos pesquisadores têm se preocupado em observar as manifestações da interlíngua no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não só na fala, mas também na escrita.

Motta (2009), ao tratar Corder (1973), referencia a existência de quatro estágios no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: o de erros aleatórios, o emergente, o sistemático e o de estabilização (pós-sistemático).

O primeiro deles manifesta-se quando o aprendente tem ainda pouca consciência de que existem regras características de um sistema. Quanto ao segundo, há um avanço, mas ainda pouco significativo. O aprendente já se encontra um pouco mais ciente de um sistema a ser observado, mas ainda não é capaz de identificar uma falha, nem em relação à fala, nem em relação à escrita. No estágio sistemático, as regras que já foram internalizadas são bastante próximas do sistema alvo e o aprendiz é capaz de identificar a inadequação diante de um *feedback* negativo. O último estágio, por sua vez, apresenta menos frequência de erros, os quais após serem cometidos, são identificados, explicados e corrigidos em um processo de autogerenciamento.

Cumprе salientar que todos esses estágios podem ser reconhecidos na escrita durante a aprendizagem da segunda língua. Além disso, segundo Motta (2009), o acompanhamento de atividades de refacção, por exemplo, quando adotadas de maneira

longitudinal, revela que o aprendiz avança estágios mais frágeis de consciência sobre a língua para outros.

2. 6. 3. A Concepção de Escrita

O objetivo do presente subcapítulo é o de localizar a concepção de escrita adotada, a qual está associada à visão sociocognitiva da aprendizagem. Por isso, faz-se necessário revisar os estudos envolvendo a concepção cognitivista sobre aquisição da escrita de modo a estabelecer uma relação entre os processos mentais e a interferência do meio, proposta pelo sociocognitivismo.

Acerca da referida relação na qual se destaca o cognitivismo e o sociocognitivismo de Vygotsky, Camps (2006) aponta que

É difícil para não dizer impossível, estabelecer uma linha que separe os estudos estritamente cognitivos, em que o contexto considera unicamente o ponto de vista de sua representação pelos interlocutores e os estudos de orientação sociocognitiva, em que o conceito de contexto se amplia progressivamente da situação concreta em que se desenvolve a comunicação com o entorno social em que se desenvolve cada ato comunicativo (CAMPES, 2006, p. 22).

Em tal assertiva, a autora parece evidenciar o contato entre o social e o individual, corroborando nesse sentido com as afirmações de Kato (2004), a qual salienta a importância de o professor conhecer os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Ele deve saber que os resultados serão influenciados tanto por questões internas quanto por questões externas, sendo, por isso, possível “organizar ações pedagógicas capazes de contribuir com o avanço do aluno na aprendizagem da língua escrita”, de acordo com o que propõe Motta (2009, p. 41).

A relevância do cognitivismo está nas operações do indivíduo diante da atividade escrita e nas relações estabelecidas entre elas. Entre os trabalhos dessa vertente, destacam-se os de Hayes e Flower (1980 apud Kato 2004). Para Kato (idem), o processo de escrita deve destacar sua “base componencial” (p. 85) e que o ato da escrita envolve metas e planos, caracterizando-se como uma resolução de problemas.

Além disso, quanto às metas ou objetivos, a autora menciona acerca dos estudos funcionalistas desde Halliday (1970) que as metas são de três tipos. O primeiro de-

les, o tipo ideacional, refere-se ao conteúdo proposicional. O segundo tipo, o textual, diz respeito à conexão de ideias de forma coerente. O terceiro, por fim, o interpessoal, configura não só a relação entre o emissor e o seu receptor, mas também as necessidades atitudinais que surgem a partir desse contato, sendo indireta a natureza de tal relação.

O modelo de escrita apresentado a seguir no fluxograma foi proposto inicialmente por Hayes e Flower (1980), alterado por Bruce et alii (s.d.) e, finalmente adaptado por Kato (2004):

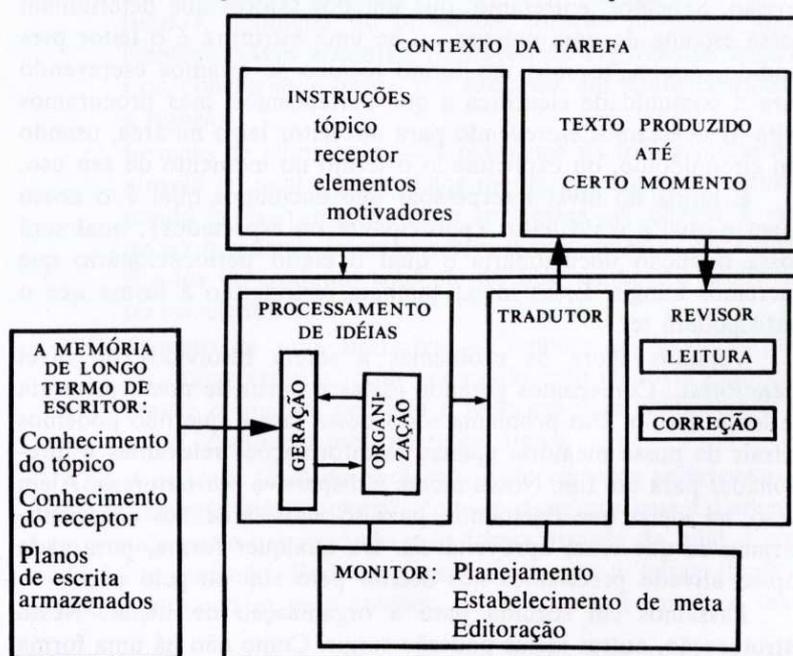


Figura 7 — Reformulação II do modelo de Flower e Hayes

Modelo de escrita (Kato, 2004. p.91)

As adaptações do modelo permitiram que o papel de alguns processos envolvidos fossem redimensionados ou localizados em momentos distintos da visão inicial. O Monitor, por exemplo, passa a ser classificado por Kato (2004) como metacomponente já que ele estabelece metas, planeja e promove a editoração. Além disso, cabe destacar que esse metacomponente tanto é capaz de interferir nos demais componentes como também é suscetível à interferência externa.

Assim, o contexto da tarefa, a memória de longo termo e o planejamento constituem uma relação complexa entre si, e que é mantida por uma recursividade que acompanha todo o texto, conforme considera Motta (2009). Tal recursividade comprova

que o processo de escritura não é linear e nem automático, demonstrando que os diversos elementos dos componentes podem ser responsáveis pela necessidade de reorganização de outro elemento até que o escritor consiga atingir, por meio da escrita, o seu produto de desejo, o seu texto escrito.

Por isso, a aprendizagem da escrita, diferentemente da fala, apresenta um caráter artificial, conforme propõe Vygotsky (2003). Segundo esse autor (1993), na fala, a criança age com mais naturalidade, pois, em função do contato diário, social e frequente, a fala exterior “não tem que ser conscientemente dirigida” uma vez que a própria “situação dinâmica se encarrega disso” (p. 85). Já a escrita, diferentemente, exige mais abstração, pois, conforme Rego (2003), “envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade” (p.69). Assim, na escrita, há a necessidade de construção de uma consciência acerca dos símbolos alfabéticos ao escrever, o que não acontece na fala já que não é necessário a existência de um conhecimento acerca dos processos mentais diante do falar.

Além disso, conforme aponta Vygotsky (2003), o ensino da habilidade escrita nem sempre foi algo tido como significativo para a vida do indivíduo como a fala e, por isso, muitas vezes, seu exercício é visto como uma atividade mecânica e sem nenhuma finalidade relevante.

Entretanto, tomando a escrita como um “sistema particular de signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”, segundo assinala Vygotsky (2003, p. 140), pode-se mencionar que, assim como Motta (2009), acredita-se que a escrita não é um processo simplista, mas sim complexo e que precisa ser bem compreendido pelo professor a fim de que ele possa conduzir esse processo complexo de maneira a transformá-lo em uma falta, a qual o estudante sinta a necessidade de suprir, pois envolve algo atrativo.

No caso da escrita em língua estrangeira, interesse particular do presente trabalho, isso não é diferente e, por isso, tais considerações são especialmente relevantes. Nessa perspectiva, para White e Arndt (1991), a escrita em língua estrangeira permite o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno como resultado de um constante esforço para se fazer compreendido na comunicação com o leitor. Essas autoras apontam ainda que a proficiência linguística não é o essencial nessa tentativa, uma vez que até mesmo falantes nativos de uma determinada língua podem apresentar dificuldades para esse tipo de expressão, mas sim o desenvolvimento da consciência acerca do processo.

Raimes (1983, p. 261 *apud* Kozikoski, 2007, p. 32), por sua vez, considera que as estruturas utilizadas na expressão oral e na expressão escrita em língua estrangeira são diferentes e assim, em se tratando da escrita, advém que o aluno, ao escrever, está livre das pressões da comunicação face a face, podendo, “aventurar-se, arriscar-se no novo sistema linguístico, em sua procura por sentido”. O autor lembra que se deve alertar os alunos que a escrita exige objetividade e clareza, sob pena de que, de outra forma, eles correm o risco de não serem bem compreendidos.

Além disso, conforme propõe Bastos (1998, p. 199), a escrita em língua estrangeira é facilmente identificada como um grande auxílio pedagógico para o reforço tanto das estruturas quanto do vocabulário estudado, uma vez que exige grande empenho do aluno na língua alvo.

Com base em tais pressupostos, o processo de produção escrita, mais do que qualquer outra habilidade de língua estrangeira, pode ser considerada como a habilidade mais completa a ser desenvolvida, uma vez que requer do aluno, durante a construção do texto, a utilização de praticamente todas as experiências do aprendizado na língua alvo, isto é, durante a produção textual, o aluno faz uso de habilidades tais como a compreensão escrita (*reading*), a compreensão auditiva (*listening*) e, em menor escala, a produção oral (*speaking*). Nesse sentido, quando os alunos escrevem, algo se passa no seu cognitivo e abarca todos esses processos mentais. Desse modo, os alunos-escritores, demandam um esforço cognitivo constante e consciente para suas produções e por isso de sua relevância nas aulas de línguas estrangeiras.

Considerando a importância do desenvolvimento da consciência durante o processo de escrita em língua estrangeira pelo aluno a fim de que seja atingido um bom desempenho de competências na língua alvo, serão apresentados a seguir dois conceitos que envolvem concepções de ensino-aprendizagem, o *noticing* e o *consciousness-raising*, como tentativa de melhor compreender a importância do desenvolvimento da consciência durante o processo de produção textual para aprendizagem da segunda língua.

2.5.4. Noticing e Consciousness-raising

Observa-se atualmente que muitas são as tentativas de entender melhor o processo que envolve a aprendizagem de uma segunda língua. Nesse sentido, verifica-se que estudos que pesquisam a hipótese do *noticing* e o papel da consciência durante a aprendizagem, têm crescido consideravelmente, tais como revelam os trabalhos de Schmidt (1990; 1993), Harley (1993), Robinson (1995; 1996), Fotos (1993; 1994), entre outros, segundo propõe Motta (2009).

Para Schmidt (1995 apud Motta 2009), o *noticing* é a condição fundamental para a ocorrência da aprendizagem de uma segunda língua. Conforme propõe o autor, o *noticing* é um processo cognitivo que implica prestar atenção às manifestações linguísticas recebidas e produzidas pelos falantes. Além disso, o autor trata o processo de produção textual como um fenômeno a ser planejado, de modo que sua atividade possa propiciar ao aluno o “dar-se conta” e nessa perspectiva, avançar em seus conhecimentos acerca da interlíngua.

Nesse sentido, Ellis (2002) considera que é papel do professor favorecer a percepção, ou seja, favorecer a consciência de alguns padrões existentes na nova informação contida no input, a qual proporcionará ao aluno constatar algumas regularidades na informação recebida. Assim, a aprendizagem seria o resultado da internalização de determinadas estruturas referentes ao conteúdo ou ao aspecto formal da língua em questão.

Para Ellis (*ibid.*), o conhecimento implícito é um processo que depende da metacognição. Desse modo, o autor (1997) considera ao *noticing* o papel de mediador entre o input e o sistema de memória, o que permite que regularidades percebidas no input sejam transformadas em intake, isto é, input compreendido, o qual, em etapa posterior, será processado e integrado ao sistema do aprendiz.

Já o *consciousness-raising*, por sua vez, segundo Ellis (1994), trata o fato de projetar a atenção do indivíduo para certas propriedades formais da linguagem, processo que precede ao *noticing*.

Nessa perspectiva, para o autor, ao passo que o *noticing* implica diretamente na aprendizagem de determinadas características linguísticas da segunda língua, o *consciousness-raising* diz respeito ao conhecimento explícito dessa língua, situando-se no nível da ação exterior e relacionando-se à possibilidade de gerar subsídios ao educando para a compreensão de determinado aspecto gramatical específico. Desse modo, o *consciousness-raising* busca auxiliar o aluno no conhecimento acerca de determinada estrutura da língua alvo, segundo destaca Motta (2009).

De igual maneira, White & Arndt (1991) apontam que é muito importante o desenvolvimento da consciência do aluno durante o desenvolvimento do processo de escrita para a aprendizagem da língua estrangeira.

2.6.5. O Process Writing

O Process writing é uma metodologia de escrita-processo que segue os moldes de Write & Arndt (1991). Segundo Motta (2009), esta metodologia principia a ideia de escrita como um trabalho centrado na colaboração entre o professor e o aluno, “os quais assumiriam papéis diferentes e ativos em toda a atividade de produção” (p. 45).

Conforme essa metodologia, o modelo cognitivo para o processo de produção textual é subdividido em seis estágios nos quais os alunos geram ideias, enfocam uma ideia central, estruturam e organizam as informações, fazem um primeiro rascunho, analisam o que está errado neste rascunho, revisam o texto novamente, e, quando necessário, repetem algumas etapas. Esses estágios podem ser mais bem visualizados no seguinte organograma:

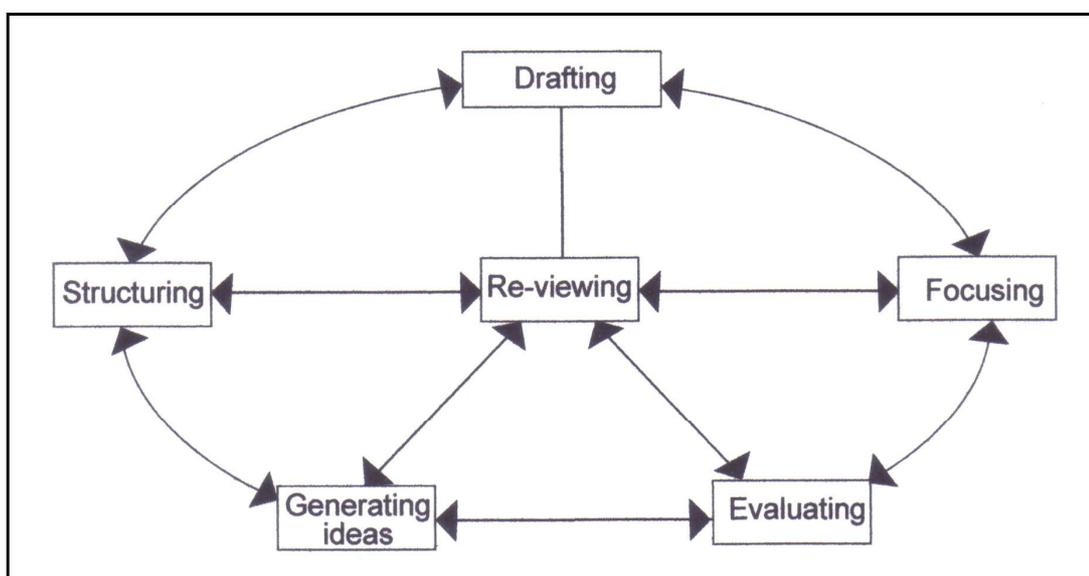


Figura 2.2 - Modelo do processo de produção textual (Write & Arndt, 1991)

A primeira etapa, a de geração de ideias (generation ideas), envolve principalmente o levantamento de ideias e de informações sobre determinado tema, sendo par-

ticularmente importante como o princípio do processo da produção escrita. Além disso, existem algumas atividades que ajudam ambos, alunos e professores, no desenvolvimento deste estágio tais como brainstorming (ideias), mapping (mapas conceituais) e outline (esquema)

A segunda etapa, a de focalização (focusing), prepara o aluno para identificar as prioridades em sua produção escrita. É nesta etapa que o aluno deverá levar em conta a quem seu texto será dirigido. Além disso, ele deverá identificar não só as principais ideias como também o propósito e as características do gênero selecionado.

No estágio posterior, o de Estruturação (structuring), haverá a ordenação e a organização das informações anteriores e a experimentação dessa organização.

Na sequência, a fase do esboço (drafting), é o momento de transição em que as ideias iniciais começam a ser organizadas, como em uma espécie de rascunho. Nesta fase, os alunos deverão produzir seus primeiros esboços com o objetivo de colocar suas ideias em um formato que atenda as necessidades da estrutura da língua.

No estágio de avaliação (evaluating), evidencia-se a responsabilidade do autor com a sua produção, pois, conforme esse processo, a avaliação deixa de ser uma tarefa apenas do professor, mas também do próprio aluno. Nesse sentido, ele estará avaliando seu esboço e, conseqüentemente, respondendo questões de seu próprio texto, mas agora sob a perspectiva de leitor. Conforme tratam White & Arndt (1991, apud Motta 2009), nesse estágio, a gramática é vista como uma ferramenta e, desse modo, a avaliação não está centrada, exclusivamente, em questões de ordem linguística, mas muito mais além.

Por fim, a etapa de revisão (re-viewing) considera a verificação de fatores tais como contexto, conectividade, divisões internas, impacto, adequações necessárias à edição final e avaliação do resultado escrito. Esta fase do processo é de extrema importância para o escritor, uma vez que ela resultará em um trabalho já revisto, contestado e corrigido por ele mesmo.

Com base nesses pressupostos, acredita-se que esta metodologia possibilita inúmeras possibilidades de refacção e conseqüente reflexão ao produtor do texto.

White & Arndt (1991 apud Motta, 2009) mencionam que é difícil ao aluno explicar com clareza o seu processo de escrita, ou seja, o que eles fazem enquanto escrevem. Entretanto, a consciência de todos os elementos envolvidos no processo será um fator fundamental para a autonomia na escrita e no desenvolvimento da interlíngua. Por isso, as autoras sugerem que o período da aula seja utilizado também para promover

essa consciência acerca dos processos de escrita, tornando a ação escritora “uma consciente dedicação intelectual” (1991, p. 4, apud Motta 2009, p. 45).

O capítulo seguinte apresentará a metodologia de trabalho adotada. Nele será possível verificar como os conceitos trabalhados se interligaram para sustentar as reflexões sobre o desenvolvimento do projeto e os resultados obtidos.

3. REVISÃO METODOLÓGICA

3. 1. A proposta de trabalho no ensino de línguas

Há certos percalços na formação de licenciandos de letras como a falta de clareza sobre o processo envolvido na escrita em língua estrangeira e a fragilidade da formação de conceitos sobre como, futuramente, conduzirão as atividades de produção textual que necessitam esclarecimentos ainda na academia.

O trabalho sobre a própria realidade encontra apoio na pesquisa-ação. Acerca dela, Freire (2007) postula que na prática da formação docente, é fundamental que “o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo (...) que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (p. 38).

Assim, em se considerando a área da linguagem e, mais especificamente, o ensino de línguas, como no caso do presente trabalho, tal reflexão possibilita enlaçar a concepção da escrita como trabalho aos avanços na resolução dos déficits, o que transforma o processo em um empreendimento ativo e colaborativo em que os envolvidos precisam agir e, coletivamente, refletir acerca da ação antes de tomar decisões sobre o processo.

Para Thiollent (1996), esse tipo de pesquisa tem como objetivo oferecer às pessoas que fazem parte do processo meios que as tornem capazes de transformar a realidade que as cerca. Isso pode ocorrer a partir do envolvimento que capacita os acadêmicos a buscarem maior compreensão sobre as dificuldades enfrentadas. Assim, para o referido autor, a pesquisa-ação é um tipo de “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 14).

No caso da formação de professores para o ensino de línguas, de acordo com Burns (1999), a pesquisa-ação oferece ferramentas para o crescimento pessoal e profissional já que compõe uma “fonte sólida” (p.16) não apenas para o planejamento, mas também para ação pedagógica.

3. 2. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa eram acadêmicos do último ano do Curso de Letras, habilitação Português – Espanhol e respectivas literaturas, de uma instituição particular de ensino superior da região central do RS. Através de uma sondagem diagnóstica (ver Anexo A), verificou-se, dentre os licenciandos, nove pertenciam ao sexo feminino e um ao sexo masculino. A faixa etária dos sujeitos envolvidos varia entre 21 e 51 anos. Cinco deles declararam-se solteiros, quatro casados e 1 divorciado. Como o curso era noturno, a turma declarou exercer atividades profissionais durante o período diurno (e, por isso, todas as atividades da pesquisa eram realizadas em sala de aula).

Diante da indagação acerca da frequência com que produziam textos escritos, 80% deles declararam produzir textos com a frequência de uma vez por semana, 10 % declararam realizar produções textuais uma vez ao mês e, por fim, 10% mencionaram produzir textos em torno de três vezes durante o bimestre.

Além disso, 100% dos sujeitos envolvidos declararam reler o seu próprio texto. Todos eles afirmaram fazer isso como tentativa de encontrar erros, os quais, ao que tudo indica, sejam de procedência ortográfica ou sintática; 90 % dos acadêmicos envolvidos indicaram fazer um rascunho e 10% revelaram fazer até mais de um rascunho durante suas produções textuais.

3.3. A Geração e Coleta de Dados e o Process Writing

A pesquisa de dados teve início no primeiro semestre de 2009 com acadêmicos do, então, quinto semestre do Curso de Letras – Habilitação Português e Espanhol e respectivas literaturas de uma instituição particular de ensino superior da região central do Rio Grande do Sul. Esse trabalho investigativo começou com a aplicação de uma Sondagem Diagnóstica (Anexo A), cujo objetivo era investigar a opinião dos acadêmicos acerca do próprio processo de produção textual. A intenção disso era averiguar

qual era o conceito dos envolvidos sobre suas produções escritas em vários aspectos e como vivenciaram tais atividades em suas trajetórias escolares.

As professoras-mestrandas contavam com duas horas-aula por semana, de 50 minutos cada, cedidas pelas professoras titulares das disciplinas. Todas as atividades da pesquisa eram realizadas durante o período das aulas tendo em vista que os acadêmicos realizavam trabalhos nos períodos extraclasse, uma vez que se trata de um curso noturno.

Durante a aula, as professoras-mestrandas comunicavam-se com os acadêmicos sempre através da língua espanhola. Entretanto, por indicação da professora titular da primeira disciplina, as noções teóricas sobre os gêneros textuais abordados eram trabalhadas em língua materna (português) a fim de facilitar a compreensão dos licenciandos.

A investigação envolveu as disciplinas de “Língua Espanhola e aspectos pragmáticos e semânticos” e “Práticas do Conhecimento: produção de texto em língua espanhola”, em que foram trabalhados os gêneros textuais Notícia I, Notícia II, Reportagem e Artigo de Opinião, os quais foram graduados em ordem de complexidade crescente (Notícia I, Notícia II, Reportagem e Artigo de Opinião). Os gêneros teóricos eram trabalhados partindo-se de um texto contendo noções teóricas e de um texto base utilizado como referência (Ver Anexo B).

Cumprir considerar um aspecto em especial que divergiu na metodologia de um semestre para o outro: houve uma mudança na forma como se deu a correção textual. Assim, no primeiro semestre letivo, o Process Writing foi trabalhado de modo que as correções eram feitas através da utilização de lâminas projetadas no retroprojetor, nas quais as professoras-mestrandas selecionavam entorno de três produções textuais por aula e realizavam a correção coletiva da produção em questão. Assim, foram trabalhados os gêneros textuais Notícia I, Notícia II.

Já no segundo semestre, houve uma mudança quanto a esse aspecto. As professoras-mestrandas passaram a solicitar trocas de produções entre pares. Foram trabalhados, dessa forma, os gêneros reportagem e artigo de opinião referentes aos módulos 3 e 4, respectivamente.

Em cada semestre foram desenvolvidos dois módulos. Cada um dos gêneros produzidos teve quatro versões como maneira de aperfeiçoar a produção até a versão final. Após cada uma das versões, o acadêmico entregava sua produção textual para as professoras-mestrandas, as quais, na aula seguinte, traziam os textos contendo

considerações e apontamentos. Após o encerramento de cada módulo, os licenciandos respondiam a um questionário composto por questões abertas, em língua materna, também por indicação da professora titular da turma na primeira disciplina proposta. Segundo essa professora, as professoras-mestrandas poderiam obter melhores resultados nos questionários se esses fossem realizados em língua portuguesa.

Cumprir mencionar, assim, que o corpus do presente trabalho é composto pelas produções textuais em língua espanhola e pelos questionários dos acadêmicos. Quanto às produções textuais, as quais totalizaram 40 textos (10 por módulo – já que foi considerada apenas a última versão de cada etapa), o objetivo do presente trabalho era o de observar a aquisição dos conectores em língua estrangeira. Quanto aos questionários (Ver Anexo C), o objetivo era que os licenciandos integrassem conhecimento profissionalizante à experiência cognitiva (em se considerando os parâmetros da THA).

Após a obtenção dos textos e dos questionários, estes foram organizados em pastas, ordenadas por módulo e por aluno (mantendo anonimato destes). Os textos foram então digitados, limpos, convertidos em texto sem formatação (arquivo txt) e arquivados em pastas para processamento nos softwares WordSmith Tools 4.0 e Mapeador Semântico de Richter (2009).

3. 4. As Reescritas

Por se tratar de um Curso de Letras, habilitação Português-Espanhol e respectivas literaturas, e as disciplinas cedidas pela instituição trabalharem com língua espanhola, todas as produções textuais também eram produzidas em língua espanhola. Cada gênero textual trabalhado tinha quatro versões cujo intuito era o de buscar um aprimoramento na língua espanhola e na produção textual em língua estrangeira.

No primeiro semestre da pesquisa, conforme o já mencionado, os textos eram produzidos em aula e entregues às professoras-mestrandas, as quais, sempre na aula seguinte, traziam as produções textuais com considerações e apontamentos. Entretanto, antes dos textos serem entregues, as professoras-mestrandas selecionavam duas ou três produções dos acadêmicos por aula e, através de uma lâmina e de um retro-projetor, era realizada uma correção textual coletiva, a qual levava em conta aspectos

tanto sintáticos, ortográficos, semânticos e pragmáticos, como também aspectos relacionados às características do gênero textual trabalhado.

Em cada aula, as professoras-mestrandas procuravam selecionar produções de diferentes autores para que nenhum se sentisse desfavorecido. A seleção continha tanto textos que apresentavam problemas e, por isso, necessitavam de melhoramentos como os que correspondiam satisfatoriamente ao que era proposto.

Já no segundo semestre, houve uma pequena mudança na metodologia. Ao invés da correção ser realizada em lâminas, coletivamente, com a intervenção direta das professoras-mestrandas, ela passou a ser feita através de trocas entre colegas. Assim, quem desempenhava a função de estabelecer considerações, sugestões e/ou apontamentos, como no semestre anterior, eram os próprios colegas.

3.5. Os Questionários

Após o final de cada módulo, os acadêmicos eram convidados a responder questionários compostos por questões abertas, as quais eram feitas em português, língua materna dos sujeitos envolvidos, e deveriam ser respondidas na mesma língua. Também essa foi uma sugestão dada às professoras-mestrandas pela professora titular da disciplina ministrada durante o primeiro semestre da investigação devido ao fato de que, em língua materna, os acadêmicos se sentiriam mais à vontade para responder às questões. Considerou-se isso como um fator positivo no desenvolvimento da pesquisa já que muitos acadêmicos poderiam não se sentir totalmente seguros na língua alvo para responder aos questionamentos, o que poderia implicar em perdas às respostas.

Esse instrumento de coleta de dados pretendeu instigar os licenciandos sobre as próprias percepções a cerca de fatores envolvidos no processo de produção textual. Além disso, esse tipo de recurso encontra apoio em Hedge (1991), o qual utiliza o questionário a fim de provocar a reflexão dos estudantes sobre o processo empreendido por eles mesmos durante a escrita.

3. 6. A Linguística de Corpus

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 menciona 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.

Além disso, atualmente, a LC tem trazido grandes contribuições para os estudos investigativos acerca do ensino de línguas estrangeiras.

3. 6.1. Ferramentas Computacionais

O presente trabalho fez o processamento eletrônico de seu corpus com o auxílio de dois programas eletrônicos: o WordSmith Tools 4.0, doravante WST e o Mapeador Semântico, doravante MS. Quanto ao primeiro, trata-se de 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 lingua-

gem. 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).

Quanto à terceira ferramenta, por fim, pode-se mencionar que ela 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 o presente trabalho investigativo serão utilizadas as ferramentas Wordlist e Concord, conforme será abordado a seguir.

Quanto ao segundo, o MS, conforme Richter (s/d), 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.

3. 7. Aspectos do Enquadramento

Lembrando que a presente investigação ocorreu com um enquadramento que obedece aos parâmetros da THA, considera-se, pois, importante apresentar os aspectos mais relevantes no conjunto que configura um modelo de competência para ensinar produção textual em língua estrangeira. Para tanto, serão tratados os Fatores de Mediação e Fatores de Controle envolvidos nessa pesquisa.

Quanto aos Fatores de Mediação, conforme já mencionado anteriormente, subdivide-se em Recursos, Estratégias e Conceitos. Os primeiros, com relação aos recursos materiais, não variavam muito aos que são normalmente disponibilizados em instituições de ensino superior particulares. Como exemplo, pode-se citar a utilização do retroprojetor, das lâminas, do quadro e de caneta de quadro. Quanto aos recursos linguísticos (insumos), salienta-se que eram utilizados no espaço pedagógico textos representantes de gêneros textuais e que a interação professor-aluno apoiava-se nas explicações dadas pelas professoras-mestrandas tanto de modo particular quanto coletivo, onde eram articulados o desempenho do aluno e os conceitos teóricos trabalhados.

Com relação às estratégias, a concepção de estratégias docentes adotadas baseou-se nas estratégias de O'Maley e Chamot (1999). Tal concepção tornou possível articular aos processos metacognitivos associados a ZDP (Σ - dependentes), processos cognitivos de aquisição de habilidades linguísticas. Além disso, tanto as estratégias docentes como as discentes consideram o conhecimento profissionalizante tanto no que se refere a uma aquisição pessoal posteriormente revertida para a clientela, como no que está relacionado à uma sócio-construção parametrizada.

Quanto aos conceitos, a THA propõe que conhecimento profissionalizante é produto da construção integrativa de saberes conceituais (sendo estes teóricos, técnicos ou metodológicos) com a experiência na seleção e no emprego de procedimentos. No estudo em questão, acerca de aspectos conceituais do enquadramento, leva-se em

conta principalmente os conceitos teóricos, os quais trataram sobre a aquisição sócio-interacionista da linguagem e o desenvolvimento da interlíngua. São eles: Noticing, Consciouness-raising, ZDP, Interlíngua, Insight, Transferência, Input, Output, Intake.

Os Fatores de Controle, segundo já foi abordado anteriormente, tripartem-se em objeto, resultados e avaliação. Para este trabalho investigativo, destacam-se especialmente os dois últimos. Quanto aos resultados, pode-se considerar a aquisição dos conectores, a qual será tratada a seguir, como resultados obtidos.

Além disso, há também as produções textuais realizadas em cada um dos módulos pelos acadêmicos, além dos depoimentos dentro do subfator Avaliação. As produções em língua estrangeira, realizadas a partir do Process Writing, organizadas de modo linear, atestam o desenvolvimento das habilidades e das competências dos indivíduos. Assim, é de grande valor formativo, já que promove, não apenas a atitude analítico-crítica e o autoquestionamento (no sentido de sistematizar conceitualmente as produções), mas também a conscientização do estudante acerca de seus progressos.

3. 8. Procedimentos

Inicialmente, o corpus é dividido em duas partes referentes ao primeiro e ao segundo semestre. É dividido também o que é referente às produções textuais e o que é referente aos depoimentos, pois, acerca dos depoimentos, a intenção é a de identificar dados de aquisição conceitual obtidos pela aplicação da metodologia de enquadramento. Já com as produções textuais, pretende-se, através da frequência de utilização dos conectores nas produções geradas (wordlist) e seu emprego semântico (concord), observar como evoluem, nas etapas, o uso de tais elementos.

Assim, com o corpus já preparado para o processamento pelo WST, isto é, com os arquivos convertidos no formato “txt”, tem-se o intuito de traçar o perfil dos licenciandos acerca da sua conceitualização sobre os mecanismos conectores durante o processo. Para tanto, é necessário, primeiramente situar o lugar conceitual ocupado pelos acadêmicos para, posteriormente, identificar indícios de reconstrução conceitual. Utiliza-se, para isso, o mapeador semântico de Richter (2009).

Assim, conforme a lista de frequências de palavras presentes no Wordlist dos depoimentos e com o auxílio da ferramenta Concord, são selecionados os nódulos-

problema e os nódulos-vínculo. Eleitas as palavras, o próximo passo é, através do site <http://corpuslg.org/tools/mapeamento>, seguir os passos indicados nele e enviar o arquivo relativo ao corpus em estudo. O mapeador gera um código, o qual é disponível por até 7 dias. Com esse código em mãos, retorna-se ao site, indica-se as palavras relativas aos nódulos-problema e nódulos-vínculo, uma por linha, e clica-se em “Rodar o Programa”. O arquivo enviado é então inspecionado por rolagem guiada pelas marcações efetuadas. Todas as listagens de comparações do arquivo foram examinadas, computadas, todas as ocorrências de *links* entre cada acoplamento nodular de nódulo-problema↔nódulo-vínculo e, para cada uma das quatro posições relativas (left, left-right, right, right-left) (Richter, s/d).

O arquivo obtido permite preencher os espaços da tabela frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, através da qual é possível atingir a razão vinculativa, ou seja, a razão resultante entre a frequência média dos nódulos-problema (A/B). A Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) e que pode ser melhor observada na tabela 1, disponível a seguir:

	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULO	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)
R E S U L T A D O S O B T I D O S N O M A P E A D O	MEDIÇÃO	ESTRATÉGIAS		LEFT	
				LEFT-RIGHT	
				RIGHT	
				RIGHT-LEFT	
				TOTAL	
				MÉDIA	
				RAZÃO VINCULATIVA B/A	
	CONCEITOS			LEFT	
				LEFT-RIGHT	
				RIGHT	
				RIGHT-LEFT	
				TOTAL	
				MÉDIA	
				RAZÃO VINCULATIVA B/A	

O
R

RECURSOS		LEFT			
		LEFT-RIGHT			
		RIGHT			
		RIGHT-LEFT			
		TOTAL			
		MÉDIA			
		RAZÃO VINCULATI- TIVA B/A	LEFT		
			LEFT-RIGHT		
			RIGHT		
			RIGHT-LEFT		
			TOTAL		
			MÉDIA		
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A	LEFT		
			LEFT-RIGHT		
RIGHT					
RIGHT-LEFT					
TOTAL					
MÉDIA					

Tabela 2 – Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico – copyright Richter (2009) – Reproduzido com permissão do autor.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo não só apresentar as ocorrências de conectores em cada um dos quatro módulos da metodologia de enquadramento, como também investigar a possível relação entre a aquisição dos conectores e a metodologia de enquadramento adotada. Inicialmente, serão abordadas as ocorrências dos conectores em cada um dos módulos para, posteriormente, serem apresentados os dados relativos à aquisição de conectores no primeiro e no segundo semestres da metodologia. Por fim, serão discutidos os resultados atingidos referentes ao primeiro e ao quarto módulo da pesquisa e o papel da metodologia empregada.

4. 1. Registros de Conectores

Em se considerando os dados relativos a conectores de maneira generalizada, isto é, sem levar em conta a classificação de cada um deles, observa-se que há um aumento crescente na utilização dos referidos termos pelos acadêmicos em suas produções escritas ao longo dos quatro módulos do enquadramento. Na primeira etapa do processo, verificou-se a ocorrência de 24 conectores, os quais correspondem aos termos “además” (1)¹⁰, “aun” (1), “cuando” (3), “pero” (3), “pues” (1), “según” (2) e “y” (13), conforme é possível vislumbrar no quadro 1.

N	Word	Freq.	%	Texts	% emmas	Set
8	Y	13	1,72	1	100,00	
38	CUANDO	3	0,40	1	100,00	
49	PERO	3	0,40	1	100,00	
82	SEGÚN	2	0,27	1	100,00	
95	ADEMÁS	1	0,13	1	100,00	
110	AUN	1	0,13	1	100,00	
251	PUES	1	0,13	1	100,00	

Quadro 1 – Quadro referente à Wordlist dos conectores do Módulo 1

¹⁰ O numeral presente entre parênteses corresponde ao número de ocorrências do termo nas produções textuais dos acadêmicos no Módulo 1 da metodologia.

Na segunda etapa, esse registro aumenta de valor e identifica-se, então, a marca de 43 conectores referentes aos termos “además” (1), “así” (2), “aún” (2), “aunque” (1), “conforme” (1), “cuando” (2), “de acuerdo” (2), “en ese sentido” (1), “o” (1), “para eso” (1), “para que” (1), “pero” (3), “por eso” (1), “por todo eso” (1), “porque” (1), “pues” (4), “según” (4), “sin embargo” (3), “todavía” (1) e “y” (11).

N	Word	Freq.	%	Texts	%	emmas	Set
23	Y	11	0,89	1	100,00		
56	PUES	4	0,32	1	100,00		
57	SEGÚN	4	0,32	1	100,00		
64	EMBARGO	3	0,24	1	100,00		
77	PERO	3	0,24	1	100,00		
81	SIN	3	0,24	1	100,00		
87	AÚN	2	0,16	1	100,00		
89	CUANDO	2	0,16	1	100,00		
128	ADEMÁS	1	0,08	1	100,00		
140	ASI	1	0,08	1	100,00		
141	ASÍ	1	0,08	1	100,00		
146	AUNQUE	1	0,08	1	100,00		
160	CONFORME	1	0,08	1	100,00		
270	O	1	0,08	1	100,00		
292	PORQUE	1	0,08	1	100,00		
336	TODAVÍA	1	0,08	1	100,00		

Quadro 2 – Quadro referente à Wordlist dos conectores do Módulo 2

Considerando que a ferramenta Wordlist não faz a leitura de palavras compostas, os conectores que assim o são foram contados a partir da ferramenta Concord. Em se tratando do segundo módulo, os conectores “de acuerdo”, “en ese sentido”, “para eso”, “para que”, “por eso”, “por todo eso” e “sin embargo” foram examinados por meio dessa ferramenta computacional:

de acuerdo.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. #	os. #
1	formar profesores de Español en Brasil. De acuerdo con la ley de obligatoriedad,			824	31	1%	10 8%
2	de enseñanza media en 2010. De acuerdo con la ley implantada por el			715	26	3%	9 2%

Quadro 2.1 – amostragem referente ao conector “de acuerdo”

en ese sentido.cnc			
File Edit View Compute Settings Windows Help			
N	Concordance	Set Tag	Word # t. # os. . # os. . # os
1	en la enseñanza media hasta 2010. En ese sentido , el gobierno con la		997 39 6% 10 1%

Quadro 2.2 – amostragem referente ao conector “en ese sentido”

para eso.cnc			
File Edit View Compute Settings Windows Help			
N	Concordance	Set Tag	Word # t. # os. . # os. . # os
1	aduardo de una oportunidad de empleo. Para eso , es importante la participación		1 117 43 3%

Quadro 2.3 – amostragem referente ao conector “para eso”

para que.cnc			
File Edit View Compute Settings Windows Help			
N	Concordance	Set Tag	Word # t. # os. . # os. . # os
1	ofrecida por las escuelas ayudan para que eso se torne realidad. La		350 11 9% 5 6%

Quadro 2.4 – amostragem referente ao conector “para que”

por eso.cnc			
File Edit View Compute Settings Windows Help			
N	Concordance	Set Tag	Word # t. # os. . # os. . # os. . # os
1	la enseñanza media pública en Brasil. Por eso , habrá muchos cupos a los		1.094 42 8% 11 1%

Quadro 2.5 – amostragem referente ao conector “por eso”

por todo eso.cnc			
File Edit View Compute Settings Windows Help			
N	Concordance	Set Tag	Word # t. # os. . # os. . # os
1	currículo escolar como una asignatura. Por todo eso , el instituto Cervantes se		870 33 4% 10 2%

Quadro 2.6 – amostragem referente ao conector “por todo eso”

embargo.cnc			
File Edit View Compute Settings Windows Help			
N	Concordance	Set Tag	Word # t. # os. . # os. . # os
1	a formar profesores de español. Sin embargo , la pregunta que muchos		883 34 6% 10 6%
2	escritas y en el congreso. Sin embargo , se pone difícil comprender,		636 23 4% 8 4%
3	del español en menos tiempo, sin embargo no con tanta eficiencia		405 12 6% 6 5%

Quadro 2.7 – amostragem referente ao conector “sin embargo”

Já na terceira etapa, o aumento do número de conectores é ainda mais significativo, pois, a incidência desses termos nas produções escritas dos acadêmicos mais que duplica, isto é, dos 43 conectores registrados nas produções escritas do segundo módulo, os textos do terceiro módulo passam a apresentar a marca de 111 conectores. Percentualmente, o acréscimo verificado corresponde a cerca de 260%. Esse aumento deve-se principalmente a um crescimento expressivo de ocorrências dos conectores “además”, “o”, “pues”, “para que”, “pero” e “y”, os quais de 1, 1, 4, 1, 3 e 11 passaram a registrar 4, 10, 12, 4, 5 e 46, respectivamente. Além disso, há ainda o fato dos conectores “entonces” e “por lo tanto”, os quais, apesar de não apresentarem nenhum registro no segundo módulo do enquadramento, demonstraram 3 usos na referida etapa.

Desse modo, através da ferramenta computacional Wordlist, foram verificados os seguintes registros de conectores nas produções textuais dos acadêmicos no referido módulo, conforme se observa no quadro que segue:

N	Word	Freq.	%	Texts	%	emmas	Set
4	Y	46	2,74	1	100,00		
22	PUES	12	0,72	1	100,00		
28	O	10	0,60	1	100,00		
63	PERO	5	0,30	1	100,00		
66	ADEMÁS	4	0,24	1	100,00		
86	ASÍ	3	0,18	1	100,00		
90	CUANDO	3	0,18	1	100,00		
96	ENTONCES	3	0,18	1	100,00		
113	PORQUE	3	0,18	1	100,00		
201	SI	2	0,12	1	100,00		
395	MIENTRAS	1	0,06	1	100,00		

Quadro 3 – Quadro referente à Wordlist dos conectores do Módulo 3

Da mesma forma que na amostragem anterior, os vocábulos compostos identificados no terceiro módulo da metodologia de enquadramento foram identificados por meio da ferramenta Concord. São eles: “a pesar de”, “de acuerdo”, “de esta manera”, “para eso”, “para que”, “por eso”, “por lo tanto”, “sin embargo”, “ya que”. Esses conectores podem ser mais bem examinados nos quadros que seguem:

a pesar.cnc									
File Edit View Compute Settings Windows Help									
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.
1	un estímulo para que estas personas, a pesar de la dificultad de conciliar las					1.604	75 4%	13	3%
2	y esta realidad es de muchos. Así, a pesar de la dificultad, la oportunidad					709	38 7%	4	5%

Quadro 3.1 – amostragem referente ao conector “a pesar”

de acuerdo.cnc									
File Edit View Compute Settings Windows Help									
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.
1	realización de un sueño o la necesidad. De acuerdo con la realidad que miramos					1.579	75 5%	13	2%
2	hoy será la victoria de mañana. A10 De acuerdo con algunas investigaciones,					1.545	73 4%	13	3%
3	por querer ter logro profesional. A8 De acuerdo con el sitio infajobs.net, las					1.295	64 2%	8	3%

Quadro 3.2 – amostragem referente ao conector “de acuerdo”

manera.cnc									
File Edit View Compute Settings Windows Help									
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.
1	una opción y se toma una necesidad. De esta manera, es visible que Adilson					979	49 3%	4	6%
2	de estudiar requiere tiempo y dinero. De esta manera podemos imaginar la					660	36 0%	4	8%

Quadro 3.3 – amostragem referente ao conector “de esta manera”

para eso.cnc									
File Edit View Compute Settings Windows Help									
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.
1	consecuencia mejorar financieramente. Para eso hay que tener fuerza de					345	25 9%	2	4%

Quadro 3.4 – amostragem referente ao conector “para eso”

para que.cnc									
File Edit View Compute Settings Windows Help									
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.
1	motivos se agregan como un estímulo para que estas personas, a pesar de la					1.600	75 5%	13	0%
2	de trabajo está muy competitivo, y para que las personas se actualizen					1.326	65 5%	8	4%
3	carrera soman fuerzas, contribuyendo para que esas personas busquen su					695	37 0%	4	3%
4	tanto en estudiar y a trabajar? Solo para que el futuro de mis hijos sea mejor					236	20 1%	1	9%

Quadro 3.5 – amostragem referente ao conector “para que”

por eso.cnc									
File Edit View Compute Settings Windows Help									
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.
1	pueden tener la ayuda de sus padres y por eso necesitan encontrar opciones					69	2 1%	1	1%

Quadro 3.6 – amostragem referente ao conector “por eso”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	os.	os.	os.
1	voluntad de calificar profesionalmente y por lo tanto conseguir mejores empleos	1.522	71	0%	12	0%			
2	personas tienen una doble jornada. Por lo tanto , sus hijos, su hogar, sus	1.095	55	8%	5	0%			
3	conseguir una calificación profesional y por lo tanto tener mayores posibilidades	329	24	5%	2	4%			

Quadro 3.7 – amostragem referente ao conector “por lo tanto”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	os.	os.	os.
1	falta de tiempo para familia y ocio. Sin embargo , lo que los hace personajes	1.504	71	4%	12	4%			
2	vez es más común este procedimiento, sin embargo , trabajar y estudiar no es	1.466	70	5%	11	4%			

Quadro 3.8 – amostragem referente ao conector “sin embargo”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	os.	os.	os.
1	de la persona que elige ese camino, ya que tendrán que hacer algunos	1.487	70	7%	11	6%			

Quadro 3.9 – amostragem referente ao conector “ya que”

Por fim, no quarto e último módulo, as produções escritas apresentam novo aumento, não tão expressivo quanto o anterior, embora permita o registro de 137 conectores.

Assim, a partir da Wordlist referente ao quarto módulo, obteve-se o seguinte registro:

N	Word	Freq.	%	Texts	%	emmas	Set
6	Y	49	2,57	1	100,00		
29	O	11	0,58	1	100,00		
39	PORQUE	8	0,42	1	100,00		
41	PUES	8	0,42	1	100,00		
59	ASÍ	5	0,26	1	100,00		
72	SINO	5	0,26	1	100,00		
85	NI	4	0,21	1	100,00		
87	PERO	4	0,21	1	100,00		
92	ADEMÁS	3	0,16	1	100,00		
99	CUANDO	3	0,16	1	100,00		
103	EMBARGO	3	0,16	1	100,00		
118	TAMPOCO	3	0,16	1	100,00		
171	INCLUSO	2	0,10	1	100,00		

178	MIENTRAS	2	0,10	1	100,00
254	AÚN	1	0,05	1	100,00
347	ENTONCES	1	0,05	1	100,00
458	PRIMERO	1	0,05	1	100,00
492	SEGUNDO	1	0,05	1	100,00
518	TODAVÍA	1	0,05	1	100,00
529	ÚLTIMO	1	0,05	1	100,00

Quadro 4 - referente à Wordlist dos conectores do Módulo 4

Para identificar os conectores constituídos por termos compostos, no quarto módulo, foi realizada a mesma operação de contagem que nos módulos anteriores. Assim, obteve-se:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	conflictos en las relaciones familiares. De ese modo, creo que a los profesores,				1.517	57	5%	19	3%	

Quadro 4.1 – amostragem referente ao conector “de ese modo”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	irán se comportar de forma agresiva. De esa manera, podemos considerar la				807	28	2%	14	0%	
2	que la indisciplina sólo trae pérdidas. De esa manera, la disciplina no será				551	21	9%	11	1%	

Quadro 4.2 – amostragem referente ao conector “de esa manera”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	la falta de motivación de los profesores. El primero de ellos, la violencia, por				1.770	69	7%	25	3%	

Quadro 4.3 – amostragem referente ao conector “el primero”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	problemas que tienen con sus padres. El segundo factor es la falta de				1.798	70	4%	25	3%	

Quadro 4.4 – amostragem referente ao conector “el segundo”

sentido.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. . #	os. . #
1	la familia, especialmente de los padres en este sentido , los alumnos acaban			741	26	4%	13 6%
2	esa, se responsabilicen por sus actos. En este sentido , hoy, muchos padres,			408	17	5%	10 1%

Quadro 4.5 – amostragem referente ao conector “en este sentido”

para que.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. . #	os. . #
1	proceso involucra también los padres, para que en estas condiciones, cada			1.579	58	7%	20 0%
2	a los profesores, cabe preparar un plan para que los alumnos involucrados en			1.529	57	4%	19 1%
3	ejercen influencia y pueden contribuir para que ocurra la indisciplina escolar.			611	23	7%	12 7%
4	al cuerpo docente preparar un plan para que los alumnos involucrados en			395	16	1%	9 3%

Quadro 4.6 – amostragem referente ao conector “para que”

por eso.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. . #	os. . #
1	o presiones no llevan a soluciones. Por eso , creo que lo mejor sería que			1.556	58	3%	20 3%
2	con la indisciplina en las escuelas. Por eso , creo que debemos luchar a			1.131	41	5%	16 5%
3	que ellos cumplan con esas reglas y por eso , irán se comportar de forma			800	27	8%	13 6%
4	ella puede quedarse todavía peor. Por eso , deben ser creadas políticas			343	14	8%	8 3%

Quadro 4.7 – amostragem referente ao conector “por eso”

por lo tanto.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. . #	os. . #
1	a la violencia, drogas y falta de dinero. Por lo tanto , el profesor debe ser			1.711	67	7%	23 7%

Quadro 4.8 – amostragem referente ao conector “por lo tanto”

por último.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. . #	os. . #
1	educa y transfiere eso a la escuela y, por último a la institución de enseñanza			850	28	8%	14 8%

Quadro 4.9 – amostragem referente ao conector “por último”

embargo.cnc							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. . #	os. . #
1	su familia y pretensiones para la vida. Sin embargo , muchos traen consigo			1.678	65	5%	23 2%
2	para la educación de los niños. Sin embargo , sabemos también que la			448	19	5%	10 3%
3	es poco atrayente al público. Sin embargo , debe ser considerado el			97	5	2%	2 2%

Quadro 4.10 – amostragem referente ao conector “sin embargo”

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.
1	siempre ser amoroso y comprensivo, a fin de intentar sanar esos problemas			1.723	67	2%	23	7%		
2	que debemos luchar a brazo partido a fin de encontrar soluciones para			1.140	41	5%	16	5%		
3	la falta de disciplina en la vida escolar a fin de mejorar el aprendizaje de los			984	34	5%	14	3%		
4	será trabajado y no prepara sus clases a fin de que sean atractivas y			675	25	9%	13	1%		
5	deben ser creadas políticas escolares a fin de sanar, o por lo menos disminuir,			350	14	5%	8	6%		
6	estrategias de enseñanza creativas a fin de que el alumno entienda el			166	6	3%	3	6%		
7	(mientras institución) y profesores a fin de disminuir la pérdida de autoridad			133	5	9%	2	9%		

Quadro 4.11 – amostragem referente ao conector “a fin de”

A fim de melhor vislumbrar os números de ocorrências de cada conector em cada um dos quatro módulos do enquadramento, foi elaborada uma tabela que apresenta tais aspectos de maneira detalhada. Assim,

Registros/Módulos Conectores	Registros Módulo 1	Registros Módulo 2	Registros Módulo 3	Registros Módulo 4
Además	1	1	4	3
A fin de	—	—	—	7
A pesar	—	—	2	—
Así	—	2	3	5
Aun	1	—	—	—
Aún	—	2	—	1
Aunque	—	1	—	—
Conforme	—	1	—	—
Cuando	3	2	3	3
De acuerdo	—	2	3	—
De ese modo	—	—	—	1
De esa manera	—	—	—	2
De esta manera	—	—	2	—
El primero	—	—	—	1
El segundo	—	—	—	1
Em ese sentido	—	1	—	—

Em este sentido	—	—	—	2
Entonces	—	—	3	1
Incluso	—	—	—	2
Mientras	—	—	1	2
Ni	—	—	—	4
O	—	—	10	11
Para eso	—	1	1	—
Para que	—	1	4	4
Pero	3	3	5	4
Por eso	—	1	1	4
Por lo tanto	—	—	3	1
Porque	—	1	3	8
Por todo eso	—	1	—	—
Por último	—	—	—	1
Pues	1	4	12	8
Según	2	4	—	—
Si	—	—	2	—
Sin embargo	—	3	2	3
Sino	—	—	—	5
Tampoco	—	—	—	3
Todavía	—	1	—	1
Y	13	11	46	49
Ya que	—	—	1	—
TOTAL	24	43	111	137

Tabela 3 – Tabela relativa ao números de conectores registrado na escrita dos acadêmicos em cada um dos quatro módulos.

A partir desses dados, obteve-se quatro constatações. A primeira delas diz respeito ao fato de que no primeiro módulo, além de haver a ocorrência de conectores em menor número, eles ainda são mais simples quanto à ordem de complexidade já que são, em sua maioria, conectores relativos a orações coordenativas tais como verificamos nas manifestações de “y” (coordenada aditiva que aparece em 13 ocorrências) e

“pero” (coordenada adversativa que apresenta 3 ocorrências), por exemplo. Tais termos somados representam cerca de 67 % dos conectores desse módulo.

Essa constatação parece estar de acordo com as pesquisas de Perera (1997) acerca da aquisição infantil, mas que para os fins do presente trabalho, foi utilizada considerando a aquisição sintática da escrita em língua estrangeira. Segundo as investigações da autora, durante a aquisição, as crianças adquirem e fazem uso inicialmente das orações coordenadas e apenas mais tarde as orações subordinadas passam a integrar o vocabulário infantil. Além disso, também verifica-se que “y” é de longe o conector mais utilizado nas produções dos acadêmicos, fato que demonstra também conformidade às pesquisas de Vázquez (s/d), as quais apontam que esse conector não só é o primeiro a surgir na fala infantil como também é o mais recorrente na fala de adultos.

A segunda constatação, por sua vez, diz respeito ao fato de que, no quarto módulo, ocorre uma ampliação de complexidade dos conectores utilizados, por assim dizer, ou seja, há incidência de termos tais como “sino” e “tampoco”, por exemplo, os quais são registrados apenas em estágios mais avançados da interlíngua e conseqüentemente também da aquisição. Ainda com relação à complexidade sintática, observa-se também que conectores ligados a orações subordinadas como “porque”, por exemplo, os quais, em etapas anteriores ocorrem, mas em menor número, também são registrados no quarto módulo.

Além disso, ainda com relação ao último módulo de enquadramento, evidencia-se que não houve registro dos conectores “según”, “de acuerdo” e “conforme”. Sugere-se, desse modo, que a ausência desses conectores pode estar atrelada a dois fatores. O primeiro deles é o gênero textual em questão, o qual corresponde ao gênero artigo de opinião. Tal gênero, segundo suas características, traz a opinião do próprio autor como um de seus fatores mais relevantes e, desse modo, talvez seja menos necessária a referência a terceiros, o que de certo modo, pode implicar na ausência dos conectores anteriormente mencionados.

O segundo fator diz respeito ao fato de que conectores causais como “porque” e “por eso” e consecutivos como “así”, apresentam aumento em seus registros. Acredita-se que isso possa estar relacionado tanto às características do gênero textual trabalhado como ao desenvolvimento da competência textual discursiva e da interlíngua dos acadêmicos, que por ter evoluído, permite aos acadêmicos arriscarem-se mais na língua alvo.

A terceira constatação considera o número de conectores em cada um dos dois semestres da metodologia, isto é, de maneira generalizada, verificou-se que, a partir dos dados do primeiro semestre, os conectores atingem a marca de 67 ocorrências (24 no primeiro módulo e 43 no segundo). Já no segundo semestre esses números triplicam e atingem, então, o algarismo 248 (relativos a 111 conectores do terceiro módulo e 137 conectores do quarto módulo).

A quarta constatação está relacionada à frequência dos conectores em cada um dos módulos investigados. Assim, a partir da tabela acima, identifica-se que no primeiro módulo as principais ocorrências referem-se aos termos “y” (13)¹¹, “pero” (3), “cuando” (3), “según” (2) e “pues” (1).

Quanto ao segundo módulo, verifica-se o registro dos vocábulos “y” (11), “pero” (3), “pues” (4), “según” (4), “cuando” (3) e “sin embargo” (3).

Já no terceiro módulo, examina-se a presença dos conectores “y” (46), “pues” (12), “pero” (5), “o” (10) e “además” (4).

Por fim, no último módulo da metodologia de enquadramento, constata-se a incidência dos conectores “y” (49), “o” (11), “para que” (4), “pero” (4), “porque” (8) e “pues” (8).

Através dessas observações, identifica-se que os conectores “y”, “pues” e “pero” foram constantemente utilizados na escrita em língua estrangeira nos quatro módulos de aplicação da metodologia. Além disso, verifica-se que o conector “y” é o mais abundante registrando 119 ocorrências, seguido do conector “pues”, com 25 registros. O terceiro conector mais recorrente é o “pero”, com 15 apontamentos.

Identifica-se assim que as constatações alcançadas não só corroboram com os estudos de Vázquez (s/d), segundo os quais o conector “y” é o mais abundante no início da aquisição e também o mais frequente na fala dos adultos, como também contradizem os apontamentos de Mallarino (2005) com relação ao conector “pues”, de acordo com os quais seria esse o conector mais frequente na língua oral e na escrita. Assim, verifica-se que apesar do conector “pues” não ser o mais empregado na linguagem escrita, ele ocupa o segundo lugar em termos de uso pelos acadêmicos da presente investigação.

Com relação ao terceiro conector em questão, pode-se mencionar que a razão pela qual ele ocupa a terceira posição em termos de uso pelos acadêmicos pode ser

¹¹ Nota anterior

justificada de acordo com Silva (2010). Segundo propõe o autor acerca do conector “pero”, entre todos os conectores de seu grupo, é ele o mais comumente empregado no discurso de língua espanhola devido ao fato de que seu uso parece ser mais fácil, não apenas se comparado ao uso de seus congêneros tais como “sin embargo”, “no obstante”, “ahora bien”, “con todo” e “sino”, pertencentes ao mesmo grupo, como também do que se comparado ao uso das formas concessivas, como “aunque”, por exemplo.

4.2. A Aquisição Conceitual

Já de posse dos números de conectores utilizados na escrita dos acadêmicos em cada semestre, o próximo passo foi verificar dados mais concretos acerca da aquisição conceitual de tais termos para os licenciandos em cada uma das duas etapas (primeiro e segundo semestres). Desse modo, inicialmente, procurou-se confirmar o lugar conceitual em que os estudantes se situavam em relação a este aspecto no primeiro semestre para, posteriormente, serem flagrados indícios de reconstrução conceitual. Para tanto, o procedimento dos dados seguiu uma sistemática quali-quantitativa concentrando-se nos fatores de mediação e controle da THA. Por isso, foi necessária a obtenção de dados relativos à aquisição dos conectores no contexto da metodologia de enquadramento. Assim, a fim de compor a tabela de frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo relativos ao primeiro semestre, foram selecionadas as palavras “termos” e “metodologia” para constituir os “nódulos-problema”, pois, através da ferramenta Concord, observa-se que é aos conectores e ao enquadramento como um todo que elas remetem, respectivamente. Além disso, buscava-se investigar o que representava a associação de tais vocábulos para os acadêmicos, através da razão vinculativa obtida, avaliando-a por meio do índice de desenvolvimento conceitual relativo já mencionado: a razão vinculativa (RVNC).

Desse modo, através das ferramentas computacionais presentes no programa WordSmith Tools, isto é, as ferramentas Wordlist e Concord, foram eleitas mais seis palavras, dentre as presentes no corpus dos questionários do primeiro semestre, para formarem as subcategorias “Estratégias”, “Conceitos” e “Recursos”. Escolheu-se, então, “escrita” e “textos” como representantes da subcategoria estratégias devido ao fato

de tais vocábulos referenciar as operações concretas realizadas tanto pelo profissional quanto pelo cliente visando a atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional; “coerência” e “coerente” para a subcategoria “conceitos” por essas palavras fazerem parte dos conceitos teóricos da metodologia, isto é, formarem o conhecimento declarativo interno ao enquadramento. Por fim, foram utilizados “emprego” e “correção” para a subcategoria “recursos” já que tais termos estabelecem relação com o input discente (nesse caso, dos acadêmicos em formação).

O quadro 5 é referente à lista de palavras (wordlist) originadas a partir dos questionários do primeiro semestre.

N	Word	Freq.	%	Texts	% emmas	Set
16	ESCRITA	42	0,91	1	100,00	
27	TEXTOS	28	0,61	1	100,00	
42	CORREÇÃO	17	0,37	1	100,00	
65	METODOLOGIA	11	0,24	1	100,00	
179	COERÊNCIA	4	0,09	1	100,00	
180	COERENTE	4	0,09	1	100,00	
209	TERMOS	4	0,09	1	100,00	
344	EMPREGO	2	0,04	1	100,00	

Quadro 5 – referente à Wordlist do primeiro semestre

Já os dados obtidos com a ferramenta Concord são apresentados no Anexo D.

A partir da seleção de tais elementos, o próximo passo foi dar sequência aos procedimentos já descritos no item 3.8 do presente trabalho. Foi acessado o site <http://corpuslg.org/tools/mapeamento>, enviado o corpus relativo aos questionários do primeiro semestre e rodado o programa. Em seguida, os *links* (resultados) de cada associação entre nódulos foram distribuídos na Tabela de Frequência. Com a listagem obtida, a qual pode ser vislumbrada no Anexo E, foi constituída a seguinte tabela:

	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULO	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)	
					METODOLOGIA	TERMOS
R E	MEDIACÃO	ESTRATÉGIAS	ESCRITA	LEFT	25	22
				LEFT-RIGHT	34	31
				RIGHT	33	24

S U L T A D O S O B T I D O S N O M A P E A D O R			RIGHT-LEFT	32	23	
			TOTAL	124	100	
			MÉDIA	31	25	
			RAZÃO VINCULATI- VA B/A	0,80		
	CONCEITOS	TEXTOS		LEFT	20	16
				LEFT-RIGHT	23	20
				RIGHT	22	21
				RIGHT-LEFT	22	13
				TOTAL	87	70
			MÉDIA	21,7	17,5	
			RAZÃO VINCULATI- VA B/A	0,80		
		COERÊNCIA		LEFT	8	4
				LEFT-RIGHT	6	0
				RIGHT	8	1
			RIGHT-LEFT	7	4	
			TOTAL	29	9	
		MÉDIA	7,2	2,2		
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A	0,32			
	RECURSOS	COERENTE		LEFT	8	2
				LEFT-RIGHT	10	3
				RIGHT	9	4
				RIGHT-LEFT	5	5
				TOTAL	32	14
			MÉDIA	8	3,5	
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A	0,43			
CORREÇÃO			LEFT	18	13	
			LEFT-RIGHT	16	12	
			RIGHT	17	12	
			RIGHT-LEFT	17	12	
			TOTAL	68	49	
			MÉDIA	17	12,2	
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A	0,72			
EMPREGO			LEFT	7	1	
			LEFT-RIGHT	6	1	
			RIGHT	4	2	
			RIGHT-LEFT	6	3	
		TOTAL	23	7		
		MÉDIA	5,7	1,7		
	RAZÃO VINCULATI- VA B/A	0,30				

Tabela 4 – Tabela de Frequência dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) - dados primeiro semestre.

Cabe salientar que em uma análise de índices, de acordo com Mapeador Semântico de Richter (2009), o valor entre 0,1 a 0,50 na razão vinculativa é indicativo de que há uma baixa relação entre os nódulos-problema. Enquanto que um valor aproximadamente entre 0,50 a 1, fornece indícios de que há uma aproximação considerável

entre as forças associativas dos nódulos-problema. Os resultados obtidos através da razão vinculativa indicaram que no primeiro semestre de enquadramento, os alunos já estavam realizando associações positivas entre a metodologia de enquadramento e a subcategoria estratégias, cujos índices atingem 0,80 tanto para escrita quanto para textos. Os dados também apontam para resultados positivos quanto à subcategoria “recursos”, mais especificamente quanto ao nódulo-vínculo “correção”, em que há referência à razão de 0,72, o que indica que a correção realizada estava sendo vinculada à metodologia. Entretanto, quanto ao nódulo-vínculo “emprego”, o qual se refere ao emprego de conectores, os dados apontam para o fato de que, no primeiro semestre, os acadêmicos não estavam associando o emprego de conectores à metodologia de enquadramento, prova disso é que o índice obtido foi de 0,30, um índice relativamente baixo.

Tais constatações são ainda mais evidentes se forem aliados aos resultados obtidos acerca da subcategoria “conceitos”. Segundo ela, verificou-se que no primeiro semestre da metodologia, os licenciandos associavam à aquisição dos termos à metodologia de maneira ainda bastante superficial, conforme comprovam os números da razão vinculativa obtida que corresponde a 0,32 para “coerência” e de 0,43 para “coerente”.

No referido período, observou-se que os licenciando enfrentaram dificuldades quanto ao critério utilização de conectores em suas produções textuais em língua estrangeira nos dois primeiros módulos da metodologia. Sugere-se que isso pode ser fruto, principalmente, do despreparo ocasionado pela falta de conhecimento no conteúdo e conseqüente insegurança acerca da utilização dos conectores na escrita, inclusive na própria língua materna dos acadêmicos. Dessa maneira, é possível mencionar que, no questionário relativo ao módulo 1, diante da pergunta “De acordo com seus conhecimentos em produção textual, como você considera sua competência para a utilização de conectivos nas produções em LE?”, 40% dos acadêmicos investigados afirmaram nunca ter trabalhado ou não ter domínio de tais conteúdos, nem mesmo em língua materna, conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

<i>“Na escola, nunca trabalhamos isso em específico, mas eu tento utilizar nos meus textos quando possível”. A1</i>

<i>“Acho importante nos textos, mas nem sempre me sinto segura quanto ao seu</i>
--

<i>emprego, nem mesmo em língua materna”. A2</i>
<i>“Considero que esses termos são muito importantes para tornar o texto coeso e coerente. No entanto, nunca trabalhamos com eles e com sua importância de maneira tão pontual. Tenho muito o que aprender nesse sentido para produções em língua estrangeira”. A3</i>
<i>“Creio que é relevante seu uso mas para as produções em língua estrangeira vejo que precisamos trazer alguma noção de língua materna”. A8</i>

Quadro 6 – depoimentos dos acadêmicos referentes ao Módulo 1.

Já no módulo 2, diante da pergunta “considerando a metodologia de enquadramento adotada, como você observa sua aquisição de conectores ao fim do 2º módulo?”, também 40% dos acadêmicos revelam certas dificuldades ou necessidade de avanço na utilização dos referidos termos.

<i>Eu sinto que ainda tenho um pouco de dificuldades. Não acho fácil a produção textual em língua estrangeira. A2</i>
<i>Acho que foi satisfatória e pretendo avançar mais, pois, vejo que estes termos exercem um papel muito importante dentro do texto. A3</i>
<i>Melhorei mas ainda acho difícil usar de forma segura. A6</i>
<i>Eu quase não usava. Tenho me esforçado bastante. A8</i>

Quadro 7 – depoimentos dos acadêmicos ao Módulo 2.

No que tange ao segundo semestre de aplicação da metodologia, foi procedido, inicialmente, da mesma maneira que a anteriormente descrita para o alcance dos dados relativos ao primeiro semestre. Para a construção da tabela de frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo relativos ao segundo semestre, foram novamente eleitas as palavras “termos” e “metodologia” como os “nódulos-problema”, a partir da Wordlist gerada com o corpus dos questionários relativos ao segundo semestre.

Além disso, por meio das ferramentas Wordlist e Concord, foram selecionadas as seis demais palavras, dentre as presentes no corpus dos questionários do segundo semestre, para formarem as subcategorias “Estratégias”, “Conceitos” e “Recursos”. Assim, optou-se pelos vocábulos “escrita” e “textos” como representantes da subcategoria “estratégias”; “conectivos” e “conectores” para a subcategoria “conceitos” devido ao fato de tais palavras fazerem parte dos conceitos teóricos da metodologia. Foram

selecionadas também “emprego” e “correção” para a subcategoria “recursos”, pois, tais termos estabelecem relação com o input discente.

A porção da Wordlist obtida para o preenchimento da tabela referente ao segundo semestre de aplicação da metodologia pode ser observada no quadro a seguir:

Wordlist_2_respostas_semestre_2.lst							
File Edit View Compute Settings Windows Help							
N	Word	Freq.	%	Texts	%	emmas	Set
12	ESCRITA	45	0,93	1	100,00		
15	TEXTOS	40	0,82	1	100,00		
57	CORREÇÃO	13	0,27	1	100,00		
65	METODOLOGIA	12	0,25	1	100,00		
77	CONECTIVOS	10	0,21	1	100,00		
122	CONECTORES	6	0,12	1	100,00		
152	EMPREGO	5	0,10	1	100,00		
209	TERMOS	4	0,09	1	100,00		

Quadro 8 – referente à Wordlist do segundo semestre

Já os dados obtidos com a ferramenta Concord relativos ao segundo semestre são apresentados em Anexo F. A partir da escolha de tais termos, foi dada sequência aos demais procedimentos já anteriormente descritos no item 3.8, conforme o já mencionado anteriormente. Depois de acessado o site <http://corpuslg.org/tools/mapeamento>, enviado o corpus relativo aos questionários do segundo semestre da metodologia, foi então, rodado o programa. Com a listagem obtida (Ver Anexo G), foi composta a seguinte tabela:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULO	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)		
				METODOLOGIA	TERMOS	
RESPOSTAS OBTIDAS	MEDIACÃO	ESTRATÉGIAS	ESCRITA	LEFT	32	27
				LEFT-RIGHT	41	24
				RIGHT	39	34
				RIGHT-LEFT	33	29
				TOTAL	155	114
				MÉDIA	38,7	28,5
		RAZÃO VINCULATIVA B/A		0,73		
		TEXTOS	LEFT	26	19	
			LEFT-RIGHT	30	24	
			RIGHT	28	24	
			RIGHT-LEFT	25	24	
			TOTAL	109	91	
			MÉDIA	27,2	22,7	

O S N O M A P E A D O R	CONCEITOS	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,83		
		CONECTI- VOS	LEFT	12	5	
			LEFT-RIGHT	16	11	
			RIGHT	16	14	
			RIGHT-LEFT	13	5	
			TOTAL	57	35	
		MÉDIA	14,2	8,7		
	RECURSOS	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,61		
		CONECTO- RES	LEFT	9	8	
			LEFT-RIGHT	10	6	
			RIGHT	11	7	
			RIGHT-LEFT	12	6	
			TOTAL	42	27	
		MÉDIA	10,5	6,7		
		CORREÇÃO	RAZÃO VINCULA- TIVA B/A		0,64	
			LEFT	18	12	
			LEFT-RIGHT	14	11	
			RIGHT	19	11	
			RIGHT-LEFT	21	14	
			TOTAL	72	48	
MÉDIA	18		12			
EMPREGO	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,66			
	LEFT	8	5			
	LEFT-RIGHT	13	5			
	RIGHT	12	7			
	RIGHT-LEFT	9	5			
TOTAL	42	22				
MÉDIA	10,5	5,5				
RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,52				

Tabela 5 - Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) – dados segundo semestre.

Com relação aos dados obtidos no segundo semestre, quanto à subcategoria “estratégias”, os nódulos referentes à “escrita” e a “textos” passaram de 0,80 para 0,73 e 0,83, respectivamente, não havendo grande variação.

No que tange à subcategoria “conceitos”, os índices referentes aos nódulos “coerência” e “coerente” que eram de 0,32 e de 0,43 atingiram, no segundo semestre, a marca de 0,61 para “conectivos” e de 0,64 para “conectores”, demonstrando evolução.

Com relação à subcategoria “recursos”, os resultados demonstraram que entre os nódulos-vínculo “emprego” e “correção” houve um movimento inverso, ou seja, enquanto o nódulo “emprego” aumentou sua razão vinculatativa entre “termos” e “metodologia” de 0,30 para 0,52, o nódulo “correção” diminuiu de 0,72 para 0,66. Uma possível explicação para esses dados pode ser a de que, com o avançar dos módulos, os alu-

nos conseguiram perceber que o emprego dos conectores estaria de fato associado à metodologia de enquadramento e, inclusive por isso, as razões referentes à subcategoria “conceitos” teria também evoluído.

Já quanto ao fato da razão vinculativa referente ao nóculo “correção” ter diminuído, acredita-se que isso possa estar relacionado ao fato de que, no segundo semestre, houve uma mudança na perspectiva da metodologia, isto é, os acadêmicos passaram a trocar a correção de seus textos com os colegas e não mais com as professoras-mestrandas. Pode-se, desse modo, sugerir que os alunos desenvolvessem com mais atenção os seus textos do que quando ele era corrigido pelas professoras. Nesse sentido, verifica-se uma diminuição da atenção enquanto recurso metodológico.

De qualquer maneira, acerca dos resultados atingidos através da razão vinculativa obtida, pode-se considerar que houve um avanço significativo para os acadêmicos na relação entre os conectores e a metodologia de enquadramento utilizada.

Se forem aliados tais conclusões ao aumento na utilização dos conectores na escrita pelos acadêmicos, é possível indicar que, a partir da metodologia de enquadramento trabalhada, houve um amadurecimento conceitual dos estudantes na escrita em língua estrangeira de um semestre para outro. Como prova disso, pode ser considerado o fato que no terceiro módulo da metodologia, os alunos demonstraram ter consciência não apenas da utilização dos conectores em suas produções, mas também de sua função e importância dentro das produções textuais. 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”, obteve-se as seguintes respostas:

A1. Antes não prestava muito atenção em como estavam relacionadas as partes do texto. Depois, eu não gostava muito de usar porque nem sempre tinha segurança. Agora percebo que as partes do texto têm relação e para estabelecer essa relação utilizamos os conectivos.

A2. Com a escrita continuada, acredito que melhorei com relação o seu uso, pois aumentei o número de conectivos em meus textos.

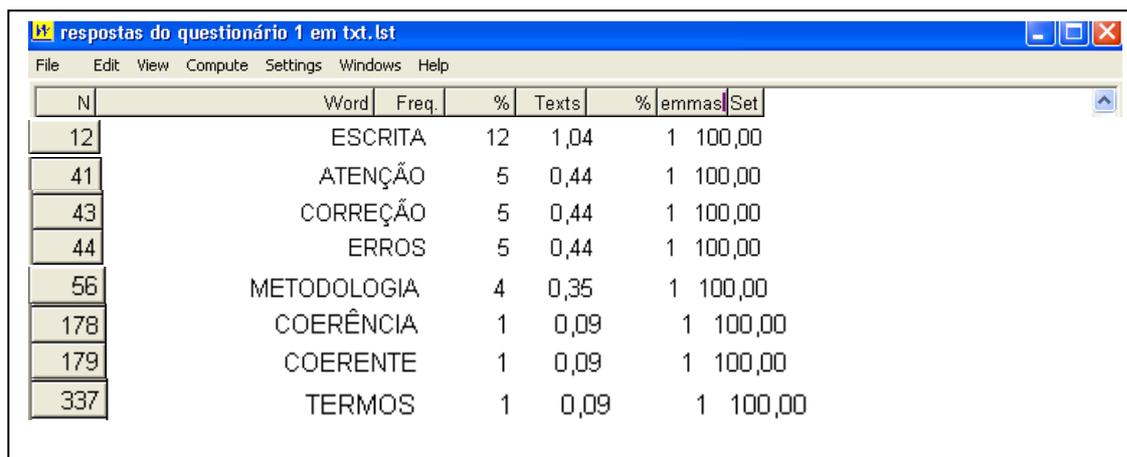
A3. São essenciais para um bom texto, principalmente quando utilizados de maneira satisfatória. A utilização dos conectivos corretos nos permite atingir o objetivo final do texto, ou seja, passar a mensagem que se quer deixar corretamente. Antes, não

<i>os via dessa forma, eram necessários, mas não os via como fundamentais, pois quando empregados erroneamente, todo o texto se complica.</i>
<i>A4. Acredito que minha atenção a utilização destes termos aumentou e com isso passei a usá-los com mais certeza.</i>
<i>A5. Anteriormente, durante minha produção textual, eu deixava de empregar os conectores ou simplesmente fugia deles, empregando outras palavras que pudessem suprir ou dar certo sentido no que estava escrevendo. Com o trabalho desenvolvido pude perceber a importância destes conectores, pois a análise realizada da minha escrita pelas mestrandas apontou justamente minha deficiência, e assim, me forneceram subsídios para eu suprisse esta necessidade.</i>
<i>A6. Antes eu não dava muita importância para esses termos nem em português e nem em língua estrangeira. Com isso, eu não gostava muito de usar porque não tinha muita segurança. Depois, com o passar do tempo, comecei a observar que as relações estabelecidas eram importantes para o texto ser mais claro, então comecei a usar mais.</i>
<i>A7. Creio que tanto para produções em língua materna ou estrangeira usamos conectivos, embora nem sempre damos conta disso.</i>
<i>A8. Não sabia utilizar e também nem prestava atenção, mas agora acredito que melhorou bastante.</i>
<i>A9. Antes acho que não usava muito bem esses termos, mas agora melhorei.</i>
<i>A10. Antes eu não prestava muito atenção a esses termos. Agora eu ainda sinto dificuldades, mas uso.</i>

Quadro 9 – depoimentos dos acadêmicos referentes ao Módulo 3.

Entretanto, ao investigar mais minuciosamente os resultados alcançados acerca da relação entre os conectores e a metodologia nas produções escritas dos licenciandos, talvez os índices de aumento possam parecer relativamente baixos. Apesar disso, se forem averiguados os dados relativos aos módulos 1 e 4 de maneira mais detalhada e compará-los, verificar-se-á uma diferença um pouco mais significativa.

Assim, inicialmente, a partir das ferramentas Wordlist e Concord relativas ao primeiro módulo de enquadramento, foram escolhidas as palavras que representariam os nódulos-problema e nódulos-vínculo referentes a essa etapa. Desse modo, a porção da Wordlist obtida para o preenchimento da tabela referente ao primeiro módulo de aplicação da metodologia pode ser observada no quadro a seguir:



N	Word	Freq.	%	Texts	% emmas	Set
12	ESCRITA	12	1,04	1	100,00	
41	ATENÇÃO	5	0,44	1	100,00	
43	CORREÇÃO	5	0,44	1	100,00	
44	ERROS	5	0,44	1	100,00	
56	METODOLOGIA	4	0,35	1	100,00	
178	COERÊNCIA	1	0,09	1	100,00	
179	COERENTE	1	0,09	1	100,00	
337	TERMOS	1	0,09	1	100,00	

Quadro 10 – wordlist referente ao Módulo 1

Já os dados obtidos com a ferramenta Concord referentes ao primeiro módulo da pesquisa são apresentados no Anexo H.

Foram submetidas as palavras “termos” e “metodologia” como “nódulos-problema”, a fim de compor a tabela de frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo através do Mapeador Semântico de Richter (2009) e verificar, assim, o lugar conceitual em que os estudantes situavam-se no primeiro módulo da pesquisa. Além disso, foram selecionadas ainda mais seis palavras, dentre as presentes no corpus dos questionários do primeiro módulo, para formarem as subcategorias “Estratégias”, “Conceitos” e “Recursos”. Desse modo, optou-se por “escrita” e “atenção” como representantes da subcategoria “Estratégias” devido ao fato de tais vocábulos referenciar as operações concretas realizadas tanto pelo profissional quanto pelo cliente visando a atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional; “coerência” e “coerente” para a subcategoria “Conceitos” por essas palavras fazerem parte dos conceitos teóricos da metodologia; e “correção” e “erros” para a subcategoria “Recursos” já que tais termos estabelecem relação com o input discente.

Feito isso, a próxima etapa foi dar sequência aos procedimentos já descritos anteriormente. Novamente, então, foi recorrido ao site <http://corpuslg.org/tools/mapeamento>, enviado o corpus relativos aos questionários do primeiro módulo do enquadramento e rodado o programa. Com a listagem obtida (ver Anexo I), a seguinte tabela foi composta:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULO	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)		
				METODOLOGIA	TERMOS	
R	MEDIACÃO	ESTRATÉGIAS	ESCRITA	LEFT	11	9
				LEFT-RIGHT	8	5

E
S
U
L
T
A
D
O
S

O
B
T
I
D
O
S

N
O

M
A
P
E
A
D
O
R

		RIGHT	9	6	
		RIGHT-LEFT	14	9	
		TOTAL	42	29	
		MÉDIA	10,5	7,2	
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,69	
CONCEITOS	ATENÇÃO	LEFT	2	1	
		LEFT-RIGHT	7	2	
		RIGHT	7	2	
		RIGHT-LEFT	6	1	
		TOTAL	22	6	
		MÉDIA	5,5	1,5	
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,27	
	COERÊNCIA	LEFT	2	1	
		LEFT-RIGHT	2	0	
		RIGHT	2	0	
		RIGHT-LEFT	2	0	
		TOTAL	8	1	
		MÉDIA	2	0,2	
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,125	
	RECURSOS	COERENTE	LEFT	2	0
			LEFT-RIGHT	2	0
			RIGHT	2	0
			RIGHT-LEFT	2	1
TOTAL			8	1	
MÉDIA			2	0,2	
RAZÃO VINCULATI- VA B/A				0,125	
CORREÇÃO		LEFT	4	1	
		LEFT-RIGHT	3	2	
		RIGHT	3	2	
		RIGHT-LEFT	4	2	
		TOTAL	14	7	
		MÉDIA	3,5	1,7	
		RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,5	
ERROS		LEFT	6	2	
		LEFT-RIGHT	6	2	
		RIGHT	5	1	
		RIGHT-LEFT	5	3	
	TOTAL	22	8		
	MÉDIA	5,5	2		
	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,36		

Tabela 6 – Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) – Módulo 1.

Por meio dos resultados da razão vinculativa obtida através dos dados relativos ao primeiro módulo da metodologia de enquadramento, observou-se que os acadêmicos estabeleceram entre os conectores e a metodologia uma relação superficial, em

qualquer uma das subcategorias, conforme apontam os dados acima. Assim, uma investigação mais atenta demonstra que com relação à subcategoria “estratégias”, verificou-se, então, que a razão vinculativa obtida corresponde a 0,69 e 0,27 para os nódulos-vínculo correspondentes à “escrita” e à “atenção”, respectivamente.

Quanto à subcategoria “Conceitos”, é possível mencionar que os nódulos-vínculo apresentam razões vinculativas ainda inferiores àquelas apresentadas à subcategoria estratégia, ou seja, tanto para o nódulo “coerência” quanto para o nódulo “coerente”, a razão apresentada é de 0,125.

No que tange à subcategoria “Recursos”, a razão obtida corresponde a 0,5 para o nódulo “correção” e 0,36 para o nódulo “erros”. O objetivo de tal constatação é verificar o lugar conceitual que os conectores ocupavam para os acadêmicos dentro da metodologia durante a primeira etapa do processo. São esses resultados que permitem identificar que os acadêmicos estabeleciam, no primeiro módulo do enquadramento, uma relação superficial entre os conectores e a metodologia diante das subcategorias investigadas, mas principalmente em relação à subcategoria “Conceitos”.

Para a obtenção dos dados relativos à aquisição conceitual dos conectores no quarto módulo da metodologia e a identificação do lugar conceitual que os acadêmicos passaram a situar-se, conceitualmente, nessa etapa do processo, foi procedido da mesma maneira que as anteriores. Desse modo, primeiramente, foram utilizadas as ferramentas computacionais Wordlist e Concord a fim de que fossem verificadas as listas de palavras e o seu contexto de utilização.



N	Word	Freq.	%	Texts	% emmas	Set
15	ESCRITA	22	0,91	1	100,00	
26	ERROS	15	0,62	1	100,00	
41	ATENÇÃO	8	0,33	1	100,00	
71	METODOLOGIA	6	0,25	1	100,00	
81	CORREÇÃO	5	0,21	1	100,00	
101	CONECTIVOS	4	0,17	1	100,00	
102	CONECTORES	4	0,17	1	100,00	
121	TERMOS	4	0,17	1	100,00	

Quadro 11 – referente à Wordlist do Módulo 4

Os dados obtidos com a ferramenta Concord referentes ao quarto módulo da pesquisa podem ser observados no Anexo J.

Optou-se por determinar as palavras “termos” e “metodologia” como “nódulos-problema”, para que fosse possível estabelecer a tabela de frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo através do Mapeador Semântico de Richter (2009). Por meio das ferramentas Wordlist e Concord, foram eleitas seis palavras a fim de compor as subcategorias “Estratégias”, “Conceitos” e “Recursos” referentes ao quarto módulo. Foram eleitas “escrita” e “atenção” como representantes da subcategoria estratégias devido ao fato de tais vocábulos referenciar as operações concretas realizadas tanto pelo profissional quanto pelo cliente visando a atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional; “conectores” e “conectivos” para a subcategoria “Conceitos” por essas palavras fazerem parte dos conceitos teóricos da metodologia; “correção” e “erros” para a subcategoria “Recursos” já que tais termos estabelecem relação com o input discente.

A partir disso, novamente foi acessado o site <http://corpuslg.org/tools/mapeamento>, enviado o corpus relativos aos questionários do quarto módulo do enquadramento e rodado o programa. Com a listagem obtida (ver Anexo K), foi composta a seguinte tabela:

	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NÓDULO VÍNCULO	POSIÇÃO RELATIVA	NÓDULOS PROBLEMA (A / B)	
					METODOLOGIA	TERMOS
R E S U L T A D O S O B T I D O S N O M A P E	MEDIACÃO	ESTRATÉGIAS	ESCRITA	LEFT	14	14
				LEFT-RIGHT	16	15
				RIGHT	19	18
				RIGHT-LEFT	16	14
				TOTAL	65	61
				MÉDIA	16,2	15,2
				RAZÃO VINCULATIVA B/A	0,92	
			ATENÇÃO	LEFT	9	10
				LEFT-RIGHT	12	10
				RIGHT	9	11
				RIGHT-LEFT	8	10
				TOTAL	38	41
				MÉDIA	9,5	10,2
				RAZÃO VINCULATIVA B/A	0,92	
		CONCEITOS	CONECTIVOS	LEFT	6	4
				LEFT-RIGHT	6	4
				RIGHT	3	8
				RIGHT-LEFT	4	3
				TOTAL	19	19
				MÉDIA	4,7	4,7

A D O R	RECURSOS	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		1,00
		CONECTO- RES	LEFT	3
LEFT-RIGHT	6		4	
RIGHT	4		5	
RIGHT-LEFT	4		4	
TOTAL	17		18	
MÉDIA	4,2		4,5	
ERROS	RAZÃO VINCULA- TIVA B/A		0,94	
	LEFT	15	13	
	LEFT-RIGHT	16	12	
	RIGHT	12	14	
	RIGHT-LEFT	11	12	
	TOTAL	54	51	
CORREÇÃO	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,94	
	LEFT	5	4	
	LEFT-RIGHT	5	5	
	RIGHT	4	5	
	RIGHT-LEFT	3	6	
	TOTAL	17	20	
RECURSOS	RAZÃO VINCULATI- VA B/A		0,85	
	MÉDIA	4,2	5	

Tabela 7 – Tabela de Frequências dos Nódulos-Problema em relação aos Nódulos-Vínculo obtidas com o Mapeador Semântico de Richter (2009) – Módulo 4.

A partir dos resultados obtidos no quarto módulo da pesquisa, identificaram-se algumas mudanças tanto quanto aos indícios de reconstrução conceitual como quanto às associações feitas pelos acadêmicos entre os conectores e a metodologia de enquadramento vigente. Nesse sentido, avaliou-se que a razão vinculativa dos nódulos-problema apresentou acréscimos diante de todos os nódulos-vínculo, indiferentemente da subcategoria em questão. Assim, para a subcategoria “Estratégias”, a razão vinculativa ficou em 0,92 para “escrita” e também para “atenção”. Já para a subcategoria “Conceitos”, a razão vinculativa foi de 0,94 para “conectores” e 1,00 para “conectivos”. Por fim, para a subcategoria “Recursos”, o índice foi de 0,85 para “correção” e 0,94 para “erros”.

Desse modo, observou-se que os licenciandos, nessa etapa, adquiriram mais clareza acerca das relações estabelecidas entre a aquisição de conectores e seu uso nas produções escritas em língua estrangeira e a metodologia, uma vez que os índices demonstrados na razão vinculativa são todos superiores aos apresentados na investigação referente ao primeiro módulo da pesquisa, em que as razões vinculativas apresentadas demonstraram índices inferiores, isto é, para a subcategoria “Estratégias”, a

razão vinculativa foi de 0,69 para “escrita” e 0,27 para “atenção”. Para a subcategoria “Conceitos”, a razão vinculativa foi de 0,125 para “coerência” e também para “coerente”. Por último, para a subcategoria “Recursos”, o índice foi de 0,5 para “correção” e 0,36 para “erros”.

Tais resultados demonstram que, quanto à subcategoria “Estratégias”, as produções escritas e a maior atenção desenvolvida pelos acadêmicos foram fatores positivos para a metodologia como um todo, especialmente para que os conectores fossem integrados às produções textuais dos estudantes.

Com relação aos resultados atrelados à subcategoria “Conceitos”, as razões vinculativas obtidas revelam que houve uma evolução bastante significativa acerca dos referidos termos entre o primeiro e o último módulo de aplicação da metodologia de enquadramento, indicando um fortalecimento entre as associações feitas pelos acadêmicos durante o período. Assim, no primeiro módulo da metodologia, os resultados vinculados à subcategoria “conceitos” eram bastante baixos, pois seu resultado era muito próximo do zero (convém lembrar que o resultado tinha como razão vinculativa o índice de 0,125). Isso revela que os estudantes de letras, no início do enquadramento, não associavam a utilização de conectores, em suas produções textuais, à metodologia. Além disso, no referido período, constatou-se que o lugar conceitual no qual os licenciandos situavam seus conhecimentos acerca da utilização e aquisição dos conectores na escrita era pouco significativo. Nesse sentido, verificou-se também que, na primeira etapa do enquadramento, os acadêmicos associavam muito superficialmente os conectores, enquanto conceito linguístico, à metodologia de enquadramento proposta.

Entretanto, ao final do quarto módulo, os índices relacionados à razão vinculativa demonstraram que os referidos termos e a metodologia eram fortemente integrados, uma vez que a RVCN atingiu os índices de 1,00 e 0,94, ou seja, atingiram um índice máximo e outro muito próximo dele. Esses resultados indicam o lugar conceitual que os estudantes de letras passaram a situar seus conceitos cientificamente válidos e profissionalmente úteis acerca da aquisição dos conectores na escrita em língua estrangeira, após o trabalho com a aplicação da metodologia de enquadramento, alcançou níveis muito próximos do ápice, revelando bons indícios de reconstrução conceitual.

Quanto à subcategoria “Recursos”, da mesma maneira que com as demais subcategorias, constatou-se que as razões vinculativas obtidas também revelam a ocorrência de uma evolução bastante significativa acerca da “correção” e dos “erros” en-

tre o primeiro e o último módulo de aplicação da metodologia de enquadramento. No primeiro módulo da metodologia, os resultados vinculados à subcategoria “Recursos” eram baixos, indício de que no primeiro módulo do enquadramento os acadêmicos não possuíam clareza quanto aos fatores recursos dentro da metodologia como um todo.

Entretanto, com o avançar das etapas, os acadêmicos começaram a dar-se conta de tal relação. Prova disso é que, para referida subcategoria, o índice da razão vinculativa foi de 0,5 para 0,85 quanto ao nóculo “correção” e de 0,36 para 0,94 para o nóculo “erros”.

Com base em tais dados, pode-se mencionar que, ao final do enquadramento, os acadêmicos associavam fortemente a metodologia ↔ conectores ↔ estratégias ↔ conceitos ↔ recursos.

A partir dos resultados acima descritos, é possível evidenciar pelo menos dois aspectos referentes à influência da metodologia de enquadramento adotada. O primeiro deles diz respeito ao fato de a metodologia permitir o desenvolvimento da consciência dos acadêmicos ao longo do processo. Observa-se assim que os estudantes, durante o processo, tomam consciência do papel que a metodologia desempenha na aquisição da língua estrangeira deles. Prova disso é o aumento demonstrado nos índices atrelados à razão vinculativa entre os nóculos-problema e os nóculos-vínculo dos fatores investigados tanto em se comparando um semestre para outro, como se comparando o primeiro e o último módulo da pesquisa.

Quanto ao segundo fator, é possível considerar o desenvolvimento da aquisição dos conectores na língua estrangeira escrita, a partir do envolvimento dos acadêmicos com a metodologia de enquadramento. Dessa maneira, ao pesquisar sobre a aquisição dos conectores, verifica-se que os acadêmicos conseguem avançar na aquisição dos referidos termos na medida em que se estreita a relação entre os sujeitos da pesquisa e a metodologia proposta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre a pesquisa empreendida nessa dissertação. A intenção, entretanto, não é evidenciar apenas conclusões fechadas, uma vez que se tem ciência de que outras considerações poderiam ter sido feitas a partir da teoria escolhida e dos dados coletados. Dessa forma, em um primeiro momento serão apresentados os objetivos e a conclusão destes ao longo do trabalho. Posteriormente, serão abordadas as contribuições trazidas por meio dessa pesquisa investigativa. Por fim será explanado sobre possíveis aplicações do presente estudo em trabalhos futuros.

Em se tratando dos objetivos do trabalho, a primeira reflexão diz respeito ao número de conectores na escrita em E/LE em cada módulo do Process Writing, os quais foram identificados com o auxílio das ferramentas computacionais Wordlist e Concord, presentes no programa Word Smith Tools. No primeiro módulo do enquadramento, no qual foi abordado o gênero textual Notícia I, verificou-se o emprego de 24 conectores. Desses, constatou-se que os conectores mais recorrentes foram o “y” (13), o “pero” (3), o “cuando” (3), o “según” (2) e o “pues” (1). Desse modo, identificou-se que os conectores mais utilizados estão atrelados às orações coordenativas, constituindo, somados, cerca de 87,5 % dos conectores desse módulo.

Já no segundo módulo do enquadramento, avaliou-se a ocorrência de 43 conectores, dos quais os mais utilizados nas produções textuais escritas dos acadêmicos foram “y” (11), “pero” (3), “pues” (3), “según” (4), “cuando” (2) e “sin embargo” (3).

O terceiro módulo, por sua vez, apresentou a ocorrência de 111 conectores. Os mais recorrentes, nessa etapa, foram os termos “y” (46), “pues” (12), “pero” (5), “o” (10) e “además” (4).

Por fim, no quarto módulo do enquadramento foi possível identificar a incidência de 137 conectores, em que os mais utilizados na escrita em língua estrangeira pelos acadêmicos foram “y” (49), “o” (11), “para que” (4), “pero” (4), “porque” (8), “pues” (8), “así” (5) e “sino” (5). Ainda com relação ao quarto módulo, um dado que se destacou foi o aumento na complexidade dos conectores nessa etapa da pesquisa. Examinou-se, dessa forma, a ocorrência de conectores tais como “sino” (conforme já mencionado) e “tampoco”, por exemplo, os quais são verificados apenas em estágios mais avançados de aquisição e de interlíngua. Desse modo, considera-se atingido o primeiro

objetivo proposto, o qual visava “a) identificar através das ferramentas Wordlist e Concord quais são os conectores mais frequentes em cada um dos módulos do Process Writing”.

Identificou-se também, ao longo de um ano letivo de pesquisas, que os conectores mais recorrentes na escrita em língua estrangeira espanhol pelos acadêmicos foram o “y”, o “pues” e o “pero”. Acerca de tais resultados, obteve-se três constatações. A primeira delas é que o conector “y” é realmente o mais utilizado na escrita pelos acadêmicos, conforme propunha Vázquez (s/d). De acordo com esse autor, o conector aditivo “y” é o primeiro a ser adquirido na fala das crianças e também é o mais usado na escrita de adultos.

A segunda constatação atingida vai ao encontro às investigações de Mallarino (2005). Segundo ela, a partir de estudos investigativos realizados, constatou-se que o conector mais recorrente na fala e na escrita de aprendizes de espanhol é o “pues”. Entretanto, nos resultados deste trabalho, esse conector é o segundo mais recorrente na escrita dos licenciandos aprendizes de E/LE.

A próxima constatação diz respeito ao conector “pero”. De acordo com os resultados, esse é o terceiro conector mais utilizado na escrita pelos licenciandos de espanhol língua estrangeira. Tal resultado parece corroborar com as investigações de Silva (2010). De acordo com o que propõe esse autor, o conector “pero”, dentre os contra-argumentativos, é considerado como o de mais fácil aprendizagem e utilização.

A partir de tais resultados, foi atingido o segundo objetivo, o qual buscava “b) Identificar quais são os conectores mais recorrentes na escrita em língua estrangeira pelos acadêmicos considerando os quatro módulos da pesquisa”.

A próxima reflexão está relacionada ao número de conectores registrado em cada semestre da metodologia de enquadramento e com as mudanças ocorridas de um semestre para outro quanto à aquisição conceitual dos referidos termos. Quanto ao primeiro aspecto, verificou-se que no primeiro semestre, durante o trabalho com os módulos primeiro e segundo, nos quais foram trabalhados os gêneros textuais Notícia I e Notícia II, foram registrados 67 conectores nas produções textuais escritas em língua estrangeira pelos acadêmicos, sendo destes, 24 no primeiro módulo e 43 no segundo.

Já no segundo semestre, quando foram abordados os módulos terceiro e quarto e os gêneros textuais Reportagem e Artigo de Opinião, registrou-se a utilização de 248 conectores. Desses, 111 eram recorrentes no terceiro módulo e 137 no quarto.

Outro fato interessante constatado acerca dos conectores no quarto módulo da pesquisa foi o registro de termos “sino” e “tampoco”. Esses conectores que são observados apenas em estágios mais evoluídos de aquisição e interlíngua foram registrados na escrita dos licenciandos nessa etapa. Esse também pode ser um fator que comprova na prática o que se constatou, cognitivamente, através dos questionários dos estudantes.

No que tange às mudanças ocorridas de um semestre para outro quanto à aquisição conceitual dos referidos termos, aspecto este identificável com o auxílio do Mapeador Semântico de Richter (2009) e com a tabela de frequências entre Nódulos-Problema e Nódulos-Vínculo deste autor, pode-se mencionar que conforme os resultados obtidos, no primeiro semestre da pesquisa, os índices da razão vinculativa para a subcategoria conceitos apontam 0,32 para “coerência” e 0,43 para “coerente”. Tais dados revelam um resultado relativamente baixo quanto à aquisição conceitual de tais termos, ou seja, as relações estabelecidas pelos licenciandos entre os conectores e a metodologia podem ser consideradas bastante superficiais já que quanto mais próximos do zero, menores são as relações feitas entre os termos em estudo.

Já no segundo semestre de investigação, identifica-se que a razão vinculativa relativa à subcategoria conceitos atinge índices de evolução, apresentando o coeficiente de 0,61 para conectivos e de 0,64 para conectores. Desse modo, pode-se avaliar que houve uma evolução nos dados relativos à aquisição conceitual dos mecanismos conectores da escrita dos acadêmicos do Curso de Letras e que, cognitivamente, os acadêmicos perceberam tais mudanças.

Dessa forma, foi atingido também o terceiro objetivo específico proposto, o qual buscava “c) Investigar as mudanças ocorridas de um semestre para o outro no que se refere à utilização dos conectores e à aquisição conceitual acerca deles”.

A quarta reflexão a ser feita diz respeito ao lugar conceitual em que os estudantes de Letras se situavam acerca dos conceitos cientificamente válidos e também profissionalmente úteis sobre aquisição da linguagem, mais especificamente sobre a aquisição dos conectores em língua estrangeira, o principal foco do presente estudo.

Nessa perspectiva, durante a investigação, através das ferramentas computacionais, dos dados relativos à aquisição conceitual de conectores, examinou-se que, no primeiro módulo da metodologia, no que se refere à subcategoria “Conceitos”, a razão vinculativa obtida referente aos nódulos-vínculo “coerência” e “coerente”, foi de 0,125 para ambos os termos. Isso apontou que o lugar conceitual no qual os licenciandos si-

tuavam seus conhecimentos acerca da utilização e aquisição dos conectores na escrita era pouco significativo. Além disso, nessa etapa, também se observou que os acadêmicos associavam muito superficialmente os conectores, enquanto conceito linguístico, à metodologia de enquadramento proposta. Assim, o quarto objetivo específico também foi respondido, pois, ele buscava “d) Identificar através das ferramentas Wordlist e Concord dados relativos à utilização de conectores na escrita dos acadêmicos na primeira etapa de aplicação da metodologia de enquadramento e o lugar conceitual relativo à aquisição de tais termos que os acadêmicos envolvidos se situavam”.

Além disso, ao final do quarto módulo, constatou-se que os coeficientes apresentados sofreram alterações quanto a todas as subcategorias, mas especialmente quanto à subcategoria “Conceitos”, de modo que, para os nódulos-vínculo “conectivos” e “conectores”, os índices alcançados foram de 1,00 para o primeiro e de 0,94 para o segundo. Tais resultados indicam o lugar conceitual que os estudantes de Letras passaram a situar seus conceitos cientificamente válidos e profissionalmente úteis sobre a aquisição dos conectores na escrita em língua estrangeira após o trabalho com a aplicação da metodologia de enquadramento. Acerca desse lugar conceitual, cabe destacar que foram atingidos índices muito próximos do ápice.

Conclui-se, desse modo, que o quinto objetivo específico foi atingido já que ele propunha “e) Identificar através das ferramentas Wordlist e Concord dados relativos à utilização de conectores na escrita dos acadêmicos na quarta etapa de aplicação da metodologia de enquadramento e o lugar conceitual relativo à aquisição de tais termos que os acadêmicos envolvidos se situavam”.

Assim, a partir dos referidos resultados, constatou-se que houve uma evolução considerável na construção de conceitos cientificamente válidos e profissionalmente úteis acerca da aquisição dos conectores para os acadêmicos entre o primeiro e o quarto módulo da metodologia de enquadramento. Além disso, em se considerando a utilização de conectores na escrita dos acadêmicos, verificou-se que entre o primeiro e o último módulos há um aumento significativo de registros dos referidos termos. Assim, na primeira etapa mencionada, registrou-se a ocorrência de 24 conectores. Já no quarto módulo, esse número aumentou para 137. Tais dados indicam que houve um aumento de quase seis vezes (cerca de 570 %) nos registros de conectores entre o primeiro e o quarto módulo da pesquisa. Desse modo, o sexto objetivo específico foi alcançado já que foi possível “f) Comparar dados relativos à primeira e à quarta etapa da

metodologia no que se refere ao uso de conectores na escrita dos licenciandos e a aquisição conceitual acerca dos referidos termos”.

A quinta reflexão do presente estudo refere-se ao fato de que a aquisição conceitual é alcançada pelos acadêmicos quando eles conseguem associar a aquisição dos referidos termos em estudo à metodologia de enquadramento aplicada. Comprovou-se isso por meio da observação de que a aquisição dos conectores obteve melhores resultados na medida em que os acadêmicos conseguiram estabelecer relações entre a aquisição conceitual e a metodologia de enquadramento trabalhada. Assim, os dados relativos ao primeiro módulo revelaram que a maior parte das subcategorias investigadas apresentava baixos índices de razão vinculativa, como foi o caso das subcategorias “Estratégias”, na qual se constatou que a razão vinculativa obtida corresponde a 0,69 e 0,27 para os nódulos-vínculo correspondentes à “escrita” e à “atenção”, respectivamente; “Conceitos”, em que tanto para o nódulo “coerência” quanto para o nódulo “coerente”, a razão apresentada é de 0,125; e “Recursos”, em que a razão obtida corresponde a 0,5 para o nódulo “correção” e 0,36 para o nódulo “erros”.

Já ao final do quarto módulo, os índices da razão vinculativa de todas as subcategorias envolvidas apresentaram evolução, ou seja, para a subcategoria “Estratégias”, a razão vinculativa ficou em 0,92 tanto para “escrita” como para “atenção”; para a subcategoria “Conceitos”, a razão vinculativa foi de 1,00 para “conectivos” e de 0,94 para “conectores” e, para a subcategoria “Recursos”, o índice foi de 0,85 para “correção” e 0,94 para “erros”. Tais resultados indicam que os acadêmicos conseguiram estabelecer relação entre a aquisição dos conectores e a metodologia de enquadramento proposta.

Nesse sentido, destaca-se que, especialmente quanto à subcategoria “Conceitos”, os dados apontam para resultados bastante satisfatórios, pois, apesar de no primeiro módulo os acadêmicos estabelecerem uma relação muito superficial com os mecanismos conectores dentro da metodologia, ao final da pesquisa, a razão vinculativa obtida revela que a aquisição conceitual estava próxima de seu ápice. Identificou-se, assim, que também o último objetivo específico, o qual buscava “f) Verificar se a utilização de uma metodologia de enquadramento pode ter relação com a aquisição conceitual dos conectores” foi alcançado.

A partir das reflexões anteriormente propostas, considera-se atingido o objetivo geral dessa dissertação, o qual pretendia “investigar a aquisição dos conectores e a aquisição conceitual desses termos na escrita em língua estrangeira pelos acadêmicos de letras”.

É com base nesses pressupostos que o presente trabalho defende a importância de uma teoria de profissionalização (como a THA) e frente a isso, é possível considerar que ele registra sua contribuição à medida que, além de valorizar a vivência prática do licenciando em uma metodologia de enquadramento inovadora e solidificada em bases teóricas consistentes e bem fundamentadas ainda na academia, ela delimita o papel social do profissional e do cliente. Quanto ao primeiro aspecto, acredita-se que o fato do futuro professor experienciar práticas diferenciadas possibilita a ele adquirir conceitos e conhecimentos profissionalmente úteis para o seu exercício profissional, o que é, sem dúvida, de grande valia aos cursos de formação de professores. Assim, da mesma forma que Richter (2008), defende-se a ideia de que

Conhecimentos teóricos devem ser internalizados e assimilados convergentemente à vivência subjetiva do processamento cognitivo envolvido. Recursos pessoais (subjetivos) do profissional são imprescindíveis para acompanhar, na Zona de Desenvolvimento Proximal traçada com o cliente, o que se passa com este ao executar as atividades de construção das competências, e dispor, assim, dos meios apropriados para supervisionar as etapas requeridas para a transformação das ações em operações. Para preencher essa lacuna, devemos investigar os processos de aquisição como representações de eventos de internalização de ações predisponentes a *noticing* e *consciousness-raising* e sua operacionalização cognitiva em saberes conceito-procedurais nos contextos de (re) organização da atividade instrucional (RICHTER, 2008, p. 67-68)

Dessa maneira, o licenciado ao ministrar suas aulas, obterá uma maior compreensão do que se passa no cognitivo de seu futuro aluno, pois já esteve no mesmo lugar, ou seja, como aprendiz. Em decorrência disso, esse profissional terá a possibilidade de auxiliar seu cliente (na condição de futuro aluno) a solucionar suas dificuldades de aquisição. Essa possibilidade de interferência é permitida pela referida teoria devido ao fato de que o enquadramento proposto considera dois aspectos relevantes. O primeiro deles é a inseparabilidade entre cognição, ação e afetividade, condição importante ao docente em formação.

O segundo, por sua vez, leva em conta a convicção de que a mudança da prática professoral está vinculada à mudança na ação, de maneira que, primeiramente, é necessário ao licenciando vivenciar uma prática diferenciada a fim de que seja possível alterar as crenças e os valores já introjetados ao longo de anos de escolaridade. Nesse sentido, segundo Richter,

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. 01)

Nesse sentido, a metodologia proposta, propicia ao acadêmico o desenvolvimento de saberes conceituais úteis para a construção de uma autonomia didática. Estes saberes, além de permitir que o futuro docente tenha a possibilidade de reformular suas crenças e valores, por meio de uma formação que vai da ação para a reflexão, também permitirão que o saber profissional seja legitimado e solidificado, afastando assim, as interferências e as imposições dos “saberes leigos”, segundo nomeia Richter (2006, p. 911), os quais contribuem para transformar a profissão docente em uma semi-profissão.

Acredita-se com isso que é a partir do desenvolvimento dessas ações que acadêmicos, futuros professores, terão a possibilidade de vivenciar novas formas de agir e de pensar a fim de desencadear um processo de reformulação da identidade professoral e, desse modo, abrir caminhos para o efetivo reconhecimento dessa classe profissional.

Nesse sentido, o presente estudo, o qual foi realizado a partir de um trabalho com uma metodologia de enquadramento, além de investigar a aquisição dos conectores e o aperfeiçoamento do ato de escrever, propõe uma prática que pode vir a auxiliar os acadêmicos em suas futuras práticas linguodidáticas.

Perante tais reflexões, podem-se considerar algumas possibilidades de futuros desdobramentos do presente estudo, por exemplo, projetos que visem à investigação da aquisição de outros aspectos gramaticais da escrita tais como verbos, pronomes, advérbios, etc, e que façam uso de bases teóricas como os conceitos de ZDP, de mediação e de internalização de Vygotsky e/ou da Linguística de Corpus tanto em Língua Estrangeira como em Língua Materna; ou ainda que pesquisem a aquisição de conceitos profissionais de licenciandos, futuros professores, a partir do envolvimento destes

com uma metodologia de enquadramento como a THA, como objetos de investigações que contribuam na área da Linguística Aplicada ou da Formação de Professores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Editora Insular, 2000.

AGUIRRE, A. M. B. et all. **A formação da atitude clínica do estágio de psicologia**. Psicol. USP. v 11, n 1. São Paulo, 2000.

ARRUDA, S. F. de. Gestão de contra-argumentos por alunos de espanhol / LE (adultos competentes) em textos argumentativos escritos. In: **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Paulo: Claraluz, 2005.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº29, ago. 2005, p. 108 – 118. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>. Acesso em 10 de fev. de 2007.

BASTOS, H.M.L.(1998). A Escrita no Ensino de Uma Língua Estrangeira:Reflexão e Prática, In:V.M.O.Paiva,(Org.), **Ensino de língua inglesa: Reflexão e Experiências 2**. ed. Pontes. Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG. p.199 -211.

BAZERMANN, C. What is not institutionally visible doe not count: the problem of making activity assessable, accountable, and plannable. In: BAZERMANN, C.; RUSSELL, D. R. (Ed). **Writing selves writing societies**. 2003. Disponível em http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/ . Acesso em 16 de nov. de 2006.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teacher** . Cambridge University Press, 1999.

CAMPS, A. (e colaboradores). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARELLI, I. M. **Estudar on-line análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da Teoria da atividade**. 223p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CARR, W e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.

CORDER S. P. **Introducing applied linguistics**. Hardmondsworth. Pelican Books,1973.

COSTA, G. dos S. **Breve histórico da Lingüística Aplicada**. Material mimeografado, 2001.

COX, B. Writin. In: S.Brindley, 1996, Teaching English. The Open University Press. 1994.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DANIELS, H . **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: as activity-theoretical approach to developmental research, 1987. Disponível em <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/intro.htm>, acesso em 01/06/2007.

ELLIS, R. The study of second language acquisition. Oxford : Oxford Univesity Press, 1994.

_____. **SLA: Research and language teaching**. Oxford : Oxford Univesity Press, 1997.

_____. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes**. Auckland Uniservices Limited, 2002.

ETCHEGOYEN, H. **Fundamentos da técnica psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed. 1994.

FERNBACH, M. Escrita e Interação. In: **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: Contexto, 2006.

FILHO, O. V. B. **O Direito na Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann**. São Paulo: Max Limonad, 2006.

FREIRE, O. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, J. W.; RIGGS, E.; e CAÑIZALES, R. R. **Metacognición: punto de ignición del lector estratégico**. Lectura y Vida, p. 28-35, set, 2001.

GRABE, W. & KAPLAN, R. B. **Theory & Practice of Writing**. Longman, .1996.

HALLIDAY, M.A.K. **Language structure and language function**. New Horizons in Linguistics. Harmondsworth, England: Penguin, 1970.

HEDGE, T. **Writing**. Oxford University Press. 1991.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986 / 2004.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1990.

KOZIKOSKI, E. P. L. **A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog**. Tese de doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP. São Paulo, 2007.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework : an introduction to vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 1-32.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. **Activity and consciousness, 1977**. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em 01 de outubro de 2008.

_____. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 14 de mar. de 2007.

LUHMANN, N. **Teoría de la Sociedad y Pedagogía**. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

LUHMANN, N. **Die Gesellschaft der Gesellschaft [A sociedade da sociedade]**, 2 vol, Frankfurt, 1997.

LUHMANN, N. & DE GEORGI, L. **Teoría de la Sociedad**. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1993.

MALLARINO, M. R. U. Conectores y Contrastividad: el caso de pues. In: **Actas XXIII – Centro Virtual Cervantes**, 2005. Disponível em http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_35.pdf, acesso em 20 – 05 - 2010.

MONTOLÍO, E. **Conectores de la lengua escrita**. Barcelona: Ariel Practicum, 2001

MOTTA, V. R. A. **Noticing e consciouness-raising na aquisição da escrita em língua materna**. Tese de doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. Santa Maria, 2009.

PAULA, O. Operadores Lógicos e Operadores Discursivos: Emprego e Leitura em Textos Jornalísticos. In: **Revista de Ciências Humanas**, Taubaté, v.9, n.2, p.165-171, jul-dez 2003. Disponível em <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/operadores-v9-n2-03.pdf> Acesso em 10 out. 2008

PERERA, K. Language acquisition and writing. In: FLETCHER, P; GARMAN, M. **Language Acquisition**. Cambridge: Cup. 1997.

PINTO, C. M.; RICHTER, M. G. O uso da estratégia de leitura bottom-up em livros didáticos de português para estrangeiros. In: **VII Seminário Internacional em Letras, 2007, Santa Maria. VII Seminário Internacional em Letras**. Santa Maria - RS : Editora da UNIFRA, 2007. v. 1.

PINTO, C. M. **Análise das Estratégias Bottom-up em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros segundo a Teoria da Atividade**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

O'MALLEY, J. Michael e CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**, 1999.

QUEVEDO, A. G. **Atividade, Contradições e Ciclo Expansivo de Aprendizagem no Engajamento de Alunos em um curso Online**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

RICHTER, M. G; et al. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 1 CD-ROM.

RICHTER, M. G. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

_____. Rumo a uma concepção holística de formação docente. **Expressão Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, v.01, n.1, Jan/jun, 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. Acesso em 08 - 02 - 2010.

_____. **Aquisição, Representação e Atividade**. Santa Maria: PPGL-Editores/ Série Cogitare, 2008.

_____. **Conceitos de Aquisição da Linguagem na Perspectiva da Linguística de Corpus: Estudo empregando um Novo Mapeador Semântico**. Artigo Inédito – (S/D).

REGO, T.C. **Vygotsky Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SACCONI, L. A. **Gramática Essencial Ilustrada**. 19ª ed. São Paulo: Editora Atual, 2000.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

SERRA, M. **La Adquisición del Lenguaje**. 2000. – disponível em https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/FOMORES12/1/material_alumnos/objeto/34512, acesso em 01-05-2010.

SILVA, A. M. N. da. Introducción de los marcadores del discurso em los manuales del nível B2 usados em Brasil. **Revista Marco ELE** – Revista de Didáctica ELE / ISSN 1885 – 2211/ num. 10, 2010.

THIOLLENT, M. . **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

VAN PATTEN, B. **Input and output. Processing instruction: theory, research, and commentary**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1984 / 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001/2003/2008.

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

ANEXOS

ANEXO A - Sondagem Diagnóstica

Curso:

Disciplina:

Semestre:

Ano que finalizou o ensino médio:

Curso (Ensino Médio):

Profissão:

Sexo:

Idade:

Estado Civil:

1. Como você considera a sua relação com a escrita?

Péssima Regular Boa Ótima

Por quê?

2. Após a escrita de um texto, o que você considera relevante?

A leitura do professor

A leitura de um colega

A leitura do próprio autor

Outro _____

3. Com frequência você produz textos escritos?

Uma vez por semana

Duas vezes por semana

Uma vez por mês

Outro _____

4. Numere em ordem de importância (1º, 2º, 3º,....) o que você, enquanto futuro professor de língua, considera importante para alguém escrever um bom texto?

Seguir o esquema indicado pelo professor

Investigar sobre o assunto em pauta

Aperfeiçoar o texto através de reescritas

Ter o dom da escrita

Estar em um momento de aquisição

Estar em completo silêncio

Mostrar seu texto para ler

Discutir sobre o assunto

Outro _____

5. Qual (is) fator (es) que levam você a produzir textos escritos?

A solicitação do professor

A necessidade atribuída ao seu trabalho

O gosto pela escrita

Um objetivo particular específico. Exemplo: _____

6. Você possui o hábito de reler o seu próprio texto?

Sim Não

Por quê? _____

7. Qual é o procedimento adotado por você para produzir um texto escrito?
- () Faz um rascunho
 - () Faz mais de um rascunho
 - () Escreve direto, pois não gosta de fazer rascunho. Explique: _____
8. Organize em respectiva ordem de importância (1º, 2º, 3º, ...) os itens abaixo, considerando a revisão do texto.
- () Leitura do texto por outra pessoa
 - () Correção de itens gramaticais
 - () Busca de outras modalidades possíveis para o registro (outros gêneros)
 - () Possibilidades de ampliação do tema
 - () Busca de incoerências nas afirmações
 - () Profundidade do assunto
 - () Outro _____
9. Em relação à questão anterior, qual item você acredita:
- a) Ter mais dificuldade: _____
porque _____
 - b) Ter mais facilidade: _____
porque _____
 - c) Não ser mais importante para a produção de um texto: _____
porque _____
10. Você considera que a produção textual pode interferir em seu processo de aquisição de língua estrangeira? De que forma?

ANEXO B – Textos teóricos e Textos Base

Texto Teórico – Gênero Textual Notícia

NOTÍCIA: Informação sobre um fato novo. Olhando por esse ângulo, podemos dizer que as notícias são mais antigas que os jornais, e que a primeira forma de transmissão delas, historicamente, foi o boca a boca. Dessa maneira ampla, podemos afirmar que notícias sempre existiram. O gênero notícia jornalística, porém, passou a existir com o nascimento dos jornais, no início do século XVII, na Europa. Antes dos jornais, as notícias de caráter político, jurídico, social e econômico ficavam nas mãos dos governantes e da igreja, e eram transmitidas oralmente, somente em momentos que interessavam a essas esferas de poder. Fora desses momentos, poucos tinham acesso a elas. O desenvolvimento do comércio, porém, ampliado pelas grandes navegações a partir do século XVI, favoreceu o desenvolvimento de conhecimentos científicos/tecnológicos. A **invenção da imprensa** é resultado desse momento. Com ela, a divulgação dos conhecimentos ficou facilitada. Além disso, é na época do desenvolvimento comercial que um número maior de pessoas torna-se alfabetizada e pode ter acesso ao conhecimento pela leitura, inclusive de jornais. Os jornais, pois, são “filhos” dessa época, e as notícias, sua seção mais importante e razão de ser.

NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS HOJE: Ao examinar a situação de comunicação a primeira coisa que se observa é o porquê de sua importância nos jornais. Atualmente, informações e conhecimentos são produzidos em grande quantidade e velocidade e as novidades a ser divulgadas são muitas. A notícia jornalística é o canal perfeito para levar fatos novos e relevantes, de todas as áreas, aos leitores. Por seu caráter de novidade e relevância, são elas que vendem os jornais.

ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DAS NOTÍCIAS

A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA NOTÍCIA: É determinada pela novidade e relevância.

MANCHETE: Para chamar a atenção dos leitores, ele se inicia com uma bem objetiva, com os verbos no presente.

LEAD, ou primeiro parágrafo: Contém as informações básicas sobre o fato noticiado. Nele, os verbos no pretérito perfeito – de modo a indicar um fato que se concluiu, se o noticiado já ocorreu – ou verbos no futuro – se a notícia anuncia um fato que irá acontecer. O lead nunca se inicia pelo verbo; ele começa pela indicação do fato e pela descrição das circunstâncias mais importantes em que o fato ocorreu, isto é, o que ocorreu, como, quando e onde.

O FATO: Noticiado é, então, essencial na produção das notícias jornalísticas. Nelas, comunicam-se apenas fatos importantes, que podem interessar a muitas pessoas. Fatos corriqueiros, mesmo que sejam novidades, não servem para a constituição das notícias de jornal, pois não chamam a atenção de grandes grupos de leitores.

O LEITOR: “para quem se escreve”, sempre presente nas situações de produção de linguagem. É preciso considerá-lo para saber “como” escrever. Uma vez que os jornais são dirigidos a diferentes públicos, a seleção dos fatos noticiados e o modo de escrever as notícias dependem do perfil do público a quem o jornal (seu espaço de circulação) é dirigido, interferindo no estilo da redação do texto. A impressão de verdade e isenção que a notícia precisa causar é também uma forte marca do gênero. Para garantir a sensação de isenção de opinião, as notícias são escritas em terceira pessoa. Só aparece primeira pessoa quando, na notícia, são inseridas falas de participantes ou observadores do fato noticiado. Assim, se houver opinião, ela é das testemunhas oculares e não do jornal, que guarda o aspecto de neutralidade pretendido. A isenção de opinião nas notícias é sempre algo que o jornal pretende, mas não alcança. Sabemos que, na realidade, as notícias sempre trazem o ponto de vista do jornal que as publi-

cou. Basta comparar as notícias sobre um mesmo fato, publicadas em jornais de tendências diferentes. Elas sempre vão trazer, em sua linguagem, formas de dizer próprias de cada jornal. Embora não sejam isentas de opinião, as notícias e todo o conteúdo dos jornais representam uma forma importante de democratização do conhecimento. Lê-las com consciência da situação em que foram produzidas (o momento político, a tendência ideológica do jornal, o tipo de leitores aos quais ele se destina) favorece a formação do leitor crítico, aquele que tanto desejamos formar.

Referência: adaptado do texto de Heloísa Amaral <http://escrevedo.cenpec.org.br/> 24/10/2007

Postado por * KR * às 17:20

Texto Base: Noticia I

Especialistas analizan creciente violencia el país

Las Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Investigación en Violencia y Sociedad tratarán temas como la violencia en medios estudiantiles, las manifestaciones de violencia relacionadas con el género y el abordaje de la prensa de este fenómeno. La participación es abierta a todo público y gratuita.



M.Sc. Mónica Vul Galperín, organizadora de las Jornadas de Investigación sobre Violencia y Sociedad.

La actividad se realizará el miércoles 26 de febrero en el mini auditorio de la Facultad de Ciencias Sociales de 8:00 a.m. a 6:00 p.m. Es organizada por el Instituto de Investigaciones Psicológicas y la Comisión Interdisciplinaria de Violencia y Sociedad de la Vicerrectoría de Investigación en el marco de la celebración de su 35 Aniversario.

El objetivo del foro es intercambiar información sobre todos aquellos proyectos de investigación implementados por las distintas unidades académicas de esta Universidad relacionadas con el tema de violencia y sociedad.

De esta manera se pretende contribuir a una articulación de los esfuerzos de las distintas unidades académicas, programas institucionales e institutos de investigación que generen espacios de intercambio y reflexión acerca del problema de la violencia.

Con ello se busca potenciar estudios, investigaciones y acciones concretas en el planteamiento de soluciones. De igual manera, propiciar estudios acerca de cuál debería ser el papel de la Universidad de Costa Rica para incidir en políticas públicas en materia de violencia y sociedad.

Estas Jornadas ponen énfasis en el enfoque interdisciplinario de abordaje de la violencia rescatado en el Simposio Internacional Violencia y Sociedad, realizado en la UCR el año pasado. En este marco se creó recientemente la Comisión Interdisciplinaria de Violencia y Sociedad de la Vicerrectoría de Investigación.

Para más información comunicarse al Instituto de Investigaciones Psicológicas al teléfono (506) 2511-6978, al correo electrónico: iip@ucr.ac.cr o con Mónica Vul al correo: simpolio.ucr@gmail.com ; o bien en la página electrónica: www.iip.ucr.ac.cr

[Ver programa de actividades](#)

Marique Vindas Segura,

mvindas@vinv.ucr.ac.cr

Fuente:

http://www.vinv.ucr.ac.cr/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=68 sacado en 10/03/2009.

Texto Base – Noticia II

Será obligatoria la enseñanza del español en Brasil a partir del 2010

Se estima que para ello se necesitarán unos 26 mil profesores de español, sólo se cuenta con 12 mil

BRASILIA, BRASIL.- La enseñanza del español en Brasil, que a partir del 2010 será de oferta obligatoria en las escuelas, ganará espacio también a través de la internet, gracias al convenio suscrito hoy por el **Instituto Cervantes** y el Gobierno brasileño.

El acuerdo, firmado en presencia de la vicepresidenta primera del Gobierno español, María Teresa Fernández de la Vega, establece que el Instituto Cervantes aportará su experiencia para la formación de profesores a distancia, a través de internet, y colaborará así con las ambiciosas metas de una legislación promulgada en 2005.

Esa ley fue sancionada por el presidente brasileño, Luiz Inácio Lula da Silva, en agosto de ese año, e impone la obligatoriedad de la enseñanza del español en todas las escuelas del país a partir del año próximo, siempre que haya demanda por parte de los alumnos.

El impulso que le dio a esa legislación le valió a Lula el **Premio Don Quijote de la Mancha**, que el Gobierno de Castilla-La Mancha y la **Fundación Santillana** le concedieron en 2008 y recibió de manos del Rey Juan Carlos de España, en una ceremonia realizada en Toledo, en octubre del año pasado.

El Ministerio de Educación brasileño calcula que para atender las obligaciones que impone la ley se necesitarán unos 26 mil profesores de español, y actualmente el país sólo cuenta con 12 mil.

En la formación de los 14.000 educadores que faltan, tienen firme participación la Embajada de España, a través de su Consejería de Educación, y otras organizaciones que, como el Instituto Cervantes, han puesto a Brasil en el foco de sus objetivos culturales.

El Instituto Cervantes inició sus operaciones en Brasil en julio de 1998, cuando inauguró su primer centro en la populosa ciudad de São Paulo.

En septiembre del 2001 implantó su núcleo de Río de Janeiro y desde entonces su expansión se ha acelerado.

En julio del 2007, el príncipe Felipe de Borbón encabezó, desde Brasilia, un acto en el que fueron inauguradas simultáneamente las nuevas sedes del Instituto Cervantes en la capital del país y en las ciudades de Salvador, Curitiba y Porto Alegre.

Posteriormente comenzaron a funcionar los centros de Recife, Belo Horizonte y Florianópolis, con lo que el Instituto Cervantes pasó a tener nueve centros en Brasil, que es hoy el país con más núcleos de esa institución española en el mundo.

El Instituto Cervantes, que actualmente tiene unos 6.000 alumnos entre sus nueve centros en Brasil, ha otorgado desde que se instaló en el país casi 27.000 diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

El español es, después del inglés, la segunda lengua más hablada en el mundo y se calcula que es utilizada por más de 400 millones de personas, por lo que la penetración en Brasil, que hoy tiene cerca de 200 millones de habitantes, abre un enorme universo de expansión.

El interés de los brasileños por la lengua de Cervantes se ha potenciado en los últimos quince años y en especial tras la creación del Mercosur, que integra a Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay y que sentó en la misma mesa a vecinos que se habían dado la espalda mutuamente durante décadas.

Además del Instituto Cervantes y la oferta que impone la ley en las escuelas, existen en Brasil alrededor de 2.700 centros privados de enseñanza de español y unas cincuenta universidades, treinta de ellas públicas, ofrecen licenciaturas en la lengua del Quijote.

Fonte:

<http://www.informador.com.mx/tecnologia/2009/126408/6/sera-obligatorio-la-ensenanza-del-espanol-en-brasil-a-partir-del-2010.htm> sacado em 25/05/2009.

Texto Teórico – Gênero Textual Reportagem

A reportagem é um dos gêneros mais nobres em jornalismo, na reportagem se evidenciam os grandes jornalistas. Além disso, a reportagem é o gênero que permite uma maior criatividade, estado ligada à subjetividade de quem a escreve. No fundo, trata-se do “contar de uma história”, segundo um ângulo escolhido pelo jornalista que a investigou. Feita a investigação, o jornalista parte dos fatos e constrói uma história integrando citações dos personagens que nela participam e/ou citações de documentos importantes para a validação e comprovação dos fatos apresentados.

Jean-Luc Martin-Lagardette, num livro intitulado “Manual de escrita jornalística: escrevo – informo – convenço”, classifica do seguinte modo a reportagem: “É um gênero muito apreciado por ser um testemunho direto encenado com arte. Anima-o, dá-lhe cores, relevo, humanidade. Exige tempo e disponibilidade pois é necessário ir ao terreno. Utiliza-se o mais frequentemente possível, nem que seja para dar vida a um acontecimento que, sem isso, permanece baço e impessoal”.

Destas palavras, depreende-se que o jornalista tem de se mexer, tem de ir ao local onde os fatos decorreram ou decorrem e tem de captar o que lá se passa, mantendo os cinco sentidos alerta. “O repórter é um olho, um nariz e um ouvido inclinados sobre a caneta”, diz ainda Jean-Luc Martin-Lagardette. Por isso, na escrita, deve ser usado o estilo direto, a maior parte das vezes no tempo presente, havendo referência a episódios concretos, havendo imagens, pormenores e expressões. Tudo isto é contado de acordo com a subjetividade de quem conta. Porém, a narrativa terá de ser objetiva e verídica no que respeita aos fatos e aos acontecimentos.

Tal como a entrevista, uma reportagem também deve ser preparada. Até porque, uma boa e grande reportagem envolve investigação, seleção das melhores fontes, leitura de documentos, conversa com os diferentes protagonistas ou personagens envolvidos na história e exige que se capte o ambiente onde decorrem ou decorreram os acontecimentos.

Logo, a elaboração de reportagem exige:

- Investigação
- Escolha do ângulo/tema
- Recurso ao centro de documentação/Internet, etc.
- Exame dos documentos Definição de um roteiro com os locais e as pessoas a contactar

Metodologia de elaboração:

- De uma maneira geral, o jornalista dirige-se ao local onde decorre o acontecimento.
- Observa, indaga, relata, descreve, explica e compara, o que o obriga a um profundo trabalho de pesquisa e de contextualização dos fatos.
- É normalmente acompanhado por um repórter fotográfico.

Estrutura:

A reportagem apresenta:

- Título.
- Breve resumo.
- Subtítulos.

Linguagem/ características do discurso:

- Predominantemente objetiva, mas com traços de subjetividade.
- Uso do registro de língua corrente, evidenciando, no entanto, algumas preocupações estilísticas.
- Presença de adjetivação, por vezes expressiva.
- Discurso da terceira pessoa, por vezes, uso da primeira pessoa. ● Presença de narração e de descrição (o jornalista narra, descreve, explica o que vê e o que ouve, podendo também incluir interpretações pessoais dos fatos). <http://www.cienciaviva.pt/projectos/genoma2003/apoio5.asp> adaptado 15/08/2008.

Texto Base – Género Textual Reportagem

Carreras Nocturnas

Cuando unos duermen, otros apenas comienzan sus labores académicas¿Qué opinan los que estudian de noche?

- **Más información:**

Tomar una "carrera nocturna", es para un taxista la opción de cobrar unos pesos más por su trabajo, sin embargo, para muchos estudiantes en Colombia **la carrera de noche** es la posibilidad de continuar trabajando, mientras se estudia.



Este fue el caso de Ana Constanza Lopez, quien **estudió ingeniería Industrial en la Universidad Católica** en su jornada adicional. Ana comenta que lo hizo porque no contaba con los medios económicos suficientes: "mis padres no me podían pagar una carrera de día, así que decidí trabajar de día para pagar mis estudios". Sobre el tema, expresa que es una forma de "no quedarse estancado y seguir adelante creciendo como persona".

Sobre su experiencia anota que su "**principal enemigo es el tiempo**": "Lo más difícil es cumplir con ambos roles. Tienes que cumplir en el trabajo, estar atento a las ordenes del jefe, pero también, en cada momento libre, hay que hacer los trabajos e investigaciones de la U, trasnochar para el parcial, entre otras actividades".

Por esto, Ana opina que quienes **decidan estudiar de noche** deben ser muy organizados con su tiempo y desistir de gran parte de su vida social : "no puedes rumbar con la misma intensidad como si estudiaras de día. Hay que estar preparado a sacrificar fines de semana " dice.



En cuanto a la forma de poder **resistir con esta rutina**, expresa que la alimentación es fundamental para estar activa más de 8 horas diarias: "hay que tener un buen complemento vitamínico: "es un arma secreta para poder responder en ambos lados. No recomiendo, ni el tinto en combinación con gaseosas negras, generalmente altera el sistema nervioso y puedes enfermarse".

Para Ana la experiencia no fue fácil, **cursó en 6 años su carrera**. Sin embargo, se siente orgullosa por haber obtenido su título porque muchos que ingresaron con ella desistieron a mitad camino: "desafortunadamente de los 7 cursos que habían en primer semestre, solo quedaron 2 al terminar. Con perseverancia se logran las cosas, adicionalmente las universidades ahora apoyan mucho a los estudiantes a través de créditos y becas" puntualiza.



Muchas Instituciones de Educación Superior ofrecen programas nocturnos para facilitar a personas que trabajan, estudiar una carrera universitaria. **Tal como lo hizo Ana, quien, mientras otros dormían**, ella precisamente trabajaba por lograr el sueño de ser profesional. Ahora, con la meta en las manos, puede conciliar el sueño tranquila, con la certeza de que el esfuerzo valió la pena.

Fuente: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-129272.html>

Texto Teórico – Gênero Textual Artigo de opinião

É comum encontrarmos circulando no rádio, na TV, nas revistas, nos jornais, temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos ouvintes, espectadores e leitores, por isso o autor geralmente apresenta seu ponto de vista sobre o tema em questão através do **artigo de opinião**.

É importante estar preparado para produzir esse tipo de texto, pois em algum momento poderá surgir oportunidades ou necessidades de expor ideias pessoais através da escrita.

Nos gêneros argumentativos, o autor geralmente tem a intenção de convencer seus interlocutores e, para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões.

O artigo de opinião é fundamentado em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são fáceis de contestar.

Para produzir um bom artigo de opinião é aconselhável seguir algumas orientações. Observe:

a) Após a leitura de vários pontos de vista, anote num papel os argumentos que achou melhor, eles podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver.

b) Ao compor seu texto, leve em consideração o interlocutor: quem irá ler sua produção. A linguagem deve ser adequada ao gênero e ao perfil do público leitor.

c) Escolha os argumentos, entre os que anotou, que podem fundamentar a ideia principal do texto de modo mais consciente e desenvolva-os.

d) Pense num enunciado capaz de expressar a ideia principal que pretende defender.

e) Pense na melhor forma possível de concluir seu texto: retome o que foi exposto, ou confirme a ideia principal, ou faça uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido.

f) Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

g) Formate seu texto em colunas e coloque entre elas uma chamada (um importante e pequeno trecho do seu texto).

h) Após o término, releia o texto observando se nele você se posiciona claramente sobre o tema; se a ideia é fundamentada em argumentos fortes e se estão bem desenvolvidos; se a linguagem está adequada ao gênero; se o texto apresenta título e se é convidativo e, por fim, observe se o texto como um todo é persuasivo.

Reescreva-o se necessário.

<http://www.brasilecola.com/redacao/artigo-opiniao.htm> 10/02/2009.

Texto Base – Género Textual Artículo de Opinión

LA NACION

Opinión

Lunes 09.11.2009

Convivencia, pero no indisciplina

Por Umberto Eco Para LA NACION

La Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires acaba de aprobar el sistema escolar de convivencia para todas las escuelas secundarias públicas metropolitanas. Por supuesto, seguirán existiendo opiniones favorables o contrarias a él, probablemente, hasta que haya transcurrido algún tiempo desde su aplicación efectiva y haya experiencias concretas que permitan juzgar sus resultados con imparcialidad.

El nuevo régimen instituye los consejos de convivencia integrados por las autoridades de cada establecimiento y los representantes de sus cuerpos docentes, de los asesores pedagógicos y psicológicos, de los preceptores, de los alumnos, de sus padres y de los centros de estudiantes. Tras muchos cabildeos y controversias, excluye a los establecimientos privados, que han sido facultados para disponer por sí mismos cuáles serán sus propias reglas de disciplina.

A partir de agosto próximo, en las escuelas de gestión estatal ya no se podrá suspender a un estudiante. Las violaciones de las normas de comportamiento serán sancionadas de acuerdo con una escala progresiva, que incluirá el apercibimiento verbal, apercibimiento por escrito, realización de acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, cambio de división, cambio de turno y, para los más díscolos e impenitentes transgresores, la separación definitiva del establecimiento.

Nada hay de criticable en la formal intención de modernizar y actualizar el régimen de convivencia en la escuela. Pero es importante que esa modificación no sea interpretada -por los alumnos en especial-, como una señal de *piedra libre* que, con la excusa de evitar posibles autoritarismos, termine por dañar la necesaria disciplina.

Si bien es cierto que en la enseñanza la disciplina no es todo, sin ella el esfuerzo pedagógico se desvirtúa. En la formación de una persona pueden diferenciarse tres ciclos bien delimitados: el hogar, la escuela y la vida. En cada uno de ellos se distinguen, sucesivamente, el imperio de la autoridad de los padres, el de la disciplina escolar -con el maestro como figura central- y el de la plena autonomía, correspondiente a la etapa formada y madura de la vida.

El propósito educativo apunta a que la disciplina se incorpore a los patrones del comportamiento del alumno y le permita elegir lo bueno o lo correcto por sí mismo y no por coacción externa. La disciplina nunca debe sentirse ni interpretarse como una suma de amenazas o presiones, sino como un proceso en el cual los límites que se formulen surjan de un sistema de correspondencia: si se reclama ser respetado, se debe respetar; si se desea ser escuchado, se debe atender; si se aspira a ser considerado, se debe aprender a considerar a los demás.

Los adolescentes, con las energías y la inexperiencia propias de quienes ascienden los primeros peldaños de la vida, todavía necesitan de frenos ejemplares que moderen sus impetuosos e irreflexivos desbordes. Por ejemplo, las tumultuosas *vueltas olímpicas* y otras inconductas, que suelen dañar hondamente el principio de autoridad.

Es de temer, pues, que la subordinación de las normas disciplinarias al funcionamiento de seudoparlamentos de docentes, técnicos, estudiantes y padres de familia sea el origen de interminables, frustrantes y parcializadas deliberaciones o, peor aún, de absurdos canjes. Propender al mejoramiento de la convivencia es una meta común para todos los sectores sanos de la sociedad; pero también es cierto que el porvenir de las comunidades escolares se tornará problemático si en ellas por beneficiar a la convivencia se excluye a la insustituible disciplina.

Debe recordarse que cuando el alumno finalice sus estudios tendrá, en cualquier trabajo que emprenda, derechos y obligaciones y un régimen disciplinario, que deberá respetar. No tendrá, alrededor de él, consejos de convivencia; tan sólo premios y castigos.

ANEXO C – Questionários

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORIENTADOR: PROF.º DR. MARCOS GUSTAVO RICHTER
Mestrandas: 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 do 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?

Questionário 1 – Gênero Notícia I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORIENTADOR: PROF.º DR. MARCOS GUSTAVO RICHTER
Mestrandas: Andressa Cerezer
Liara 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?

Questionário 1 – Gênero Notícia II

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 2º módulo?

12) Considerando a metodologia de enquadramento o “Process Writing”, discorra sobre como você percebe a sua aquisição lexical ao término desse 2º módulo.

Questionário 2 – Gênero Notícia II

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? _____

Questionário 1 – Gênero Reportagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORIENTADOR: PROF.º DR. MARCOS GUSTAVO RICHTER

Mestrandas: Andressa Cerezer

Liara 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?

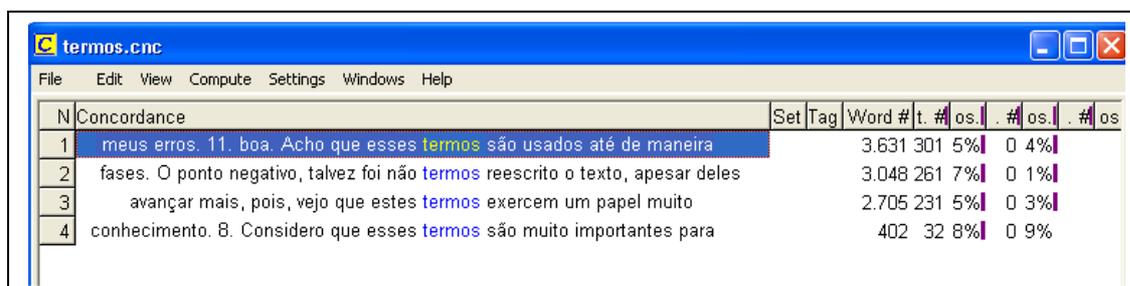
4) Você acredita que o automonitoramento auxilia no seu processo de produção escrita? De que maneira?

- 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?

Questionário 1 – Gênero Artigo de Opinião

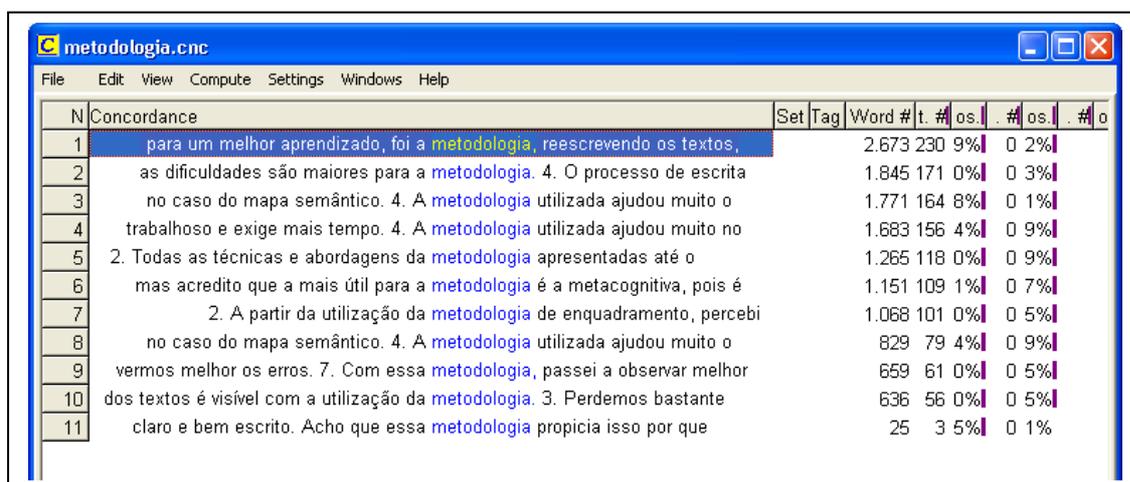
ANEXO D – Concords referentes aos nódulos-problema e aos nódulos-vínculo do Primeiro Semestre:

Concords referente aos Nódulos-Problema:



N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	meus erros. 11. boa. Acho que esses termos são usados até de maneira			3.631	301	5%		0	4%	
2	fases. O ponto negativo, talvez foi não termos reescrito o texto, apesar deles			3.048	261	7%		0	1%	
3	avancar mais, pois, vejo que estes termos exercem um papel muito			2.705	231	5%		0	3%	
4	conhecimento. 8. Considero que esses termos são muito importantes para			402	32	8%		0	9%	

Concord relativa a “termos”



N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	o
1	para um melhor aprendizado, foi a metodologia, reescrevendo os textos,			2.673	230	9%		0	2%	
2	as dificuldades são maiores para a metodologia. 4. O processo de escrita			1.845	171	0%		0	3%	
3	no caso do mapa semântico. 4. A metodologia utilizada ajudou muito o			1.771	164	8%		0	1%	
4	trabalhoso e exige mais tempo. 4. A metodologia utilizada ajudou muito no			1.683	156	4%		0	9%	
5	2. Todas as técnicas e abordagens da metodologia apresentadas até o			1.265	118	0%		0	9%	
6	mas acredito que a mais útil para a metodologia é a metacognitiva, pois é			1.151	109	1%		0	7%	
7	2. A partir da utilização da metodologia de enquadramento, percebi			1.068	101	0%		0	5%	
8	no caso do mapa semântico. 4. A metodologia utilizada ajudou muito o			829	79	4%		0	9%	
9	veremos melhor os erros. 7. Com essa metodologia, passei a observar melhor			659	61	0%		0	5%	
10	dos textos é visível com a utilização da metodologia. 3. Perdemos bastante			636	56	0%		0	5%	
11	claro e bem escrito. Acho que essa metodologia propicia isso por que			25	3	5%		0	1%	

Concord relativa à “metodologia”

Concords referente aos Nódulos-Vínculo:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #
1	do dicionário. 6. A leitura dos meus textos e de outros do mesmo assunto.			4.242	342	4%	0	9%	
2	o desafio de escrever, de elaborar os textos com desempenho; e com o			4.080	330	0%	0	5%	
3	corrigi-los, e a prática de produzir textos com vários temas, nas aulas da			3.866	314	6%	0	0%	
4	vezes... 6. A leitura e a produção de textos , prática de produção. 7. Com			3.779	309	5%	0	8%	
5	5. Basicamente a leitura de outros textos , livros, dicionário, pedia para			3.762	308	7%	0	7%	
6	temos que buscar coisas fora, produzir textos fora da sala também, ler mais...			3.720	305	0%	0	6%	
7	poderia ter havido mais correções dos textos , que é aí que observamos os			3.589	298	1%	0	3%	
8	do pouco tempo. Ao repassar os textos por meio do projetor e fazer as			3.405	288	4%	0	9%	
9	produção textual foi reescrever os textos e ver nas lâminas meus erros			3.265	275	9%	0	6%	
10	que passei a confeccionar meus textos de uma forma mais atenta,			3.001	257	1%	0	0%	
11	foi a metodologia, reescrevendo os textos , com as possíveis correções, a			2.676	230	7%	0	2%	
12	texto, e como tivemos esses mesmos textos analisados por vários colegas, vão			2.589	227	0%	0	0%	
13	dificuldade. 9. Positivos: retorno dos textos , interação aluno-professor.			2.322	214	8%	0	4%	
14	compartilhar. 5. Leitura de outros textos , músicas, montagem de aulas,			2.262	210	5%	0	3%	
15	creio que obtive uma evolução nos textos . Corrigi erros antigos e isso faz			2.230	207	0%	0	2%	
16	importante trabalhar na correção de textos , porque identificando nossos			2.133	197	7%	0	0%	
17	se deu pela exposição de textos elaborados pelos alunos. As			2.104	195	7%	0	9%	
18	medida em que corrigimos os erros nos textos elaborados, identificamos nossos			2.065	191	5%	0	8%	
19	pensar que sempre devo revisar meus textos . 7. Sim, na medida em que			2.054	190	0%	0	8%	
20	o dicionário e ler várias vezes meus textos para identificar possíveis erros. 6.			2.030	189	9%	0	7%	
21	em acompanhar a correção dos textos e aprender com a mesma. 5.			2.011	188	2%	0	7%	
22	2. Sim, porque foram poucos os textos corrigidos, para uma			1.973	186	4%	0	6%	
23	que necessário A6. 2. A melhora dos textos é visível com a utilização da			629	56	6%	0	5%	
24	de transferência. 2. A melhora nos textos da turma toda. Se comparamos o			458	37	7%	0	1%	
25	Acho que esse método de por alguns textos na lâmina é ótimo para			377	29	3%	0	9%	
26	isso, talvez, de tantos erros em nossos textos . 6. Acho que esse método de por			368	28	0%	0	9%	
27	amplo em LE. 8. Acho importante nos textos , mas nem sempre me sinto			219	21	9%	0	5%	
28	mas eu tento utilizar nos meus textos quando possível. A2 1.			159	12	9%	0	4%	

Concord referente a "textos"

escrita.cnc			
File	Edit	View	Compute Settings Windows Help
1	9. Positivos: aperfeiçoamento da escrita. Negativos: aulas muito	4.272 345 0%	0 9%
2	auxilia, contribui para melhorar a escrita. 9. Pontos positivos: O auxílio	4.108 331 0%	0 5%
3	e contribuiu muito para o início da escrita. 4. Nessa escala de valores,	3.991 324 0%	0 3%
4	que vou usar. Melhorei a minha escrita. A9. 1. Foi favorável no sentido	3.915 318 0%	0 1%
5	percebo que estou melhorando minha escrita, devido a aquisição lexical, isto	3.652 302 8%	0 5%
6	formarmos opiniões e assim produzir a escrita. 8. Com certeza. Às vezes nos	3.533 294 0%	0 2%
7	8. Acredito que auxilia. A produção escrita precisa de uma visão mais crítica	3.311 279 1%	0 7%
8	5. Penso que estratégias de leitura, escrita são os melhores meios para	3.236 274 0%	0 5%
9	melhor visão do processo de produção escrita. 11. Eu procuro relacionar as	3.124 263 0%	0 3%
10	logo após, evidenciar esta forma de escrita através da autocorreção,	3.080 262 3%	0 2%
11	foram identificar, no momento da escrita, suas fases. O ponto negativo,	3.039 260 5%	0 1%
12	mais atenta, preocupado com uma escrita com uma qualidade maior. 8.	3.010 257 2%	0 0%
13	a coesão e coerência na produção escrita. 6. Releitura; Uma melhor	2.971 254 0%	0 9%
14	acredito que a aprendizagem sobre a escrita teve um bom desempenho, é	2.910 250 6%	0 8%
15	a uma melhor qualidade na produção escrita. 2. Dentro do possível, acredito	2.899 249 0%	0 7%
16	que estou prestando mais atenção na escrita e melhorando meu vocabulário.	2.883 247 9%	0 7%
17	pois ao ler e analisar uma produção escrita podemos corrigir e evitar cometer	2.648 229 3%	0 1%
18	poucos vamos nos aperfeiçoando na escrita e consequentemente cometemos	2.604 227 0%	0 0%
19	de métodos para produção de escrita tem me ajudado a ficar mais	2.571 227 4%	0 0%
20	fazer uma análise de minha produção escrita. 6. O auxílio de colegas e	2.525 225 0%	0 9%
21	ideias foram surgindo no momento da escrita. 5. Vi no processo que estava	1.922 180 0%	0 5%
22	Esse processo ajudou no processo da escrita. 4. Senti que melhorou um pouco	1.904 179 0%	0 4%
23	É válido e enriquece as habilidades da escrita. 6. Leio jornais, revistas e assisto	1.862 173 0%	0 3%
24	para a metodologia. 4. O processo de escrita fica mais claro. 5. É válido e	1.850 172 7%	0 3%
25	para o entendimento das estratégias de escrita. 6. A do Brainstorming. 7.	1.630 149 0%	0 8%
26	para o entendimento das estratégias de escrita. 6. A do Brainstorming. 7.	1.584 140 0%	0 7%
27	apontando uma outra possibilidade de escrita. Contribuiu para o entendimento	1.576 139 0%	0 7%
28	algo muito importante no processo de escrita. Em nossas aulas, a correção	1.556 138 0%	0 6%
29	com isso, a qualidade da minha escrita evoluiu. 5. Vejo como algo muito	1.545 137 5%	0 6%
30	4. Passei a entender o processo de escrita e entendendo posso policiar-me,	1.534 137 3%	0 6%
31	ficaram mais claras no momento da escrita. 5. Ajudam bastante. 6. Vi que	1.020 95 0%	0 4%
32	Esse processo ajudou no processo de escrita. 3. Não percebo pontos negativos	995 93 0%	0 3%
33	É válido e enriquece as habilidades da escrita. 7. Não é muito profunda. 8. É	965 88 0%	0 2%
34	para o espanhol. Vejo isso na escrita, mas mais ainda na fala. 2. A	925 84 0%	0 1%
35	as escolhas das palavras na hora da escrita. 8. creio que é relevante seu uso	888 82 1%	0 1%
36	sentido no texto e a maneira correta de escrita. 8. Considero que é bem difícil	679 61 0%	0 6%
37	palavras para assim, melhorar minha escrita. 8. Eu procuro usar sempre que	616 54 0%	0 4%
38	apontando uma outra possibilidade de escrita. 7. Com essa atividade, percebi	595 53 0%	0 4%
39	algo muito importante no processo de escrita. Em nossas aulas, a correção	575 52 0%	0 3%
40	compreendendo o meu processo de escrita e policiando-me. 5. Fundamental.	555 49 2%	0 3%
41	bem importante para nossa melhora na escrita já que através dele observamos	309 27 1%	0 7%
42	para o desenvolvimento de nossa escrita. 7. Percebi que preciso conhecer	135 10 0%	0 3%

Concord referente à “escrita”

coerência.cnc			
File	Edit	View	Compute Settings Windows Help
N	Concordance	Set	Tag Word # t. # os. # os. # os
1	é válido, aprendi a organizar o texto. Coerência e coesão. 5. Me arrisquei,		4.006 326 0% 0 3%
2	a correção, melhorando a coesão e coerência na produção escrita. 6.		2.968 254 6% 0 9%
3	ponto positivo focar no texto, auxilia na coerência textual. 3. Esse processo		1.895 178 2% 0 4%
4	positivo focar mais o texto, auxilia na coerência textual. Esse processo ajudou		987 92 2% 0 3%

Concord referente à “coerência”

coerente.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.
1	com isso ter um texto mais coeso e coerente perante meu leitor ou a mim			3.297	277	6%	0	7%		
2	que o texto fique o mais coeso e coerente possível. 12. O meu vocabulário			3.141	264	5%	0	3%		
3	Escrever de uma forma mais coesa e coerente , foi possível através do			3.024	259	4%	0	0%		
4	importantes para tornar o texto coeso e coerente . No entanto, nunca			412	32	0%	0	0%		

Concord referente à “coerente”

emprego.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.
1	de dúvidas quanto a ortografia e o emprego de palavras mais adequadas.			3.108	262	3%	0	2%		
2	sempre me sinto segura quanto ao seu emprego , nem mesmo em língua			229	21	6%	0	5%		

Concord referente à “emprego”

correção.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.
1	foi abordado o método e depois fazer a correção , como colocar as palavras na			4.049	329	1%	0	4%		
2	10. Os fatores que influenciaram foi a correção dos erros, identificar os erros e			3.852	314	8%	0	9%		
3	não errar mais. 9. Pontos positivos: Correção dos erros. Pontos negativos:			3.833	312	1%	0	9%		
4	podemos identificar os erros através da correção , nos demos conta dos erros,			3.680	304	9%	0	5%		
5	Contextualização, diversos temas, correção . Pontos negativos: Talvez por			3.573	297	0%	0	3%		
6	esta produção, e por último, uma correção coletiva onde os melhores			3.091	262	3%	0	2%		
7	após sua confecção, facilitando a correção , melhorando a coesão e			2.963	254	2%	0	9%		
8	erros. É muito importante trabalhar na correção de textos, porque identificando			2.131	197	7%	0	9%		
9	pois tive interesse em acompanhar a correção dos textos e aprender com a			2.009	188	1%	0	7%		
10	A1 1. Sim, através do método de correção percebi meus erros e			1.952	185	3%	0	5%		
11	é muito produtivo, pois é através da correção que vamos aprendendo. 6.			1.809	165	8%	0	2%		
12	de escrita. Em nossas aulas, a correção tornou-se uma oportunidade de			1.561	139	9%	0	6%		
13	é muito produtivo, pois é através da correção que vamos aprendendo. 7. Com			869	81	8%	0	0%		
14	importantes. 6. Em nossas aulas, a correção tornou-se uma oportunidade de			750	71	3%	0	7%		
15	de escrita. Em nossas aulas, a correção tornou-se uma oportunidade de			580	53	9%	0	3%		
16	é ótimo para observarmos detalhes de correção . 7. Mais ou menos. Percebi			386	29	0%	0	9%		
17	antes. 6. Vejo que o processo de correção textual é especialmente			125	10	4%	0	3%		

Concord referente à “correção”

ANEXO E - Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Primeiro Semestre

000001 metodologia
 000002 termos
 000003 escrita
 000004 textos
 000005 coerência
 000006 coerente
 000007 correção
 000008 emprego

<1> left: nodes metodologia & termos: (links: 10)=> 3 mais, 3 a, 2 que, 2 melhor, 2 foi, 2 erros, 2 e, 2 da, 2 com, 2 acho

<2> left: nodes metodologia & escrita: (links: 25)=> 7 a, 4 uma, 4 para, 4 mais, 4 e, 4 de, 4 da, 3 que, 3 processo, 3 o, 3 na, 3 melhor, 3 com, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 minha, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 do, 2 das, 2 auxilia, 2 as

<3> left: nodes metodologia & textos: (links: 20)=> 5 a, 4 e, 4 de, 3 os, 3 mais, 3 foi, 3 erros, 2 tempo, 2 que, 2 produção, 2 nos, 2 melhor, 2 leitura, 2 importante, 2 essa, 2 em, 2 dos, 2 da, 2 com, 2 acho

<4> left: nodes metodologia & coerência: (links: 8)=> 5 a, 3 mais, 3 e, 2 texto, 2 o, 2 melhor, 2 da, 2 com

<5> left: nodes metodologia & coerente: (links: 8)=> 3 mais, 3 e, 3 a, 2 um, 2 texto, 2 melhor, 2 da, 2 com

<6> left: nodes metodologia & correção: (links: 18)=> 4 a, 3 mais, 3 e, 3 da, 2 é, 2 que, 2 positivos, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 método, 2 melhor, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 do, 2 com, 2 através

<7> left: nodes metodologia & emprego: (links: 7)=> 4 a, 3 e, 2 quanto, 2 melhor, 2 mais, 2 da, 2 com

<8> left: nodes termos & escrita: (links: 22)=> 4 uma, 4 de, 4 a, 3 que, 3 processo, 3 para, 3 o, 3 na, 3 mais, 2 vejo, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 minha, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 e, 2 das, 2 da, 2 auxilia

<9> left: nodes termos & textos: (links: 16)=> 4 de, 3 foi, 3 erros, 2 que, 2 produção, 2 os, 2 nos, 2 mais, 2 leitura, 2 importante, 2 esses, 2 em, 2 e, 2 dos, 2 acho, 2 a

<10> left: nodes termos & coerência: (links: 4)=> 2 texto, 2 o, 2 mais, 2 a

<11> left: nodes termos & coerente: (links: 2)=> 2 texto, 2 mais

<12> left: nodes termos & correção: (links: 13)=> 2 é, 2 vejo, 2 que, 2 positivos, 2 pontos, 2 pois, 2 não, 2 método, 2 mais, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 através

<13> left: nodes termos & emprego: (links: 1)=> 2 quanto

<14> left: nodes escrita & textos: (links: 35)=> 8 de, 6 a, 5 uma, 4 produção, 4 na, 4 importante, 4 e, 3 que, 3 processo, 3 para, 3 o, 3 nos, 3

mais, 3 leitura, 2 produzir, 2 poucos, 2 positivos, 2 palavras, 2 os, 2 nossa, 2 minha, 2 metodologia, 2 melhora, 2 ler, 2 isso, 2 foram, 2 foi, 2 estratégias, 2 estou, 2 erros, 2 em, 2 dos, 2 das, 2 da, 2 auxilia

 <15> left: nodes escrita & coerência: (links: 25)=> 6 a, 5 o, 4 uma, 4 na, 4 de, 3 processo, 3 para, 3 mais, 3 e, 3 auxilia, 2 texto, 2 que, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 no, 2 minha, 2 melhorando, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 das, 2 da, 2 coesão

 <16> left: nodes escrita & coerente: (links: 23)=> 5 uma, 4 o, 4 de, 4 a, 3 processo, 3 para, 3 na, 3 mais, 3 e, 2 texto, 2 que, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 minha, 2 isso, 2 importante, 2 forma, 2 estratégias, 2 estou, 2 das, 2 da, 2 auxilia

 <17> left: nodes escrita & correção: (links: 32)=> 5 uma, 5 de, 5 a, 4 processo, 4 para, 4 o, 4 na, 3 que, 3 produção, 3 positivos, 3 mais, 3 importante, 3 e, 3 da, 2 é, 2 vejo, 2 pontos, 2 palavras, 2 nossa, 2 método, 2 muito, 2 minha, 2 isso, 2 identificar, 2 estratégias, 2 estou, 2 em, 2 do, 2 das, 2 auxilia, 2 através, 2 após

 <18> left: nodes escrita & emprego: (links: 22)=> 5 a, 4 uma, 4 o, 4 de, 3 processo, 3 para, 3 na, 3 e, 2 que, 2 quanto, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 minha, 2 mais, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 das, 2 da, 2 auxilia

 <19> left: nodes textos & coerência: (links: 17)=> 4 de, 4 a, 3 e, 2 texto, 2 produção, 2 os, 2 o, 2 nos, 2 na, 2 mais, 2 leitura, 2 importante, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 dos, 2 correção

 <20> left: nodes textos & coerente: (links: 15)=> 4 de, 3 e, 2 uma, 2 texto, 2 produção, 2 os, 2 nos, 2 mais, 2 leitura, 2 importante, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 dos, 2 a

 <21> left: nodes textos & correção: (links: 25)=> 5 de, 4 em, 3 produção, 3 positivos, 3 os, 3 método, 3 importante, 3 foi, 3 erros, 3 e, 3 a, 2 é, 2 uma, 2 trabalhar, 2 sim, 2 que, 2 por, 2 pontos, 2 nos, 2 na, 2 mais, 2 leitura, 2 dos, 2 através, 2 acompanhar

 <22> left: nodes textos & emprego: (links: 14)=> 4 de, 3 e, 3 a, 2 quanto, 2 produção, 2 os, 2 nos, 2 leitura, 2 importante, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 dos, 2 ao

 <23> left: nodes coerência & coerente: (links: 5)=> 4 texto, 3 o, 2 mais, 2 e, 2 a

 <24> left: nodes coerência & correção: (links: 12)=> 3 o, 3 a, 2 é, 2 texto, 2 positivos, 2 pontos, 2 na, 2 método, 2 mais, 2 em, 2 e, 2 através

 <25> left: nodes coerência & emprego: (links: 5)=> 3 o, 3 a, 2 texto, 2 quanto, 2 e

 <26> left: nodes coerente & correção: (links: 11)=> 2 é, 2 uma, 2 texto, 2 positivos, 2 pontos, 2 o, 2 método, 2 mais, 2 em, 2 e, 2 através

 <27> left: nodes coerente & emprego: (links: 4)=> 2 texto, 2 quanto, 2 o, 2 e

 <28> left: nodes correção & emprego: (links: 10)=> 2 é, 2 quanto, 2 positivos, 2 pontos, 2 o, 2 método, 2 em, 2 e, 2 através, 2 a

<1> left_right: nodes metodologia & termos: (links: 10)=> 3 a, 2 um, 2 são, 2 para, 2 muito, 2 melhor, 2 mais, 2 e, 2 da, 2 com

<2> left_right: nodes metodologia & escrita: (links: 34)=> 7 a, 6 e, 4 é, 4 que, 4 mais, 3 um, 3 são, 3 para, 3 o, 3 no, 3 melhor, 3 me, 3 da, 3 com, 2 vi, 2 uma, 2 senti, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 negativos, 2 muito, 2 melhorando, 2 foi, 2 essa, 2 erros, 2 do, 2 de, 2 bem, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 as, 2 acredito

<3> left_right: nodes metodologia & textos: (links: 23)=> 6 e, 6 a, 5 que, 5 para, 5 com, 4 mais, 4 de, 4 da, 3 é, 3 erros, 3 do, 3 as, 2 vários, 2 visível, 2 utilização, 2 uma, 2 sim, 2 por, 2 nas, 2 na, 2 melhor, 2 aulas, 2 acho

<4> left_right: nodes metodologia & coerência: (links: 6)=> 3 e, 3 a, 2 melhor, 2 mais, 2 da, 2 com

<5> left_right: nodes metodologia & coerente: (links: 10)=> 4 a, 3 com, 2 possível, 2 meu, 2 melhor, 2 mais, 2 foi, 2 e, 2 do, 2 da

<6> left_right: nodes metodologia & correção: (links: 16)=> 4 erros, 4 e, 4 com, 4 a, 3 que, 3 os, 3 mais, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 melhor, 2 dos, 2 de, 2 da, 2 as

<7> left_right: nodes metodologia & emprego: (links: 6)=> 3 mais, 3 a, 2 melhor, 2 e, 2 da, 2 com

<8> left_right: nodes termos & escrita: (links: 31)=> 4 é, 4 que, 4 e, 4 a, 3 o, 3 no, 3 me, 3 mais, 2 vi, 2 vejo, 2 uma, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 pontos, 2 ponto, 2 percebi, 2 para, 2 não, 2 negativos, 2 negativo, 2 muito, 2 melhorando, 2 foi, 2 erros, 2 de, 2 considero, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

<9> left_right: nodes termos & textos: (links: 20)=> 5 que, 4 para, 4 e, 4 de, 3 é, 3 mais, 3 erros, 3 com, 3 a, 2 vários, 2 uma, 2 sim, 2 por, 2 nas, 2 na, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as, 2 acho

<10> left_right: nodes termos & coerência: (links: 0)=>

<11> left_right: nodes termos & coerente: (links: 3)=> 2 possível, 2 meu, 2 foi

<12> left_right: nodes termos & correção: (links: 12)=> 4 erros, 3 que, 2 talvez, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 negativos, 2 mais, 2 e, 2 dos, 2 de, 2 com

<13> left_right: nodes termos & emprego: (links: 1)=> 2 mais

<14> left_right: nodes escrita & textos: (links: 36)=> 8 de, 7 para, 7 a, 6 uma, 6 que, 6 e, 5 na, 4 o, 4 mais, 4 da, 4 com, 3 é, 3 produção, 3 processo, 3 minha, 3 isso, 3 do, 3 as, 2 vários, 2 sim, 2 por, 2 palavras, 2 nossa, 2 nas, 2 ler, 2 importante, 2 identificar, 2 forma, 2 estratégias, 2 estou, 2 erros, 2 das, 2 auxilia, 2 aulas, 2 atenta, 2 aprendizagem

<15> left_right: nodes escrita & coerência: (links: 24)=> 5 uma, 4 processo, 4 na, 4 de, 4 a, 3 produção, 3 para, 3 o, 3 e, 2 que, 2 palavras, 2 nossa, 2 no, 2 minha, 2 mais, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 das, 2 da, 2 coesão, 2 auxilia, 2 ajudou

<16> left_right: nodes escrita & coerente: (links: 26)=> 5 a, 4 uma, 4 o, 4 de, 3 processo, 3 para, 3 na, 3 meu, 2 que, 2 produção, 2 possível, 2

palavras, 2 nossa, 2 no, 2 minha, 2 mais, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 e, 2 do, 2 das, 2 da, 2 com, 2 auxilia

 <17> left_right: nodes escrita & correção: (links: 35)=> 6 de, 5 uma, 5 a, 4 que, 4 para, 4 na, 4 e, 3 processo, 3 palavras, 3 o, 3 mais, 3 erros, 3 com, 2 vamos, 2 produção, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 nossa, 2 nos, 2 negativos, 2 minha, 2 melhorando, 2 isso, 2 importante, 2 identificar, 2 estratégias, 2 estou, 2 dos, 2 das, 2 da, 2 coesão, 2 coerência, 2 auxilia, 2 as

 <18> left_right: nodes escrita & emprego: (links: 22)=> 5 de, 4 uma, 4 a, 3 processo, 3 para, 3 palavras, 3 o, 3 na, 3 mais, 2 que, 2 produção, 2 nossa, 2 minha, 2 isso, 2 importante, 2 estratégias, 2 estou, 2 e, 2 das, 2 da, 2 auxilia, 2 acredito

 <19> left_right: nodes textos & coerência: (links: 17)=> 4 de, 3 produção, 3 e, 2 uma, 2 textual, 2 os, 2 nos, 2 na, 2 leitura, 2 importante, 2 foi, 2 esse, 2 escrever, 2 erros, 2 em, 2 dos, 2 a

 <20> left_right: nodes textos & coerente: (links: 14)=> 4 de, 3 foi, 3 a, 2 produção, 2 possível, 2 os, 2 nos, 2 meu, 2 leitura, 2 importante, 2 erros, 2 em, 2 e, 2 dos

 <21> left_right: nodes textos & correção: (links: 29)=> 6 de, 5 erros, 4 os, 4 e, 4 dos, 3 que, 3 nos, 3 a, 2 uma, 2 trabalhar, 2 textual, 2 se, 2 produção, 2 porque, 2 por, 2 pontos, 2 percebi, 2 nossos, 2 negativos, 2 na, 2 meus, 2 mais, 2 leitura, 2 importante, 2 foi, 2 esse, 2 em, 2 como, 2 com

 <22> left_right: nodes textos & emprego: (links: 13)=> 5 de, 3 em, 2 produção, 2 os, 2 nos, 2 mais, 2 leitura, 2 importante, 2 foi, 2 erros, 2 e, 2 dos, 2 a

 <23> left_right: nodes coerência & coerente: (links: 6)=> 3 o, 3 a, 2 texto, 2 possível, 2 no, 2 meu

 <24> left_right: nodes coerência & correção: (links: 17)=> 3 erros, 3 e, 3 a, 2 texto, 2 que, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 o, 2 negativos, 2 na, 2 melhorando, 2 mais, 2 dos, 2 de, 2 com, 2 coesão

 <25> left_right: nodes coerência & emprego: (links: 4)=> 2 texto, 2 o, 2 mais, 2 a

 <26> left_right: nodes coerente & correção: (links: 13)=> 3 erros, 3 e, 2 uma, 2 texto, 2 que, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 negativos, 2 mais, 2 dos, 2 de, 2 com

 <27> left_right: nodes coerente & emprego: (links: 2)=> 2 texto, 2 mais

 <28> left_right: nodes correção & emprego: (links: 8)=> 3 em, 2 é, 2 positivos, 2 pontos, 2 método, 2 mais, 2 de, 2 através

 <1> right: nodes metodologia & termos: (links: 6)=> 4 o, 3 muito, 3 de, 2 é, 2 isso, 2 até

 <2> right: nodes metodologia & escrita: (links: 33)=> 6 é, 6 o, 5 a, 4 que, 4 no, 4 e, 4 de, 3 percebi, 3 muito, 3 me, 2 vi, 2 uma, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 processo, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 negativos, 2 meu, 2 melhorando, 2 melhor, 2 mais, 2 isso, 2 fica, 2 com, 2 bastante, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 as, 2 acredito

 <3> right: nodes metodologia & textos: (links: 22)=> 6 de, 5 é, 5 que, 4 para, 4 o, 4 e, 4 com, 4 a, 3 por, 3 isso, 3 as, 2 vários, 2 uma, 2 sim, 2 quando, 2 nas, 2 na, 2 mais, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 aulas

<4> right: nodes metodologia & coerência: (links: 8)=> 3 o, 2 é, 2 processo, 2 no, 2 isso, 2 escrita, 2 de, 2 ajudou

<5> right: nodes metodologia & coerente: (links: 9)=> 4 o, 3 meu, 2 é, 2 possível, 2 no, 2 isso, 2 de, 2 com, 2 a

<6> right: nodes metodologia & correção: (links: 17)=> 4 de, 3 é, 3 que, 3 percebi, 3 os, 3 o, 3 erros, 3 com, 2 textos, 2 por, 2 pontos, 2 negativos, 2 isso, 2 e, 2 dos, 2 as, 2 a

<7> right: nodes metodologia & emprego: (links: 4)=> 3 o, 3 de, 2 é, 2 isso

<8> right: nodes termos & escrita: (links: 24)=> 4 é, 4 o, 4 muito, 4 e, 4 a, 3 um, 3 são, 3 que, 3 para, 3 no, 3 me, 3 de, 2 vi, 2 uma, 2 senti, 2 pontos, 2 percebi, 2 negativos, 2 melhorando, 2 mais, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

<9> right: nodes termos & textos: (links: 21)=> 5 para, 5 de, 4 que, 4 e, 3 é, 3 com, 3 a, 2 vários, 2 uma, 2 sim, 2 por, 2 o, 2 nas, 2 na, 2 muito, 2 mais, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as

<10> right: nodes termos & coerência: (links: 1)=> 2 muito

<11> right: nodes termos & coerente: (links: 4)=> 2 possível, 2 o, 2 muito, 2 meu

<12> right: nodes termos & correção: (links: 12)=> 3 erros, 3 de, 2 que, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 os, 2 negativos, 2 muito, 2 e, 2 dos, 2 com

<13> right: nodes termos & emprego: (links: 2)=> 2 muito, 2 de

<14> right: nodes escrita & textos: (links: 42)=> 8 e, 7 é, 7 que, 7 a, 6 para, 6 de, 4 uma, 4 o, 4 me, 4 mais, 4 com, 4 aulas, 3 sim, 3 no, 3 negativos, 3 na, 3 erros, 3 do, 3 da, 3 as, 2 vários, 2 vi, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 sempre, 2 possível, 2 por, 2 pontos, 2 percebi, 2 observamos, 2 nas, 2 muito, 2 melhorando, 2 mas, 2 em, 2 desempenho, 2 colegas, 2 certeza, 2 auxílio, 2 através, 2 acredito

<15> right: nodes escrita & coerência: (links: 27)=> 5 e, 4 é, 4 no, 4 me, 4 a, 3 uma, 3 que, 3 o, 2 vi, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 releitura, 2 processo, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 na, 2 muito, 2 melhorando, 2 mais, 2 de, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

<16> right: nodes escrita & coerente: (links: 30)=> 5 a, 4 é, 4 o, 4 no, 4 e, 3 que, 3 possível, 3 meu, 3 me, 3 através, 2 vocabulário, 2 vi, 2 uma, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 muito, 2 melhorando, 2 mais, 2 foi, 2 do, 2 de, 2 com, 2 auxílio, 2 aulas, 2 acredito

<17> right: nodes escrita & correção: (links: 37)=> 6 e, 5 é, 5 que, 5 a, 4 pontos, 4 percebi, 4 negativos, 4 erros, 4 de, 3 uma, 3 para, 3 os, 3 o, 3 no, 3 melhorando, 3 me, 3 mais, 3 com, 2 vi, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 relevante, 2 nos, 2 na, 2 muito, 2 menos, 2 melhores, 2 input, 2 dos, 2 como, 2 brainstorming, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 as, 2 acredito

<18> right: nodes escrita & emprego: (links: 25)=> 4 é, 4 e, 4 a, 3 que, 3 o, 3 no, 3 me, 3 mais, 3 de, 3 acredito, 2 vi, 2 uma, 2 um, 2 são, 2 senti, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 muito, 2 melhorando, 2 em, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através

 <19> right: nodes textos & coerência: (links: 22)=> 5 e, 4 que, 4 para, 4 de, 3 é, 3 uma, 3 na, 3 com, 3 a, 2 vários, 2 sim, 2 produção, 2 por, 2 nas, 2 me, 2 mais, 2 esse, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as

 <20> right: nodes textos & coerente: (links: 22)=> 4 que, 4 para, 4 e, 4 de, 4 com, 4 a, 3 é, 3 possível, 3 do, 2 vários, 2 uma, 2 sim, 2 por, 2 o, 2 nas, 2 na, 2 meu, 2 mais, 2 erros, 2 da, 2 aulas, 2 as

 <21> right: nodes textos & correção: (links: 32)=> 6 que, 6 e, 6 de, 5 para, 5 erros, 5 com, 4 é, 4 a, 3 uma, 3 por, 3 negativos, 3 na, 3 mais, 3 as, 2 vários, 2 sim, 2 se, 2 porque, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 nossos, 2 nas, 2 meus, 2 identificar, 2 identificando, 2 esse, 2 dos, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 aprender

 <22> right: nodes textos & emprego: (links: 22)=> 5 de, 4 que, 4 para, 4 e, 3 é, 3 mais, 3 com, 3 a, 2 vários, 2 uma, 2 sim, 2 por, 2 nem, 2 nas, 2 na, 2 mesmo, 2 erros, 2 em, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as

 <23> right: nodes coerência & coerente: (links: 3)=> 2 possível, 2 no, 2 meu

 <24> right: nodes coerência & correção: (links: 15)=> 3 erros, 3 e, 2 uma, 2 textual, 2 que, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 negativos, 2 na, 2 esse, 2 dos, 2 de, 2 com, 2 coesão

 <25> right: nodes coerência & emprego: (links: 0)=>

 <26> right: nodes coerente & correção: (links: 14)=> 3 erros, 3 com, 2 que, 2 possível, 2 pontos, 2 percebi, 2 ou, 2 os, 2 negativos, 2 meu, 2 e, 2 dos, 2 de, 2 a

 <27> right: nodes coerente & emprego: (links: 2)=> 2 possível, 2 meu

 <28> right: nodes correção & emprego: (links: 12)=> 3 erros, 3 de, 2 que, 2 pontos, 2 percebi, 2 palavras, 2 os, 2 negativos, 2 mais, 2 e, 2 dos, 2 com

 <1> right_left: nodes metodologia & termos: (links: 6)=> 3 o, 2 é, 2 que, 2 pois, 2 isso, 2 de

 <2> right_left: nodes metodologia & escrita: (links: 32)=> 6 o, 6 de, 5 a, 4 uma, 4 processo, 4 isso, 3 que, 3 para, 3 na, 2 é, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 no, 2 muito, 2 momento, 2 minha, 2 meu, 2 melhora, 2 melhor, 2 mais, 2 importante, 2 foram, 2 estratégias, 2 estou, 2 e, 2 das, 2 da, 2 com, 2 auxilia, 2 as, 2 ajudou

 <3> right_left: nodes metodologia & textos: (links: 22)=> 6 de, 3 os, 3 o, 3 a, 2 é, 2 tempo, 2 reescrevendo, 2 que, 2 produção, 2 por, 2 passei, 2 nos, 2 melhora, 2 leitura, 2 isso, 2 importante, 2 foram, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 e, 2 dos

 <4> right_left: nodes metodologia & coerência: (links: 7)=> 5 o, 3 a, 2 é, 2 texto, 2 no, 2 isso, 2 de

 <5> right_left: nodes metodologia & coerente: (links: 5)=> 4 o, 2 é, 2

texto, 2 isso, 2 de

 <6> right_left: nodes metodologia & correção: (links: 17)=> 4 é, 4 o, 3 de, 2 que, 2 processo, 2 positivos, 2 por, 2 pontos, 2 pois, 2 os, 2 método, 2 muito, 2 isso, 2 escrita, 2 em, 2 através, 2 a

 <7> right_left: nodes metodologia & emprego: (links: 6)=> 4 o, 2 é, 2 quanto, 2 isso, 2 de, 2 a

 <8> right_left: nodes termos & escrita: (links: 23)=> 5 de, 4 uma, 4 para, 4 o, 4 a, 3 processo, 3 na, 3 muito, 3 importante, 2 que, 2 produção, 2 palavras, 2 nossa, 2 minha, 2 maneira, 2 mais, 2 isso, 2 estratégias, 2 estou, 2 e, 2 das, 2 da, 2 auxilia

 <9> right_left: nodes termos & textos: (links: 13)=> 5 de, 3 importante, 2 produção, 2 os, 2 nos, 2 muito, 2 leitura, 2 foi, 2 erros, 2 em, 2 e, 2 dos, 2 a

 <10> right_left: nodes termos & coerência: (links: 4)=> 3 texto, 3 o, 2 muito, 2 a

 <11> right_left: nodes termos & coerente: (links: 5)=> 3 texto, 2 um, 2 tornar, 2 o, 2 muito

 <12> right_left: nodes termos & correção: (links: 12)=> 3 muito, 2 é, 2 positivos, 2 pontos, 2 para, 2 o, 2 método, 2 importantes, 2 importante, 2 em, 2 de, 2 através

 <13> right_left: nodes termos & emprego: (links: 3)=> 2 quanto, 2 o, 2 muito

 <14> right_left: nodes escrita & textos: (links: 43)=> 6 e, 6 de, 6 a, 4 é, 4 que, 3 uma, 3 os, 3 o, 3 nos, 3 no, 3 me, 3 mais, 3 foi, 3 erros, 3 em, 2 vi, 2 vezes, 2 um, 2 são, 2 sim, 2 senti, 2 sempre, 2 produção, 2 pouco, 2 positivos, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 na, 2 muito, 2 melhorando, 2 leitura, 2 importante, 2 eu, 2 essa, 2 dos, 2 correção, 2 como, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

 <15> right_left: nodes escrita & coerência: (links: 27)=> 6 a, 5 o, 5 e, 4 é, 4 no, 3 que, 3 melhorando, 3 me, 3 mais, 2 vi, 2 uma, 2 um, 2 texto, 2 são, 2 senti, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 na, 2 muito, 2 de, 2 correção, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

 <16> right_left: nodes escrita & coerente: (links: 25)=> 5 e, 4 é, 4 o, 4 a, 3 uma, 3 um, 3 que, 3 no, 3 me, 3 mais, 2 vi, 2 texto, 2 são, 2 senti, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 muito, 2 melhorando, 2 de, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

 <17> right_left: nodes escrita & correção: (links: 38)=> 6 é, 5 e, 5 a, 4 que, 4 pontos, 4 o, 4 através, 3 uma, 3 positivos, 3 para, 3 no, 3 muito, 3 me, 3 mais, 3 em, 3 de, 3 aulas, 2 vi, 2 vejo, 2 um, 2 são, 2 sim, 2 senti, 2 processo, 2 percebi, 2 os, 2 não, 2 nossas, 2 negativos, 2 na, 2 método, 2 melhorando, 2 foi, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 auxílio, 2 acredito

 <18> right_left: nodes escrita & emprego: (links: 26)=> 5 e, 5 a, 4 é, 4 o, 3 que, 3 no, 3 me, 2 vi, 2 uma, 2 um, 2 são, 2 seu, 2 senti, 2 quanto, 2 pontos, 2 percebi, 2 para, 2 negativos, 2 muito, 2 melhorando, 2 mais, 2 de, 2 auxílio, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

 <19> right_left: nodes textos & coerência: (links: 21)=> 5 e, 5 a, 4 que, 4 para, 4 de, 3 é, 3 o, 3 na, 3 mais, 3 com, 2 vários, 2 uma, 2 texto, 2

sim, 2 por, 2 nas, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as

 <20> right_left: nodes textos & coerente: (links: 22)=> 5 e, 4 que, 4 para, 4 de, 3 é, 3 uma, 3 mais, 3 com, 3 a, 2 vários, 2 texto, 2 sim, 2 por, 2 o, 2 nas, 2 na, 2 forma, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as

 <21> right_left: nodes textos & correção: (links: 29)=> 5 é, 5 que, 5 para, 5 e, 5 de, 4 a, 3 uma, 3 sim, 3 por, 3 na, 3 método, 3 mais, 3 erros, 3 em, 3 do, 3 da, 3 com, 3 aulas, 2 ótimo, 2 vários, 2 temas, 2 produção, 2 positivos, 2 pontos, 2 o, 2 nas, 2 identificar, 2 através, 2 as

 <22> right_left: nodes textos & emprego: (links: 22)=> 5 e, 4 que, 4 para, 4 de, 4 a, 3 é, 3 com, 2 vários, 2 uma, 2 sinto, 2 sim, 2 quanto, 2 por, 2 o, 2 nas, 2 na, 2 mais, 2 erros, 2 do, 2 da, 2 aulas, 2 as

 <23> right_left: nodes coerência & coerente: (links: 3)=> 2 uma, 2 texto, 2 e

 <24> right_left: nodes coerência & correção: (links: 12)=> 2 é, 2 uma, 2 produção, 2 processo, 2 positivos, 2 pontos, 2 na, 2 método, 2 escrita, 2 em, 2 e, 2 através

 <25> right_left: nodes coerência & emprego: (links: 2)=> 2 quanto, 2 e

 <26> right_left: nodes coerente & correção: (links: 12)=> 3 através, 2 é, 2 possível, 2 positivos, 2 pontos, 2 o, 2 método, 2 meu, 2 foi, 2 em, 2 do, 2 a

 <27> right_left: nodes coerente & emprego: (links: 5)=> 2 quanto, 2 possível, 2 o, 2 meu, 2 a

 <28> right_left: nodes correção & emprego: (links: 12)=> 3 erros, 3 e, 2 que, 2 quanto, 2 pontos, 2 percebi, 2 os, 2 negativos, 2 dos, 2 de, 2 com, 2 a

Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Primeiro Semestre

ANEXO F – Concorde referentes aos Nódulos-Problema e Nódulos-Vínculo do Segundo Semestre

Concord referente aos Nódulos-Problema:

termos.cnc		File	Edit	View	Compute	Settings	Windows	Help		
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	temos a curiosidade de procurar termos adequados e isso faz com que			4.396	263	7%		0	6%	
2	eu não prestava muito atenção a esses termos . Agora eu ainda sinto			2.289	119	0%		0	0%	
3	acho que não usava muito bem esses termos , mas agora melhorei. 8) Evolui			2.179	109	0%		0	7%	
4	não dava muita importância para esses termos nem em português e nem em			1.686	79	8%		0	7%	
5	que minha atenção a utilização destes termos aumentou e com isso passei a			1.009	50	2%		0	2%	

Concord relativo à “termos”

metodologia.cnc		File	Edit	View	Compute	Settings	Windows	Help		
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	negativos 10. Todas as etapas da metodologia foram importantes para o			4.343	261	5%		0	4%	
2	do seu emprego. Depois, com a metodologia isso ficou um pouco mais			3.716	215	8%		0	1%	
3	lexical evoluiu durante a aplicação da metodologia de enquadramento, com a			3.445	200	2%		0	5%	
4	as ideias. 12. Por mais que seja uma metodologia um pouco extensa,			3.193	180	9%		0	9%	
5	os gêneros textuais. Negativos: Metodologia muito extensa, é preciso			3.153	177	0%		0	9%	
6	e corrigindo-os. 9. Acho que nesta metodologia só temos pontos positivos,			2.907	161	2%		0	3%	
7	e me policiar mais em relação a eles, a metodologia foi muito válida em relação			2.024	100	8%		0	4%	
8	seguia na escrita. Com as aulas e a metodologia empregada, pude perceber			1.455	66	2%		0	2%	
9	do processo de escrita através da metodologia e das explicações			1.203	55	1%		0	6%	
10	certeza. 8) Por mais que seja uma metodologia um pouco extensa,			1.026	51	8%		0	2%	
11	se destina. 5) Acredito que com essa metodologia só existe pontos positivos,			604	34	2%		0	3%	
12	meus textos. 8) Com a utilização da metodologia observo que temos			337	25	4%		0	7%	

Concord relativo à “metodologia”

Concords referentes aos Nódulos-Vínculo:

escrita.cnc		Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #
1	9. Pontos positivos: melhorar a escrita no espanhol e produção de			4.513	276	4%	0	8%	
2	aprendi a escrever e melhorar a minha escrita. 2. Sim, eu poderia ter			4.421	265	0%	0	6%	
3	faz com que melhoremos a produção escrita como um todo. A10. 1. Sim, pois			4.406	263	0%	0	6%	
4	9. Pontos positivos: melhorar a escrita no espanhol e produção de			4.327	259	4%	0	4%	
5	e isso ajuda e muito para uma boa escrita e aprendizagem. A9. 1. Sim, nos			4.164	247	4%	0	1%	
6	Com certeza, estimula no processo de escrita e também na oralidade. 8. Sim,			4.046	242	9%	0	8%	
7	para obter uma melhora em minha escrita. 5. Cognitiva, metacognitiva e			4.022	239	0%	0	8%	
8	7. Sim, considero que a produção escrita é extremamente influenciável,			3.626	209	2%	0	9%	
9	6. O aprimoramento da produção escrita, foi escrever e reescrever as			3.600	208	7%	0	8%	
10	expandem também o aprendizado e a escrita. 6. O aprimoramento da produção			3.594	207	0%	0	8%	
11	desenvolver melhor as habilidades de escrita e leitura. 2. Minha aprendizagem			3.492	202	1%	0	6%	
12	e uma forma de policar-me durante a escrita. 11. Anteriormente, eu procurava			3.399	198	0%	0	4%	
13	a fazer cada passo. E no processo de escrita julgo muito importante e uma			3.388	198	5%	0	4%	
14	produzisse meus trabalhos, com uma escrita melhor. 9. Pontos positivos:			3.347	194	5%	0	3%	
15	Sim. Ciente de como é o processo de escrita, o automonitoramento fez com			3.335	194	1%	0	3%	
16	elas foi possível observar os passos da escrita. Com isso meus trabalhos			3.320	191	0%	0	2%	
17	pois facilitou muito o meu trabalho de escrita. 3. Tenho uma forma de ser,			3.265	185	0%	0	1%	
18	dos passos que envolvem a escrita, o que veio a favorecer a minha			3.240	183	8%	0	0%	
19	conhecimento ao sermos exigidas na escrita, principalmente lexical. 2. Sim. 3.			3.037	166	7%	0	6%	
20	conhecimento dos processos de escrita e dos conceitos de noticing,			2.828	158	3%	0	2%	
21	que faz com que melhoremos a nossa escrita A3. 1. Sim, ficamos mais críticos			2.683	152	6%	0	8%	
22	é o vocabulário adquirido. 11. Com a escrita continuada, creio que melhorei,			2.649	151	9%	0	8%	
23	no sentido do monitoramento. 6. A escrita de textos, a correção dos			2.571	143	1%	0	6%	
24	e cansa. 6) Opinião dos colegas, a escrita e a reescrita. 7) Antes eu não			2.276	118	0%	0	0%	
25	menos. 5) Pontos positivos: melhora na escrita do espanhol nos gêneros			2.257	117	5%	0	9%	
26	5) Pontos positivos: melhorar a escrita no espanhol e produção de			2.147	108	4%	0	7%	
27	do que está escrevendo e dirige a sua escrita toda a atenção. 5) Pontos			2.138	107	6%	0	7%	
28	3) Sim, considero que a produção escrita é extremamente influenciável			1.607	74	0%	0	5%	
29	o aprendizado e e desenvolver a escrita. 2) O fato de escrever e			1.584	72	0%	0	4%	
30	uma outra palavra, porém seguia na escrita. Com as aulas e a metodologia			1.449	65	0%	0	2%	
31	pois a análise realizada da minha escrita pelas mestrandas apontou			1.407	64	3%	0	1%	
32	conhecimento sobre o processo de escrita, e a cada texto a ser produzido,			1.334	61	4%	0	9%	
33	proporcionou ver em que nível de escrita me encontrava, apontando meus			1.307	59	0%	0	8%	
34	ficou mais visível e fácil a minha escrita. 4) Sim, acredito. É através do			1.217	55	0%	0	6%	
35	tomei conhecimento do processo de escrita através da metodologia e das			1.200	55	3%	0	6%	
36	automonitoramento onde foi retomada a escrita, e, com isso, foi possível			1.144	54	8%	0	5%	
36	automonitoramento onde foi retomada a escrita, e, com isso, foi possível			1.144	54	8%	0	5%	
37	melhor minha evolução acerca da escrita em língua espanhola. 2) Entre os			1.107	53	3%	0	4%	
38	acredito que foi através da retomada da escrita, da criação de um mapa			1.086	53	4%	0	4%	
39	o processo, no caso específico, da escrita, vamos percebendo nossa			709	36	9%	0	5%	
40	como afirmei acima, já na produção escrita, a partir do que aprendi o texto			544	32	5%	0	2%	
41	contribuiu muito para que a minha escrita fosse evoluindo com o avanço			459	29	8%	0	0%	
42	das várias etapas dos processos de escrita, utilizei todas as estratégias,			382	28	3%	0	8%	
43	que faz com que melhoremos a nossa escrita. 9) Observei grande			355	26	0%	0	8%	
44	é o vocabulário adquirido. 7) Com a escrita continuada, acredito que			313	24	2%	0	7%	
45	como dicionários. 2) Principalmente a escrita de textos, a correção e			236	16	2%	0	5%	

Concord relativa à "escrita"

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #
1	que na medida que eu ia escrevendo os textos , ia aprimorando o espanhol. No			4.530	277	5%	0	9%	
2	a escrita no espanhol e produção de textos . 10. Acho que na medida que eu			4.519	276	0%	0	8%	
3	a escrita no espanhol e produção de textos . Não vejo pontos negativos 10.			4.333	259	0%	0	4%	
4	Acho que analisar os erros com os textos dos colegas é uma forma perfeita			4.301	257	7%	0	4%	
5	dos erros. 10. A prática de produzir textos a partir de outros, como notícia,			4.084	245	4%	0	9%	
6	de outra. 9. Pontos positivos: produzir textos a partir dos gêneros, e fazer a			4.068	244	8%	0	9%	
7	propostas. 4. Apto, pois produzi os textos , participei de todas as atividades			4.010	239	7%	0	7%	
8	a produção textual. Negativos: Houve textos que não foram corrigidos. 10. Não			3.894	230	0%	0	5%	
9	no vocabulário e produção de textos . 7. Sim, através de temas			3.830	225	0%	0	3%	
10	evoluindo gradualmente. 5. Produzir textos , ler, reler e corrigir meus erros. 6.			3.808	224	0%	0	3%	
11	as professoras pediam e quando corrigi textos dos colegas. 7. Sim, considero			3.617	208	2%	0	9%	
12	a que se propõe, portanto a troca dos textos para outra pessoa leia antes do			3.013	164	2%	0	6%	
13	processos, e analisar os erros com os textos dos colegas é uma forma perfeita			2.866	159	9%	0	2%	
14	do monitoramento. 6. A escrita de textos , a correção dos mesmos e a			2.573	143	6%	0	6%	
15	para adquirir vocabulário e elaborar textos . A2. 1. Sim. Ao identificar qual o			2.474	134	0%	0	4%	
16	12. Acho que evolui, porque redigi textos baseando-me nas estratégias			2.449	134	4%	0	3%	
17	gêneros. 10. A leitura e revisão dos textos que elaborei influenciaram em			2.401	132	5%	0	2%	
18	textos . 9. Pontos positivos: Revisar os textos escritos, conhecer novas			2.386	131	7%	0	2%	
19	propõe temas e maneiras de elaborar textos . 9. Pontos positivos: Revisar os			2.380	130	0%	0	2%	
20	7. Sim, porque aprendi revisando os textos que elaborei. 8. Sim, porque			2.368	129	0%	0	2%	
21	e reescrita dos textos e a correção dos textos feita em conjunto com todos os			2.351	128	7%	0	1%	
22	escrevi. 6. A releitura e reescrita dos textos e a correção dos textos feita em			2.346	128	5%	0	1%	
23	que foi boa. 5. Leitura e revisão dos textos que escrevi. 6. A releitura e			2.337	127	8%	0	1%	
24	que na medida que eu ia escrevendo os textos , ia aprimorando desenvolvimento			2.164	109	0%	0	7%	
25	a escrita no espanhol e produção de textos . 6) Acho que na medida que eu ia			2.153	108	0%	0	7%	
26	nosso cotidiano e ajuda bastante e os textos foram atraentes e atuais. 7) Não			2.052	100	2%	0	5%	
27	foi bastante produtiva. Negativos: Houve textos que não foram corrigidos. 6) Não			1.870	90	0%	0	1%	
28	no vocabulário e na produção de textos . 3) Sim, através de temas			1.794	84	0%	0	9%	
29	erros, além de utilizar ainda outros textos de apoio 2) A abordagem de			1.775	84	7%	0	9%	
30	e de estratégias. A7 1) Produzir textos , ler, reler e corrigir meus erros,			1.763	84	4%	0	8%	
31	as produções textuais e corrigir os textos dos colegas. 3) Sim, considero			1.598	73	8%	0	5%	
32	este projeto, pois hoje, relendo meus textos é possível constatar esta			1.495	67	2%	0	3%	
33	qualidade nas produções, pois os textos eram escritos, avaliados e			520	31	9%	0	1%	
34	das aulas. E também, reescrever os textos , encontrando os nossos próprios			471	30	4%	0	0%	
35	o número de conectivos em meus textos . 8) Com a utilização da			331	24	0%	0	7%	
36	2) Principalmente a escrita de textos , a correção e autocorreção deles.			238	16	8%	0	5%	
37	para adquirir vocabulário e para elaborar textos . 9) Conceitos relacionados com			192	11	0%	0	4%	
38	Acho que evolui bastante, porque redigi textos baseando-me nas estratégias			157	10	3%	0	3%	
39	gêneros. 6) A leitura e revisão dos textos influenciaram em minha evolução			93	6	8%	0	2%	
40	texto. 5) Pontos positivos: Revisar os textos escritos, conhecer novas			78	5	7%	0	2%	

Concord relativa à "textos"

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #
1	seu uso, já penso que há determinados conectivos apropriados para			4.376	262	8%	0	5%	
2	da aprendizagem. 11. A utilização de conectivos permite que o texto seja mais			4.111	246	0%	0	9%	
3	estrangeira é necessário o uso dos conectivos . Antes usamos mais			3.920	232	0%	0	5%	
4	forma contínua e totalmente correta os conectivos , apesar de saber que busco			3.177	179	1%	0	9%	
5	melhorei, pois aumentei o número de conectivos que utilizo. 12. Com certeza,			2.659	151	8%	0	8%	
6	estabelecer essa relação utilizamos os conectivos . 12. Acho que evolui, porque			2.442	133	0%	0	3%	
7	língua materna ou estrangeira usamos conectivos , embora nem sempre			1.890	92	0%	0	1%	
8	maneira satisfatória. A utilização dos conectivos corretos nos permite atingir o			756	39	1%	0	6%	
9	o seu uso, pois aumentei o número de conectivos em meus textos. 8) Com a			328	24	7%	0	7%	
10	estabelecer essa relação utilizamos os conectivos . 8) Acho que evolui bastante,			149	9	0%	0	3%	

Concord relativa à "conectivos"

conectores.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	que não escrevia muito bem, fugia dos conectores mas agora melhorou um			4.571	280	1%	0	9%		
2	Anteriormente, eu procurava driblar os conectores, não tinha certeza de seu			3.406	199	2%	0	4%		
3	Uma grande melhora no emprego dos conectores e uma preocupação maior			1.513	68	5%	0	3%		
4	pude perceber a importância destes conectores, pois a análise realizada da			1.400	64	2%	0	0%		
5	textual, eu deixava de empregar os conectores ou simplesmente fugia deles,			1.372	63	2%	0	0%		
6	ser empregados, o emprego dos conectores que favoreceu a coesão e			1.171	54	5%	0	5%		

Concord relativa à “conectores”

emprego.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	nem sempre tinha certeza do seu emprego. Depois, com a metodologia			3.712	214	0%	0	1%		
2	conectores, não tinha certeza de seu emprego, porém durante os trabalhos			3.412	199	9%	0	4%		
3	9) Uma grande melhora no emprego dos conectores e uma			1.511	68	7%	0	3%		
4	semântico criado a cada trabalho, o emprego de diversos gêneros textuais			1.286	59	8%	0	8%		
5	que poderiam ser empregados, o emprego dos conectores que favoreceu a			1.169	54	2%	0	5%		

Concord relativa à “emprego”

correção.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	uma forma perfeita para fazermos essa correção. 8. Sim, pois vamos			4.311	257	0%	0	4%		
2	textos a partir dos gêneros, e fazer a correção dos erros. 10. A prática de			4.076	244	8%	0	9%		
3	correção em grupo, correção pelos colegas, reescrita.			3.358	195	9%	0	3%		
4	Mapa semântico, automonitoramento, correção em grupo, correção pelos			3.355	195	7%	0	3%		
5	Brainstorming, até os trabalhos de correção. 7. Sim. Com elas foi possível			3.309	189	0%	0	2%		
6	uma forma perfeita para fazermos essa correção. 8. Sim, pois vamos			2.876	159	0%	0	3%		
7	6. A escrita de textos, a correção dos mesmos e a autocorreção.			2.575	143	2%	0	6%		
8	6. A releitura e reescrita dos textos e a correção dos textos feita em conjunto			2.349	128	8%	0	1%		
9	posso citar o automonitoramento, a correção em grupo e em dupla, a			1.262	59	2%	0	7%		
10	muito contribuiu, posso citar a forma de correção, analisando e discutindo no			1.123	54	9%	0	4%		
11	um mapa semântico, dos processos de correção e automonitoramento, que pude			1.096	53	7%	0	4%		
12	fique satisfatória, assim com a correção dos erros cometidos e com o			833	41	9%	0	8%		
13	2) Principalmente a escrita de textos, a correção e autocorreção deles. 3) Sim.			240	16	5%	0	5%		

Concord relativa à “correção”

ANEXO G – Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Segundo Semestre

000001 metodologia
 000002 termos
 000003 escrita
 000004 textos
 000005 conectivos
 000006 conectores
 000007 correção
 000008 emprego

<1> left: nodes metodologia & termos: (links: 9)=> 5 a, 3 com, 2 utilização, 2 que, 2 negativos, 2 muito, 2 de, 2 atenção, 2 as

<2> left: nodes metodologia & escrita: (links: 32)=> 5 e, 5 com, 5 a, 4 uma, 4 que, 4 da, 3 processo, 3 os, 3 o, 3 no, 3 em, 3 de, 3 as, 2 passos, 2 para, 2 negativos, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 foi, 2 etapas, 2 escrita, 2 durante, 2 dos, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 através, 2 aprendizado

<3> left: nodes metodologia & textos: (links: 26)=> 6 a, 5 e, 5 de, 4 que, 4 com, 3 vocabulário, 3 pois, 3 os, 3 negativos, 2 textuais, 2 textos, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 evolui, 2 escrita, 2 erros, 2 em, 2 bastante, 2 aulas, 2 as, 2 adquirir, 2 acho

<4> left: nodes metodologia & conectivos: (links: 12)=> 3 que, 3 com, 3 a, 2 utilização, 2 relação, 2 os, 2 negativos, 2 essa, 2 e, 2 de, 2 da, 2 as

<5> left: nodes metodologia & conectores: (links: 9)=> 3 com, 3 a, 2 que, 2 os, 2 negativos, 2 eu, 2 emprego, 2 de, 2 as

<6> left: nodes metodologia & correção: (links: 18)=> 5 a, 4 com, 3 textos, 3 semântico, 3 e, 3 dos, 3 de, 3 automonitoramento, 2 que, 2 os, 2 negativos, 2 mapa, 2 gêneros, 2 forma, 2 essa, 2 escrita, 2 em, 2 as

<7> left: nodes metodologia & emprego: (links: 8)=> 3 que, 3 com, 3 a, 2 uma, 2 seu, 2 negativos, 2 de, 2 as

<8> left: nodes termos & escrita: (links: 27)=> 6 a, 4 muito, 4 e, 3 uma, 3 para, 3 o, 3 no, 3 minha, 3 de, 3 da, 3 atenção, 2 que, 2 processo, 2 passos, 2 os, 2 na, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 foi, 2 em, 2 dos, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 com, 2 aprendizado

<9> left: nodes termos & textos: (links: 19)=> 7 a, 5 de, 4 e, 3 vocabulário, 3 pois, 3 para, 2 que, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 os, 2 muito, 2 evolui, 2 erros, 2 bastante, 2 atenção, 2 adquirir

<10> left: nodes termos & conectivos: (links: 5)=> 4 a, 2 utilização, 2 muito, 2 de, 2 atenção

<11> left: nodes termos & conectores: (links: 8)=> 4 a, 3 muito, 2 importância, 2 eu, 2 destes, 2 de, 2 bem, 2 atenção

<12> left: nodes termos & correção: (links: 12)=> 6 a, 3 semântico, 3 dos, 3 de, 3 automonitoramento, 2 textos, 2 para, 2 muito, 2 mapa, 2 forma, 2 e, 2 atenção

<13> left: nodes termos & emprego: (links: 5)=> 4 a, 2 não, 2 muito, 2 de, 2

atenção

 <14> left: nodes escrita & textos: (links: 48)=> 8 e, 7 a, 6 de, 4 vocabulário, 4 que, 4 para, 4 os, 4 no, 3 uma, 3 produção, 3 positivos, 3 pontos, 3 pois, 3 o, 3 na, 3 foi, 3 em, 3 dos, 3 da, 3 com, 2 também, 2 sim, 2 produções, 2 processo, 2 principalmente, 2 porque, 2 passos, 2 outra, 2 muito, 2 monitoramento, 2 minha, 2 meus, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 evolui, 2 escrita, 2 escrevendo, 2 erros, 2 do, 2 dicionários, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 boa, 2 bastante, 2 aprendizado, 2 adquirir

<15> left: nodes escrita & conectivos: (links: 28)=> 5 e, 4 o, 4 da, 4 a, 3 uma, 3 que, 3 os, 3 no, 3 dos, 3 de, 2 é, 2 processo, 2 passos, 2 para, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 já, 2 foi, 2 em, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 com, 2 aprendizado

<16> left: nodes escrita & conectores: (links: 27)=> 4 o, 4 no, 4 e, 4 a, 3 uma, 3 os, 3 muito, 3 melhora, 3 dos, 3 de, 3 da, 2 que, 2 processo, 2 passos, 2 para, 2 na, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhor, 2 foi, 2 eu, 2 em, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 com, 2 aprendizado

<17> left: nodes escrita & correção: (links: 36)=> 6 e, 6 a, 5 dos, 4 o, 4 de, 4 automonitoramento, 3 uma, 3 semântico, 3 para, 3 os, 3 no, 3 em, 3 da, 3 com, 2 trabalhos, 2 textos, 2 que, 2 processos, 2 processo, 2 positivos, 2 pontos, 2 passos, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 mapa, 2 forma, 2 foi, 2 escrita, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 aprendizado

<18> left: nodes escrita & emprego: (links: 29)=> 4 uma, 4 o, 4 no, 4 e, 4 a, 3 que, 3 melhora, 3 de, 3 da, 2 trabalho, 2 processo, 2 passos, 2 para, 2 os, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhor, 2 foi, 2 em, 2 dos, 2 do, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 com, 2 certeza, 2 aprendizado

<19> left: nodes textos & conectivos: (links: 19)=> 5 e, 5 de, 5 a, 4 pois, 3 vocabulário, 3 que, 3 os, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 número, 2 evolui, 2 erros, 2 dos, 2 bastante, 2 adquirir

<20> left: nodes textos & conectores: (links: 20)=> 5 de, 5 a, 4 e, 3 vocabulário, 3 pois, 3 os, 3 eu, 2 que, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 no, 2 evolui, 2 erros, 2 dos, 2 bastante, 2 adquirir

<21> left: nodes textos & correção: (links: 28)=> 7 a, 6 e, 6 de, 4 dos, 3 vocabulário, 3 textos, 3 semântico, 3 positivos, 3 pontos, 3 pois, 3 para, 3 os, 3 automonitoramento, 2 reescrita, 2 que, 2 produções, 2 produção, 2 porque, 2 mapa, 2 forma, 2 evolui, 2 escrita, 2 erros, 2 em, 2 correção, 2 com, 2 bastante, 2 adquirir

<22> left: nodes textos & emprego: (links: 19)=> 5 de, 5 a, 4 e, 3 vocabulário, 3 que, 3 pois, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 no, 2 evolui, 2 erros, 2 do, 2 bastante, 2 adquirir

<23> left: nodes conectivos & conectores: (links: 6)=> 2 os, 2 o, 2 eu, 2 dos, 2 de, 2 a

<24> left: nodes conectivos & correção: (links: 13)=> 4 dos, 4 a, 3 semântico, 3 e, 3 de, 3 automonitoramento, 2 textos, 2 satisfatória, 2 os, 2 o, 2 mapa, 2 forma, 2 essa

<25> left: nodes conectivos & emprego: (links: 4)=> 2 que, 2 o, 2 de, 2 a

<26> left: nodes conectores & correção: (links: 12)=> 4 dos, 4 a, 3 semântico

co, 3 de, 3 automonitoramento, 2 textos, 2 os, 2 o, 2 mapa, 2 forma, 2 eu, 2 e

 <27> left: nodes conectores & emprego: (links: 9)=> 2 ser, 2 o, 2 no, 2 melhora, 2 grande, 2 eu, 2 empregados, 2 de, 2 a

 <28> left: nodes correção & emprego: (links: 10)=> 4 a, 3 semântico, 3 dos, 3 de, 3 automonitoramento, 2 textos, 2 o, 2 mapa, 2 forma, 2 e

 <1> left_right: nodes metodologia & termos: (links: 10)=> 5 com, 3 e, 2 que, 2 nem, 2 negativos, 2 isso, 2 em, 2 as, 2 agora, 2 a

 <2> left_right: nodes metodologia & escrita: (links: 41)=> 8 com, 7 a, 6 que, 5 sim, 5 e, 5 de, 5 da, 5 as, 3 uma, 3 do, 3 através, 2 é, 2 um, 2 todas, 2 textos, 2 relação, 2 positivos, 2 pontos, 2 poderia, 2 pelas, 2 os, 2 o, 2 nos, 2 negativos, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 mapa, 2 mais, 2 leitura, 2 isso, 2 gêneros, 2 foi, 2 eu, 2 escrita, 2 escrever, 2 em, 2 dos, 2 aulas, 2 aprendizagem, 2 acredito

 <3> left_right: nodes metodologia & textos: (links: 30)=> 6 com, 5 que, 5 e, 5 de, 5 a, 3 todas, 3 sim, 3 os, 3 não, 3 negativos, 3 em, 3 dos, 3 as, 2 é, 2 utilização, 2 uma, 2 textos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 minha, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 gêneros, 2 foram, 2 escritos, 2 da, 2 correção, 2 através, 2 acho

 <4> left_right: nodes metodologia & conectivos: (links: 16)=> 6 com, 5 que, 3 a, 2 textos, 2 seja, 2 porque, 2 permite, 2 o, 2 nos, 2 negativos, 2 mais, 2 gêneros, 2 em, 2 de, 2 as, 2 acho

 <5> left_right: nodes metodologia & conectores: (links: 10)=> 4 com, 4 a, 3 que, 3 e, 2 uma, 2 seu, 2 negativos, 2 de, 2 da, 2 as

 <6> left_right: nodes metodologia & correção: (links: 14)=> 5 e, 5 com, 4 a, 3 que, 3 negativos, 3 em, 2 textos, 2 sim, 2 pelos, 2 os, 2 de, 2 colegas, 2 autocorreção, 2 as

 <7> left_right: nodes metodologia & emprego: (links: 13)=> 4 com, 4 a, 3 que, 3 durante, 2 uma, 2 textuais, 2 os, 2 negativos, 2 gêneros, 2 e, 2 depois, 2 de, 2 as

 <8> left_right: nodes termos & escrita: (links: 32)=> 8 a, 5 sim, 5 de, 5 com, 4 que, 4 e, 4 da, 3 muito, 3 minha, 3 do, 3 atenção, 3 as, 2 é, 2 uma, 2 um, 2 positivos, 2 pontos, 2 poderia, 2 pelas, 2 o, 2 nos, 2 na, 2 meus, 2 mapa, 2 leitura, 2 isso, 2 foi, 2 eu, 2 escrever, 2 dos, 2 através, 2 aprendizagem

 <9> left_right: nodes termos & textos: (links: 24)=> 6 a, 5 de, 4 não, 4 e, 3 sim, 3 que, 3 para, 3 minha, 3 dos, 3 com, 2 é, 2 utilização, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 os, 2 muito, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 escritos, 2 em, 2 correção, 2 atenção

 <10> left_right: nodes termos & conectivos: (links: 11)=> 4 a, 3 que, 3 com, 2 porque, 2 permite, 2 para, 2 o, 2 nos, 2 muito, 2 de, 2 atenção

 <11> left_right: nodes termos & conectores: (links: 6)=> 5 a, 2 não, 2 muito, 2 e, 2 de, 2 atenção

 <12> left_right: nodes termos & correção: (links: 11)=> 5 a, 4 e, 2 sim, 2 pelos, 2 muito, 2 em, 2 de, 2 com, 2 colegas, 2 autocorreção, 2 atenção

<13> left_right: nodes termos & emprego: (links: 5)=> 5 a, 2 muito, 2 durante, 2 de, 2 atenção

<14> left_right: nodes escrita & textos: (links: 48)=> 8 e, 6 de, 6 a, 5 que, 5 dos, 5 com, 4 uma, 4 sim, 4 para, 4 os, 4 o, 4 no, 4 minha, 4 em, 4 da, 3 é, 3 pontos, 3 não, 3 na, 3 melhora, 3 como, 2 todas, 2 processo, 2 possível, 2 positivos, 2 porque, 2 passos, 2 outra, 2 muito, 2 meus, 2 melhorar, 2 melhor, 2 me, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 foi, 2 evolução, 2 escritos, 2 desenvolver, 2 correção, 2 considero, 2 conhecimento, 2 colegas, 2 através, 2 as, 2 aprendizado, 2 ao

<15> left_right: nodes escrita & conectivos: (links: 31)=> 5 que, 5 o, 5 com, 4 e, 4 a, 3 uma, 3 para, 3 no, 3 em, 3 de, 3 da, 2 processo, 2 porque, 2 permite, 2 passos, 2 os, 2 nos, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 meus, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 foi, 2 dos, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 certeza, 2 aprendizado

<16> left_right: nodes escrita & conectores: (links: 29)=> 6 e, 5 a, 4 uma, 4 da, 3 que, 3 o, 3 no, 3 de, 3 com, 2 realizada, 2 processo, 2 passos, 2 para, 2 os, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 foi, 2 em, 2 dos, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 certeza, 2 aprendizado, 2 analise

<17> left_right: nodes escrita & correção: (links: 34)=> 8 e, 5 a, 4 no, 4 em, 4 com, 3 uma, 3 sim, 3 que, 3 os, 3 o, 3 na, 3 foi, 3 dos, 3 de, 3 da, 3 colegas, 2 processo, 2 possível, 2 pontos, 2 pelos, 2 passos, 2 para, 2 observar, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 automonitoramento, 2 autocorreção, 2 aprendizado

<18> left_right: nodes escrita & emprego: (links: 29)=> 5 e, 5 a, 4 uma, 3 que, 3 os, 3 o, 3 no, 3 durante, 3 dos, 3 de, 3 da, 3 com, 2 trabalhos, 2 processo, 2 porém, 2 passos, 2 para, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 foi, 2 em, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como, 2 aprendizado

<19> left_right: nodes textos & conectivos: (links: 28)=> 5 que, 5 de, 5 a, 4 porque, 4 e, 4 com, 3 vocabulário, 3 pois, 3 para, 3 evolui, 3 bastante, 2 textos, 2 texto, 2 redigi, 2 quando, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 pontos, 2 permite, 2 os, 2 o, 2 nos, 2 meus, 2 erros, 2 em, 2 adquirir, 2 acho

<20> left_right: nodes textos & conectores: (links: 18)=> 6 e, 6 a, 5 de, 4 pois, 3 vocabulário, 3 que, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 evolui, 2 erros, 2 com, 2 bastante, 2 adquirir

<21> left_right: nodes textos & correção: (links: 32)=> 8 e, 6 a, 5 de, 4 pois, 3 vocabulário, 3 sim, 3 que, 3 pontos, 3 os, 3 erros, 3 em, 3 com, 2 textos, 2 reescrita, 2 prática, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pelos, 2 para, 2 no, 2 negativos, 2 na, 2 foi, 2 evolui, 2 dos, 2 correção, 2 colegas, 2 bastante, 2 autocorreção, 2 adquirir

<22> left_right: nodes textos & emprego: (links: 21)=> 6 a, 5 e, 5 de, 3 vocabulário, 3 que, 3 pois, 3 os, 2 textuais, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 evolui, 2 erros, 2 durante, 2 dos, 2 com, 2 bastante, 2 adquirir

<23> left_right: nodes conectivos & conectores: (links: 7)=> 3 e, 3 a, 2 que, 2 pois, 2 ou, 2 de, 2 da

<24> left_right: nodes conectivos & correção: (links: 13)=> 5 e, 3 a, 2 sim, 2 que, 2 pois, 2 pelos, 2 os, 2 em, 2 dos, 2 de, 2 com, 2 colegas, 2 autocor-

reção

 <25> left_right: nodes conectivos & emprego: (links: 7)=> 3 a, 2 que, 2 os, 2 e, 2 durante, 2 dos, 2 de

 <26> left_right: nodes conectores & correção: (links: 14)=> 4 e, 3 a, 2 sim, 2 pude, 2 pelos, 2 os, 2 no, 2 eu, 2 em, 2 dos, 2 de, 2 com, 2 colegas, 2 autocorreção

 <27> left_right: nodes conectores & emprego: (links: 6)=> 3 a, 2 os, 2 eu, 2 durante, 2 dos, 2 de

 <28> left_right: nodes correção & emprego: (links: 14)=> 5 a, 4 dos, 3 semântico, 3 e, 3 de, 3 automonitoramento, 2 trabalhos, 2 textos, 2 os, 2 mapa, 2 gêneros, 2 forma, 2 durante, 2 com

 <1> right: nodes metodologia & termos: (links: 13)=> 3 isso, 3 e, 3 com, 2 um, 2 temos, 2 que, 2 pouco, 2 nem, 2 muito, 2 extensa, 2 em, 2 de, 2 agora

 <2> right: nodes metodologia & escrita: (links: 39)=> 6 que, 6 de, 6 com, 6 a, 5 sim, 5 e, 4 um, 4 da, 3 é, 3 positivos, 3 pontos, 3 pelas, 3 o, 3 muito, 3 minha, 3 isso, 3 foi, 3 do, 3 as, 2 uma, 2 temos, 2 relação, 2 pouco, 2 pois, 2 poderia, 2 nos, 2 na, 2 meus, 2 mapa, 2 mais, 2 leitura, 2 extensa, 2 eu, 2 escrever, 2 em, 2 dos, 2 das, 2 através, 2 aprendizagem

 <3> right: nodes metodologia & textos: (links: 28)=> 6 de, 5 que, 5 e, 4 com, 4 a, 3 é, 3 sim, 3 pontos, 3 para, 3 não, 3 minha, 3 foram, 3 em, 3 dos, 2 um, 2 todas, 2 temos, 2 pouco, 2 positivos, 2 porque, 2 os, 2 o, 2 muito, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 extensa, 2 escritos, 2 correção

 <4> right: nodes metodologia & conectivos: (links: 16)=> 5 que, 4 com, 3 o, 3 de, 2 um, 2 temos, 2 pouco, 2 porque, 2 permite, 2 para, 2 nos, 2 muito, 2 mais, 2 extensa, 2 em, 2 a

 <5> right: nodes metodologia & conectores: (links: 11)=> 3 um, 3 que, 3 pouco, 3 e, 3 de, 3 a, 2 temos, 2 pois, 2 muito, 2 extensa, 2 com

 <6> right: nodes metodologia & correção: (links: 19)=> 5 e, 3 que, 3 em, 3 de, 3 com, 3 a, 2 um, 2 temos, 2 sim, 2 pude, 2 pouco, 2 pontos, 2 pois, 2 pelos, 2 muito, 2 foi, 2 extensa, 2 colegas, 2 autocorreção

 <7> right: nodes metodologia & emprego: (links: 12)=> 3 que, 3 de, 3 a, 2 um, 2 temos, 2 pouco, 2 muito, 2 isso, 2 extensa, 2 e, 2 durante, 2 com

 <8> right: nodes termos & escrita: (links: 34)=> 7 com, 6 e, 5 sim, 5 a, 4 que, 4 isso, 4 de, 4 da, 3 eu, 3 do, 3 as, 2 é, 2 uma, 2 um, 2 positivos, 2 pontos, 2 poderia, 2 pelas, 2 o, 2 nos, 2 nem, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 melhorei, 2 mapa, 2 leitura, 2 foi, 2 escrever, 2 em, 2 dos, 2 através, 2 aprendizagem, 2 agora

 <9> right: nodes termos & textos: (links: 24)=> 6 e, 5 com, 4 de, 3 sim, 3 que, 3 não, 3 em, 3 dos, 3 a, 2 é, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 nem, 2 minha, 2 isso, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 escritos, 2 correção, 2 agora

 <10> right: nodes termos & conectivos: (links: 14)=> 5 com, 3 que, 3 nem, 2 porque, 2 permite, 2 o, 2 nos, 2 mas, 2 isso, 2 evolui, 2 em, 2 e, 2 bastante, 2 agora

 <11> right: nodes termos & conectores: (links: 7)=> 4 e, 3 com, 3 agora, 2

nem, 2 mas, 2 isso, 2 a

 <12> right: nodes termos & correção: (links: 11)=> 6 e, 4 com, 3 em, 2 sim, 2 pelos, 2 nem, 2 isso, 2 colegas, 2 autocorreção, 2 agora, 2 a

 <13> right: nodes termos & emprego: (links: 7)=> 3 isso, 3 e, 3 com, 2 nem, 2 durante, 2 agora, 2 a

 <14> right: nodes escrita & textos: (links: 58)=> 8 sim, 8 e, 8 de, 8 com, 8 a, 7 que, 5 dos, 5 da, 4 é, 4 pontos, 4 minha, 4 as, 3 uma, 3 todas, 3 positivos, 3 os, 3 o, 3 não, 3 na, 3 meus, 3 interlíngua, 3 em, 3 do, 3 correção, 3 através, 2 um, 2 textos, 2 possível, 2 porque, 2 poderia, 2 pelas, 2 partir, 2 para, 2 nos, 2 no, 2 metodologia, 2 me, 2 mapa, 2 leitura, 2 isso, 2 influenciaram, 2 gêneros, 2 forma, 2 foram, 2 foi, 2 evolução, 2 eu, 2 estratégias, 2 espanhol, 2 escritos, 2 escrever, 2 erros, 2 desenvolvimento, 2 conceitos, 2 como, 2 atividades, 2 aprendizagem, 2 antes

 <15> right: nodes escrita & conectivos: (links: 38)=> 8 com, 7 que, 6 a, 5 sim, 5 de, 4 o, 4 nos, 4 e, 4 da, 3 meus, 3 do, 3 as, 2 é, 2 uma, 2 um, 2 textos, 2 texto, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 poderia, 2 permite, 2 pelas, 2 na, 2 minha, 2 mapa, 2 mais, 2 leitura, 2 isso, 2 gêneros, 2 foi, 2 eu, 2 escrever, 2 em, 2 dos, 2 através, 2 aprendizagem, 2 antes

 <16> right: nodes escrita & conectores: (links: 31)=> 7 a, 6 e, 6 com, 5 sim, 5 que, 5 de, 5 da, 3 uma, 3 um, 3 do, 3 as, 2 é, 2 positivos, 2 pontos, 2 pois, 2 poderia, 2 pelas, 2 o, 2 nos, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 mapa, 2 leitura, 2 isso, 2 foi, 2 eu, 2 escrever, 2 dos, 2 através, 2 aprendizagem

 <17> right: nodes escrita & correção: (links: 46)=> 8 e, 7 sim, 7 com, 7 a, 5 que, 5 de, 4 da, 3 pontos, 3 na, 3 foi, 3 em, 3 dos, 3 do, 3 as, 2 é, 2 vamos, 2 uma, 2 um, 2 textos, 2 reescrita, 2 possível, 2 positivos, 2 pois, 2 poderia, 2 percebendo, 2 pelos, 2 pelas, 2 os, 2 o, 2 nos, 2 no, 2 minha, 2 meus, 2 mapa, 2 leitura, 2 isso, 2 eu, 2 escrever, 2 erros, 2 correção, 2 colegas, 2 cada, 2 automonitoramento, 2 autocorreção, 2 através, 2 aprendizagem

 <18> right: nodes escrita & emprego: (links: 35)=> 7 a, 6 com, 5 sim, 5 que, 5 e, 5 de, 4 da, 3 uma, 3 isso, 3 dos, 3 do, 3 as, 2 é, 2 um, 2 trabalhos, 2 positivos, 2 pontos, 2 poderia, 2 pelas, 2 os, 2 o, 2 nos, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 metodologia, 2 mapa, 2 leitura, 2 gêneros, 2 foi, 2 eu, 2 escrever, 2 durante, 2 através, 2 aprendizagem

 <19> right: nodes textos & conectivos: (links: 29)=> 6 que, 6 com, 5 de, 4 porque, 4 e, 4 a, 3 sim, 3 para, 3 o, 3 não, 3 em, 3 dos, 2 é, 2 todas, 2 textos, 2 pontos, 2 permite, 2 os, 2 nos, 2 minha, 2 meus, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 gêneros, 2 foram, 2 escritos, 2 correção, 2 antes, 2 acho

 <20> right: nodes textos & conectores: (links: 24)=> 6 e, 5 de, 5 a, 4 que, 4 não, 4 com, 3 sim, 3 dos, 2 é, 2 uma, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 minha, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 escritos, 2 em, 2 deles, 2 da, 2 correção

 <21> right: nodes textos & correção: (links: 34)=> 8 e, 5 sim, 5 de, 5 com, 5 a, 4 que, 4 em, 4 dos, 3 pontos, 3 os, 3 não, 3 correção, 3 colegas, 3 autocorreção, 2 é, 2 todas, 2 textos, 2 possível, 2 porque, 2 pelos, 2 para, 2 no, 2 negativos, 2 na, 2 minha, 2 mesmos, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 feita, 2 escritos, 2 erros, 2 deles, 2 conjunto

 <22> right: nodes textos & emprego: (links: 25)=> 5 e, 5 de, 5 a, 4 que, 4 dos, 4 com, 3 sim, 3 os, 3 não, 2 é, 2 uma, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 minha, 2 metodologia, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 gêneros, 2 foram, 2 escritos, 2 em, 2 durante, 2 correção

 <23> right: nodes conectivos & conectores: (links: 11)=> 4 que, 4 com, 3 a, 2 porque, 2 permite, 2 o, 2 nos, 2 mas, 2 e, 2 de, 2 certeza

<24> right: nodes conectivos & correção: (links: 15)=> 5 com, 4 que, 4 e, 3 em, 3 a, 2 textos, 2 sim, 2 porque, 2 permite, 2 pelos, 2 o, 2 nos, 2 de, 2 colegas, 2 autocorreção

<25> right: nodes conectivos & emprego: (links: 10)=> 4 que, 4 com, 3 a, 2 porque, 2 permite, 2 o, 2 nos, 2 gêneros, 2 durante, 2 de

<26> right: nodes conectores & correção: (links: 12)=> 6 e, 4 a, 3 com, 2 sim, 2 que, 2 pois, 2 pelos, 2 em, 2 deles, 2 de, 2 colegas, 2 autocorreção

<27> right: nodes conectores & emprego: (links: 9)=> 4 a, 3 e, 2 uma, 2 que, 2 preocupação, 2 favoreceu, 2 durante, 2 de, 2 com

<28> right: nodes correção & emprego: (links: 13)=> 5 e, 4 a, 3 com, 2 sim, 2 que, 2 pelos, 2 os, 2 em, 2 durante, 2 dos, 2 de, 2 colegas, 2 autocorreção

<1> right_left: nodes metodologia & termos: (links: 12)=> 4 muito, 4 a, 3 temos, 3 de, 2 um, 2 que, 2 pouco, 2 para, 2 minha, 2 extensa, 2 curiosidade, 2 atenção

<2> right_left: nodes metodologia & escrita: (links: 33)=> 5 e, 4 que, 4 o, 4 muito, 4 de, 4 a, 3 uma, 3 para, 3 no, 3 minha, 3 foi, 3 em, 3 da, 3 com, 3 aprendizado, 2 é, 2 um, 2 temos, 2 processo, 2 pouco, 2 positivos, 2 pontos, 2 passos, 2 os, 2 na, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 extensa, 2 dos, 2 desenvolver, 2 conhecimento, 2 como

<3> right_left: nodes metodologia & textos: (links: 25)=> 6 de, 5 e, 5 a, 4 que, 4 pois, 3 vocabulário, 3 positivos, 3 pontos, 3 para, 2 um, 2 temos, 2 produções, 2 produção, 2 pouco, 2 porque, 2 os, 2 muito, 2 foi, 2 extensa, 2 evolui, 2 erros, 2 em, 2 com, 2 bastante, 2 adquirir

<4> right_left: nodes metodologia & conectivos: (links: 13)=> 3 que, 3 de, 2 é, 2 um, 2 temos, 2 relação, 2 pouco, 2 pois, 2 o, 2 muito, 2 extensa, 2 e, 2 a

<5> right_left: nodes metodologia & conectores: (links: 12)=> 3 muito, 3 de, 2 um, 2 temos, 2 que, 2 pude, 2 pouco, 2 perceber, 2 o, 2 extensa, 2 eu, 2 a

<6> right_left: nodes metodologia & correção: (links: 21)=> 4 de, 4 a, 3 semântico, 3 e, 3 dos, 3 automonitoramento, 2 um, 2 textos, 2 temos, 2 que, 2 pouco, 2 positivos, 2 pontos, 2 para, 2 o, 2 muito, 2 mapa, 2 forma, 2 extensa, 2 em, 2 com

<7> right_left: nodes metodologia & emprego: (links: 9)=> 3 que, 3 de, 2 um, 2 temos, 2 pouco, 2 o, 2 muito, 2 extensa, 2 a

<8> right_left: nodes termos & escrita: (links: 29)=> 6 e, 4 com, 3 uma, 3 o, 3 no, 3 em, 3 da, 3 a, 2 que, 2 processo, 2 passos, 2 para, 2 os, 2 nem, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 melhorar, 2 melhora, 2 melhor, 2 isso, 2 foi, 2 dos, 2 desenvolver, 2 de, 2 conhecimento, 2 como, 2 aprendizado, 2 agora

<9> right_left: nodes termos & textos: (links: 24)=> 6 e, 4 de, 4 a, 3 vocabulário, 3 pois, 3 evolui, 3 com, 3 bastante, 2 que, 2 produções, 2 produção, 2 positivos, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 nem, 2 isso, 2 eu, 2 erros, 2 em, 2 ainda, 2 agora, 2 adquirir

<10> right_left: nodes termos & conectivos: (links: 5)=> 3 e, 2 nem, 2 isso, 2 com, 2 agora

<11> right_left: nodes termos & conectores: (links: 6)=> 3 eu, 2 nem, 2 isso, 2 e, 2 com, 2 agora

<12> right_left: nodes termos & correção: (links: 14)=> 4 e, 3 semântico, 3 dos, 3 com, 3 automonitoramento, 3 a, 2 textos, 2 nem, 2 mapa, 2 isso, 2 forma, 2 em, 2 de, 2 agora

<13> right_left: nodes termos & emprego: (links: 5)=> 2 nem, 2 isso, 2 e, 2 com, 2 agora

<14> right_left: nodes escrita & textos: (links: 56)=> 9 a, 8 e, 8 de, 6 sim, 6 que, 6 com, 4 positivos, 4 pontos, 4 pois, 4 do, 4 da, 3 vocabulário, 3 produção, 3 os, 3 na, 3 meus, 3 leitura, 3 foi, 3 eu, 3 erros, 3 dos, 3 as, 2 é, 2 uma, 2 um, 2 textos, 2 texto, 2 também, 2 reescrita, 2 reescrever, 2 produções, 2 principalmente, 2 porque, 2 poderia, 2 pelas, 2 para, 2 o, 2 nos, 2 no, 2 minha, 2 mapa, 2 isso, 2 evoluindo, 2 evolui, 2 estratégias, 2 espanhol, 2 escrita, 2 escrever, 2 em, 2 correção, 2 bastante, 2 aulas, 2 através, 2 aprendizagem, 2 aprendi, 2 adquirir

<15> right_left: nodes escrita & conectivos: (links: 34)=> 6 a, 5 sim, 5 que, 5 e, 5 de, 5 da, 5 com, 3 é, 3 o, 3 dos, 3 do, 3 as, 3 aprendizagem, 2 uma, 2 um, 2 relação, 2 positivos, 2 pontos, 2 pois, 2 poderia, 2 pelas, 2 os, 2 nos, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 mapa, 2 língua, 2 leitura, 2 isso, 2 foi, 2 eu, 2 escrever, 2 através

<16> right_left: nodes escrita & conectores: (links: 38)=> 6 a, 5 sim, 5 de, 5 com, 4 que, 4 eu, 4 e, 4 da, 3 o, 3 dos, 3 do, 3 as, 2 é, 2 uma, 2 um, 2 ser, 2 procurava, 2 positivos, 2 pontos, 2 poderia, 2 pelas, 2 os, 2 nos, 2 no, 2 na, 2 muito, 2 minha, 2 meus, 2 mapa, 2 leitura, 2 isso, 2 grande, 2 foi, 2 escrever, 2 driblar, 2 através, 2 aprendizagem, 2 anteriormente

<17> right_left: nodes escrita & correção: (links: 41)=> 8 a, 6 e, 6 de, 6 com, 5 sim, 5 dos, 4 semântico, 4 que, 4 mapa, 4 da, 4 automonitoramento, 3 textos, 3 positivos, 3 pontos, 3 o, 3 forma, 3 do, 3 as, 2 é, 2 uma, 2 um, 2 trabalhos, 2 reescrita, 2 poderia, 2 pelas, 2 os, 2 nos, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 leitura, 2 isso, 2 gêneros, 2 foi, 2 eu, 2 escrita, 2 escrever, 2 em, 2 correção, 2 através, 2 aprendizagem

<18> right_left: nodes escrita & emprego: (links: 34)=> 6 a, 5 sim, 5 que, 5 de, 5 com, 4 e, 4 do, 4 da, 3 uma, 3 o, 3 as, 2 é, 2 um, 2 ser, 2 positivos, 2 pontos, 2 poderia, 2 pelas, 2 nos, 2 no, 2 na, 2 minha, 2 meus, 2 mapa, 2 leitura, 2 isso, 2 grande, 2 foi, 2 eu, 2 escrever, 2 dos, 2 cada, 2 através, 2 aprendizagem

<19> right_left: nodes textos & conectivos: (links: 24)=> 5 e, 5 de, 4 que, 4 dos, 4 a, 3 é, 3 sim, 3 os, 3 não, 3 com, 2 utilização, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 o, 2 minha, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 escritos, 2 em, 2 da, 2 correção

<20> right_left: nodes textos & conectores: (links: 25)=> 5 de, 4 e, 4 dos, 4 a, 3 sim, 3 que, 3 os, 3 não, 3 com, 2 é, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 o, 2 no, 2 minha, 2 melhora, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 eu, 2 escritos, 2 em, 2 correção

<21> right_left: nodes textos & correção: (links: 29)=> 6 e, 6 dos, 6 de, 6 a, 4 com, 3 textos, 3 sim, 3 semântico, 3 que, 3 pontos, 3 para, 3 os, 3 não, 3 forma, 3 em, 3 correção, 3 automonitoramento, 2 é, 2 todas, 2 positivos, 2 porque, 2 o, 2 minha, 2 mapa, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 gêneros, 2

foram, 2 escritos

 <22> right_left: nodes textos & emprego: (links: 25)=> 5 de, 4 que, 4 não, 4 e, 4 a, 3 sim, 3 dos, 3 com, 2 é, 2 uma, 2 todas, 2 porque, 2 pontos, 2 para, 2 os, 2 o, 2 no, 2 minha, 2 melhora, 2 interlíngua, 2 influenciaram, 2 foram, 2 escritos, 2 em, 2 correção

 <23> right_left: nodes conectivos & conectores: (links: 9)=> 3 que, 3 o, 3 com, 2 porque, 2 permite, 2 nos, 2 eu, 2 de, 2 a

 <24> right_left: nodes conectivos & correção: (links: 18)=> 4 com, 4 a, 3 textos, 3 semântico, 3 que, 3 o, 3 dos, 3 de, 3 automonitoramento, 2 porque, 2 permite, 2 para, 2 nos, 2 mapa, 2 gêneros, 2 forma, 2 em, 2 e

 <25> right_left: nodes conectivos & emprego: (links: 10)=> 4 que, 3 o, 3 com, 2 sempre, 2 porque, 2 permite, 2 nos, 2 de, 2 certeza, 2 a

 <26> right_left: nodes conectores & correção: (links: 10)=> 5 a, 4 e, 3 semântico, 3 dos, 3 de, 3 automonitoramento, 2 textos, 2 mapa, 2 forma, 2 com

 <27> right_left: nodes conectores & emprego: (links: 9)=> 3 a, 2 uma, 2 tinha, 2 seu, 2 que, 2 não, 2 e, 2 de, 2 certeza

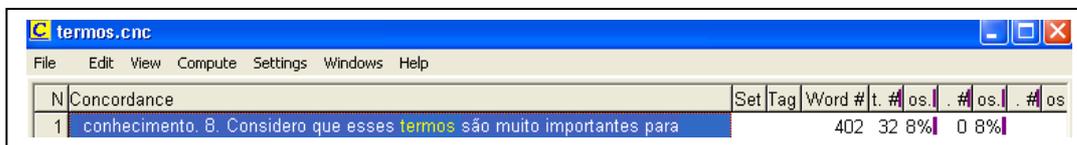
 <28> right_left: nodes correção & emprego: (links: 12)=> 4 e, 3 a, 2 sim, 2 que, 2 pelos, 2 no, 2 em, 2 de, 2 com, 2 colegas, 2 cada, 2 autocorreção

Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Segundo Semestre

ANEXO H – Concords referentes aos Nódulos-Problema e Nódulos-Vínculo do Módulo

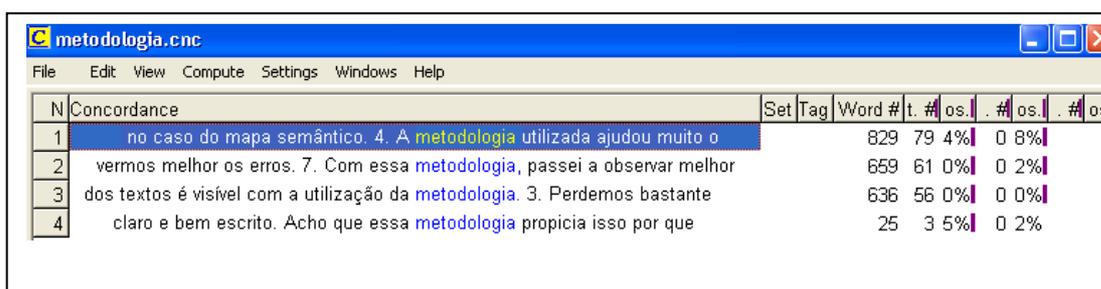
-1

Concords dos Nódulos-Problema:



N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	conhecimento. 8. Considero que esses termos são muito importantes para			402	32	8%		0	8%	

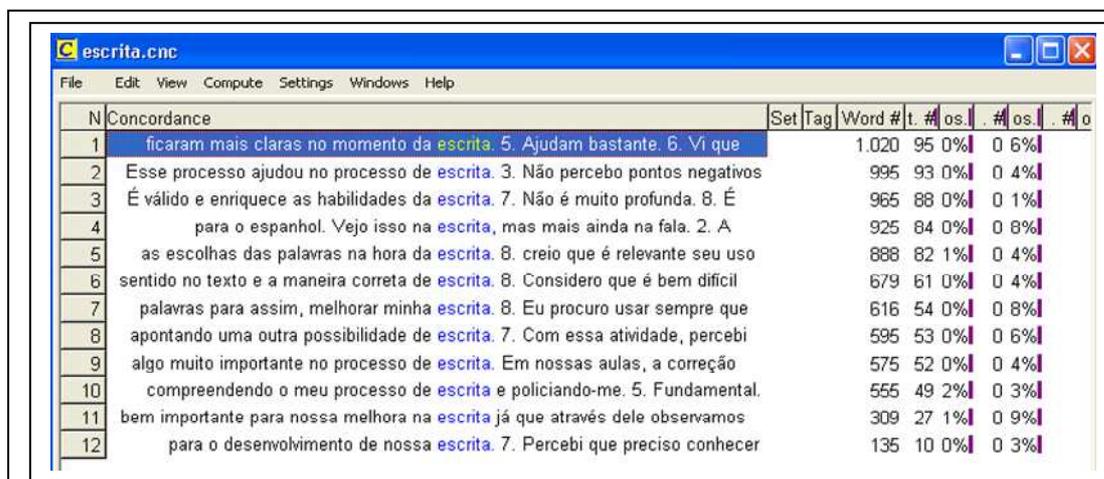
Concord relativo à “termos”



N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	no caso do mapa semântico. 4. A metodologia utilizada ajudou muito o			829	79	4%		0	8%	
2	vermos melhor os erros. 7. Com essa metodologia, passei a observar melhor			659	61	0%		0	2%	
3	dos textos é visível com a utilização da metodologia. 3. Perdemos bastante			636	56	0%		0	0%	
4	claro e bem escrito. Acho que essa metodologia propicia isso por que			25	3	5%		0	2%	

Concord relativo à “metodologia”

Concord dos Nódulos-Vínculo:



N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	o
1	ficaram mais claras no momento da escrita. 5. Ajudam bastante. 6. Vi que			1.020	95	0%		0	6%	
2	Esse processo ajudou no processo de escrita. 3. Não percebo pontos negativos			995	93	0%		0	4%	
3	É válido e enriquece as habilidades da escrita. 7. Não é muito profunda. 8. É			965	88	0%		0	1%	
4	para o espanhol. Vejo isso na escrita, mas mais ainda na fala. 2. A			925	84	0%		0	8%	
5	as escolhas das palavras na hora da escrita. 8. creio que é relevante seu uso			888	82	1%		0	4%	
6	sentido no texto e a maneira correta de escrita. 8. Considero que é bem difícil			679	61	0%		0	4%	
7	palavras para assim, melhorar minha escrita. 8. Eu procuro usar sempre que			616	54	0%		0	8%	
8	apontando uma outra possibilidade de escrita. 7. Com essa atividade, percebi			595	53	0%		0	6%	
9	algo muito importante no processo de escrita. Em nossas aulas, a correção			575	52	0%		0	4%	
10	compreendendo o meu processo de escrita e policiando-me. 5. Fundamental.			555	49	2%		0	3%	
11	bem importante para nossa melhora na escrita já que através dele observamos			309	27	1%		0	9%	
12	para o desenvolvimento de nossa escrita. 7. Percebi que preciso conhecer			135	10	0%		0	3%	

Concord relativo à “escrita”

atenção.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	mais na hora de escrever. Dou mais atenção ao que faço. 5. Bem bom. Elas			734	68	7%	0	9%		
2	textual melhora muito. Prestamos mais atenção ao que escrevemos. 3. O tempo			713	65	7%	0	7%		
3	tempo com isso. 4. Aumenta a atenção 5. Importante. 6. Importante			646	58	3%	0	1%		
4	que eu já estou prestando mais atenção ao que eu escrevo. 5. Vejo o			292	26	3%	0	8%		
5	o texto. 4. Estou prestando mais atenção ao texto quando escrevo. 5.			195	17	0%	0	8%		

Concord relativo à “atenção”

coerência.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	positivo focar mais o texto, auxilia na coerência textual. Esse processo ajudou			987	92	2%	0	3%		

Concord relativo à “coerência”

coerente.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	importantes para tomar o texto coeso e coerente . No entanto, nunca			412	32	0%	0	9%		

Concord relativo à “coerência”

correção.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	é muito produtivo, pois é através da correção que vamos aprendendo. 7. Com			869	81	8%	0	2%		
2	importantes. 6. Em nossas aulas, a correção tornou-se uma oportunidade de			750	71	3%	0	1%		
3	de escrita. Em nossas aulas, a correção tornou-se uma oportunidade de			580	53	9%	0	5%		
4	é ótimo para observarmos detalhes de correção . 7. Mais ou menos. Percebi			386	29	0%	0	7%		
5	antes. 6. Vejo que o processo de correção textual é especialmente			125	10	4%	0	2%		

Concord relativo à “correção”

erros.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	no momento corrigia os meus erros e os dos outros. 7. Estou			1.036	97	8%	0	8%		
2	porque apontamos os nossos erros e os corrigimos, isso é muito			857	81	8%	0	1%		
3	6. Importante para vermos melhor os erros . 7. Com essa metodologia, passei			655	60	0%	0	2%		
4	desenvolvimento da interlíngua, percebo erros de transferência. 2. A melhora nos			451	36	6%	0	3%		
5	produções e por isso, talvez, de tantos erros em nossos textos. 6. Acho que			365	28	3%	0	5%		

Concord relativo à “erros”

ANEXO I - Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Módulo 1

```
000001 metodologia
000002 termos
000003 escrita
000004 atenção
000005 coerência
000006 coerente
000007 correção
000008 erros
```

```
<1> left: nodes metodologia & termos: (links: 3)=> 2 que, 2 com, 2 a
```

```
<2> left: nodes metodologia & escrita: (links: 11)=> 3 a, 2 processo, 2 pa-
ra, 2 palavras, 2 o, 2 nossa, 2 na, 2 importante, 2 de, 2 da, 2 com
```

```
<3> left: nodes metodologia & atenção: (links: 2)=> 3 com, 3 a
```

```
<4> left: nodes metodologia & coerência: (links: 2)=> 2 com, 2 a
```

```
<5> left: nodes metodologia & coerente: (links: 2)=> 2 com, 2 a
```

```
<6> left: nodes metodologia & correção: (links: 4)=> 3 a, 2 que, 2 da, 2 com
```

```
<7> left: nodes metodologia & erros: (links: 6)=> 3 os, 2 melhor, 2 de, 2
da, 2 com, 2 a
```

```
<8> left: nodes termos & escrita: (links: 9)=> 2 processo, 2 para, 2 pala-
vras, 2 o, 2 nossa, 2 na, 2 mais, 2 importante, 2 de
```

```
<9> left: nodes termos & atenção: (links: 1)=> 2 mais
```

```
<10> left: nodes termos & coerência: (links: 1)=> 2 mais
```

```
<11> left: nodes termos & coerente: (links: 0)=>
```

```
<12> left: nodes termos & correção: (links: 1)=> 2 que
```

```
<13> left: nodes termos & erros: (links: 2)=> 2 os, 2 de
```

```
<14> left: nodes escrita & atenção: (links: 14)=> 3 o, 3 de, 2 processo, 2
para, 2 palavras, 2 nossa, 2 na, 2 muito, 2 melhora, 2 mais, 2 isso, 2 impor-
tante, 2 hora, 2 a
```

```
<15> left: nodes escrita & coerência: (links: 9)=> 3 o, 3 na, 2 processo, 2
para, 2 palavras, 2 nossa, 2 mais, 2 importante, 2 de
```

```
<16> left: nodes escrita & coerente: (links: 9)=> 3 o, 2 processo, 2 para, 2
palavras, 2 nossa, 2 na, 2 importante, 2 e, 2 de
```

```
<17> left: nodes escrita & correção: (links: 11)=> 3 processo, 3 para, 3 o,
3 de, 2 vejo, 2 palavras, 2 nossa, 2 na, 2 importante, 2 da, 2 a
```

```
<18> left: nodes escrita & erros: (links: 14)=> 4 de, 3 para, 3 importante,
2 processo, 2 palavras, 2 os, 2 o, 2 nossa, 2 no, 2 na, 2 momento, 2 isso, 2
desenvolvimento, 2 da
```

<19> left: nodes atenção & coerência: (links: 3)=> 2 texto, 2 o, 2 mais

 <20> left: nodes atenção & coerente: (links: 2)=> 2 texto, 2 o

 <21> left: nodes atenção & correção: (links: 3)=> 2 o, 2 de, 2 a

 <22> left: nodes atenção & erros: (links: 3)=> 3 de, 2 os, 2 isso

 <23> left: nodes coerência & coerente: (links: 2)=> 2 texto, 2 o

 <24> left: nodes coerência & correção: (links: 1)=> 2 o

 <25> left: nodes coerência & erros: (links: 2)=> 2 os, 2 de

 <26> left: nodes coerente & correção: (links: 1)=> 2 o

 <27> left: nodes coerente & erros: (links: 2)=> 2 os, 2 de

 <28> left: nodes correção & erros: (links: 4)=> 3 de, 2 para, 2 os, 2 da

 <1> left_right: nodes metodologia & termos: (links: 2)=> 2 com, 2 a

 <2> left_right: nodes metodologia & escrita: (links: 8)=> 4 que, 3 é, 3 com, 3 a, 2 percebi, 2 mais, 2 essa, 2 bem

 <3> left_right: nodes metodologia & atenção: (links: 7)=> 2 que, 2 melhor, 2 importante, 2 com, 2 bem, 2 acho, 2 a

 <4> left_right: nodes metodologia & coerência: (links: 2)=> 2 com, 2 a

 <5> left_right: nodes metodologia & coerente: (links: 2)=> 3 com, 2 a

 <6> left_right: nodes metodologia & correção: (links: 3)=> 3 que, 3 com, 2 a

 <7> left_right: nodes metodologia & erros: (links: 6)=> 4 a, 3 com, 2 que, 2 os, 2 essa, 2 acho

 <8> left_right: nodes termos & escrita: (links: 5)=> 4 que, 3 é, 3 mais, 2 percebi, 2 considero

 <9> left_right: nodes termos & atenção: (links: 2)=> 2 que, 2 importante

 <10> left_right: nodes termos & coerência: (links: 0)=>

 <11> left_right: nodes termos & coerente: (links: 0)=>

 <12> left_right: nodes termos & correção: (links: 2)=> 3 que, 2 mais

 <13> left_right: nodes termos & erros: (links: 2)=> 2 que, 2 a

 <14> left_right: nodes escrita & atenção: (links: 9)=> 4 importante, 3 para, 3 o, 2 vejo, 2 processo, 2 palavras, 2 nossa, 2 na, 2 de

 <15> left_right: nodes escrita & coerência: (links: 10)=> 3 processo, 2 para, 2 palavras, 2 o, 2 nossa, 2 no, 2 na, 2 importante, 2 de, 2 ajudou

 <16> left_right: nodes escrita & coerente: (links: 9)=> 2 processo, 2 para, 2 palavras, 2 o, 2 nossa, 2 no, 2 na, 2 importante, 2 de

<17> left_right: nodes escrita & correção: (links: 11)=> 3 para, 3 de, 2 uma, 2 que, 2 processo, 2 palavras, 2 o, 2 nossa, 2 na, 2 mais, 2 importante

<18> left_right: nodes escrita & erros: (links: 12)=> 3 de, 3 a, 2 processo, 2 para, 2 palavras, 2 o, 2 nossa, 2 na, 2 melhora, 2 isso, 2 importante, 2 e

<19> left_right: nodes atenção & coerência: (links: 1)=> 2 textual

<20> left_right: nodes atenção & coerente: (links: 1)=> 2 com

<21> left_right: nodes atenção & correção: (links: 5)=> 2 textual, 2 que, 2 mais, 2 de, 2 com

<22> left_right: nodes atenção & erros: (links: 6)=> 3 a, 2 melhora, 2 isso, 2 estou, 2 de, 2 com

<23> left_right: nodes coerência & coerente: (links: 0)=>

<24> left_right: nodes coerência & correção: (links: 2)=> 2 que, 2 mais

<25> left_right: nodes coerência & erros: (links: 1)=> 2 a

<26> left_right: nodes coerente & correção: (links: 1)=> 2 que

<27> left_right: nodes coerente & erros: (links: 2)=> 2 e, 2 a

<28> left_right: nodes correção & erros: (links: 5)=> 3 a, 2 é, 2 que, 2 em, 2 de

<1> right: nodes metodologia & termos: (links: 2)=> 2 muito, 2 isso

<2> right: nodes metodologia & escrita: (links: 9)=> 4 que, 3 é, 2 percebi, 2 muito, 2 mais, 2 isso, 2 com, 2 bastante, 2 a

<3> right: nodes metodologia & atenção: (links: 7)=> 2 tempo, 2 que, 2 quando, 2 o, 2 melhor, 2 isso, 2 importante

<4> right: nodes metodologia & coerência: (links: 2)=> 2 isso, 2 ajudou

<5> right: nodes metodologia & coerente: (links: 2)=> 2 isso, 2 com

<6> right: nodes metodologia & correção: (links: 3)=> 3 que, 2 isso, 2 com

<7> right: nodes metodologia & erros: (links: 5)=> 3 isso, 3 a, 2 que, 2 passei, 2 com

<8> right: nodes termos & escrita: (links: 6)=> 3 é, 3 que, 2 são, 2 percebi, 2 muito, 2 mais

<9> right: nodes termos & atenção: (links: 2)=> 2 para, 2 importante

<10> right: nodes termos & coerência: (links: 0)=>

<11> right: nodes termos & coerente: (links: 0)=>

<12> right: nodes termos & correção: (links: 2)=> 2 que, 2 para

<13> right: nodes termos & erros: (links: 1)=> 2 a

<14> right: nodes escrita & atenção: (links: 7)=> 4 que, 3 é, 2 percebi, 2

mais, 2 importante, 2 eu, 2 bem

 <15> right: nodes escrita & coerência: (links: 5)=> 3 é, 3 que, 2 percebi, 2 no, 2 mais

 <16> right: nodes escrita & coerente: (links: 6)=> 3 é, 3 que, 2 percebi, 2 no, 2 mais, 2 com

 <17> right: nodes escrita & correção: (links: 6)=> 5 que, 4 é, 3 percebi, 3 mais, 2 relevante, 2 com

 <18> right: nodes escrita & erros: (links: 9)=> 4 é, 4 que, 3 a, 2 percebi, 2 mais, 2 essa, 2 em, 2 e, 2 com

 <19> right: nodes atenção & coerência: (links: 1)=> 2 importante

 <20> right: nodes atenção & coerente: (links: 1)=> 2 importante

 <21> right: nodes atenção & correção: (links: 3)=> 3 que, 2 para, 2 importante

 <22> right: nodes atenção & erros: (links: 4)=> 2 que, 2 importante, 2 acho, 2 a

 <23> right: nodes coerência & coerente: (links: 1)=> 2 no

 <24> right: nodes coerência & correção: (links: 3)=> 2 textual, 2 que, 2 esse

 <25> right: nodes coerência & erros: (links: 1)=> 2 a

 <26> right: nodes coerente & correção: (links: 2)=> 2 que, 2 com

 <27> right: nodes coerente & erros: (links: 2)=> 2 com, 2 a

 <28> right: nodes correção & erros: (links: 5)=> 3 que, 2 é, 2 de, 2 com, 2 a

 <1> right_left: nodes metodologia & termos: (links: 2)=> 2 que, 2 isso

 <2> right_left: nodes metodologia & escrita: (links: 14)=> 3 o, 3 isso, 2 processo, 2 para, 2 palavras, 2 nossa, 2 na, 2 muito, 2 meu, 2 importante, 2 de, 2 as, 2 ajudou, 2 a

 <3> right_left: nodes metodologia & atenção: (links: 6)=> 3 isso, 2 tempo, 2 o, 2 muito, 2 com, 2 a

 <4> right_left: nodes metodologia & coerência: (links: 2)=> 2 o, 2 isso

 <5> right_left: nodes metodologia & coerente: (links: 2)=> 2 o, 2 isso

 <6> right_left: nodes metodologia & correção: (links: 4)=> 2 que, 2 o, 2 isso, 2 a

 <7> right_left: nodes metodologia & erros: (links: 5)=> 3 isso, 2 por, 2 os, 2 melhor, 2 de

 <8> right_left: nodes termos & escrita: (links: 9)=> 3 para, 2 processo, 2 palavras, 2 o, 2 nossa, 2 na, 2 muito, 2 importante, 2 de

```

<9> right_left: nodes termos & atenção: (links: 1)=> 2 muito
-----
<10> right_left: nodes termos & coerência: (links: 0)=>
-----
<11> right_left: nodes termos & coerente: (links: 1)=> 2 tornar
-----
<12> right_left: nodes termos & correção: (links: 2)=> 2 para, 2 importantes
-----
<13> right_left: nodes termos & erros: (links: 3)=> 2 para, 2 os, 2 de
-----
<14> right_left: nodes escrita & atenção: (links: 9)=> 3 é, 3 que, 3 mais, 2
percebi, 2 muito, 2 já, 2 eu, 2 com, 2 a
-----
<15> right_left: nodes escrita & coerência: (links: 5)=> 3 é, 3 que, 3 mais,
2 percebi, 2 na
-----
<16> right_left: nodes escrita & coerente: (links: 5)=> 3 é, 3 que, 2 perce-
bi, 2 mais, 2 e
-----
<17> right_left: nodes escrita & correção: (links: 9)=> 4 é, 4 que, 2 perce-
bi, 2 nossas, 2 mais, 2 em, 2 aulas, 2 através, 2 a
-----
<18> right_left: nodes escrita & erros: (links: 8)=> 3 é, 3 que, 2 percebo,
2 percebi, 2 os, 2 no, 2 mais, 2 de
-----
<19> right_left: nodes atenção & coerência: (links: 3)=> 2 texto, 2 o, 2 im-
portante
-----
<20> right_left: nodes atenção & coerente: (links: 3)=> 2 texto, 2 o, 2 im-
portante
-----
<21> right_left: nodes atenção & correção: (links: 5)=> 2 vejo, 2 que, 2 pa-
ra, 2 o, 2 importante
-----
<22> right_left: nodes atenção & erros: (links: 6)=> 3 importante, 2 vermos,
2 para, 2 os, 2 melhor, 2 de
-----
<23> right_left: nodes coerência & coerente: (links: 0)=>
-----
<24> right_left: nodes coerência & correção: (links: 1)=> 2 processo
-----
<25> right_left: nodes coerência & erros: (links: 3)=> 2 os, 2 no, 2 de
-----
<26> right_left: nodes coerente & correção: (links: 0)=>
-----
<27> right_left: nodes coerente & erros: (links: 3)=> 2 os, 2 no, 2 de
-----
<28> right_left: nodes correção & erros: (links: 4)=> 3 de, 2 que, 2 para, 2
os
-----

```

Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Módulo 1

ANEXO J – Concords referentes aos Nódulos-Problema e Nódulos-Vínculo do Módulo 4.

Concord relativa aos Nódulos-Vínculo.

C termos.cnc		Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
N	Concordance									
1	eu não prestava muito atenção a esses termos. Agora eu ainda sinto			2.289	119	0%	0	9%		
2	acho que não usava muito bem esses termos, mas agora melhorei. 8) Evolui			2.179	109	0%	0	4%		
3	não dava muita importância para esses termos nem em português e nem em			1.686	79	8%	0	3%		
4	que minha atenção a utilização destes termos aumentou e com isso passei a			1.009	50	2%	0	4%		

Concord referente à “termos”

C metodologia.cnc		Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
N	Concordance									
1	e me policiar mais em relação a eles, a metodologia foi muito válida em relação			2.024	100	8%	0	8%		
2	seguia na escrita. Com as aulas e a metodologia empregada, pude perceber			1.455	66	2%	0	3%		
3	do processo de escrita através da metodologia e das explicações			1.203	55	1%	0	2%		
4	certeza. 8) Por mais que seja uma metodologia um pouco extensa,			1.026	51	8%	0	4%		
5	se destina. 5) Acredito que com essa metodologia só existe pontos positivos,			604	34	2%	0	6%		
6	meus textos. 8) Com a utilização da metodologia observo que temos			337	25	4%	0	5%		

Concord referente à “metodologia”

Concord referente aos Nódulos-Problema

C escrita.cnc		Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
N	Concordance									
1	e cansa. 6) Opinião dos colegas, a escrita e a reescrita. 7) Antes eu não			2.276	118	0%	0	9%		
2	menos. 5) Pontos positivos: melhora na escrita do espanhol nos gêneros			2.257	117	5%	0	8%		
3	5) Pontos positivos: melhorar a escrita no espanhol e produção de			2.147	108	4%	0	3%		
4	do que está escrevendo e dirige a sua escrita toda a atenção. 5) Pontos			2.138	107	6%	0	3%		
5	3) Sim, considero que a produção escrita é extremamente influenciável			1.607	74	0%	0	0%		
6	o aprendizado e e desenvolver a escrita. 2) O fato de escrever e			1.584	72	0%	0	9%		
7	uma outra palavra, porém seguia na escrita. Com as aulas e a metodologia			1.449	65	0%	0	3%		
8	pois a análise realizada da minha escrita pelas mestrandas apontou			1.407	64	3%	0	1%		
9	conhecimento sobre o processo de escrita, e a cada texto a ser produzido,			1.334	61	4%	0	8%		
10	proporcionou ver em que nível de escrita me encontrava, apontando meus			1.307	59	0%	0	7%		
11	ficou mais visível e fácil a minha escrita. 4) Sim, acredito. É através do			1.217	55	0%	0	3%		
12	tomei conhecimento do processo de escrita através da metodologia e das			1.200	55	3%	0	2%		
13	automonitoramento onde foi retomada a escrita, e, com isso, foi possível			1.144	54	8%	0	0%		
14	melhor minha evolução acerca da escrita em língua espanhola. 2) Entre os			1.107	53	3%	0	8%		
15	acredito que foi através da retomada da escrita, da criação de um mapa			1.086	53	4%	0	7%		
16	o processo, no caso específico, da escrita, vamos percebendo nossa			709	36	9%	0	1%		
17	como afirmei acima, já na produção escrita, a partir do que aprendi o texto			544	32	5%	0	4%		
18	contribuiu muito para que a minha escrita fosse evoluindo com o avanço			459	29	8%	0	0%		
19	das várias etapas dos processos de escrita, utilizei todas as estratégias,			382	28	3%	0	7%		
20	que faz com que melhoramos a nossa escrita. 9) Observei grande			355	26	0%	0	5%		
21	é o vocabulário adquirido. 7) Com a escrita continuada, acredito que			313	24	2%	0	4%		
22	como dicionários. 2) Principalmente a escrita de textos, a correção e			236	16	2%	0	0%		

Concord referente à “escrita”

atenção.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	7) Antes eu não prestava muito atenção a esses termos. Agora eu ainda			2.286	119	3%		0	9%	
2	4) Auxilia na medida que você presta atenção ao que escreve e com isso erra			2.243	116	3%		0	7%	
3	e dirige a sua escrita toda a atenção . 5) Pontos positivos: melhorar a			2.141	107	0%		0	3%	
4	bastante. 9) interlíngua, transferência, atenção e desenvolvimento de			2.078	102	3%		0	0%	
5	sabia utilizar e também nem prestava atenção , mas agora acredito que			2.065	101	3%		0	0%	
6	observado. Mas ao ler e reler com atenção o próprio texto, é possível			1.842	87	4%		0	0%	
7	principalmente 7) Acredito que minha atenção a utilização destes termos			1.005	50	1%		0	4%	
8	7) Antes não prestava muito atenção em como estavam relacionadas			112	7	7%		0	5%	

Concord referente à "atenção"

conectores.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	Uma grande melhora no emprego dos conectores e uma preocupação maior			1.513	68	5%		0	6%	
2	pude perceber a importância destes conectores , pois a análise realizada da			1.400	64	2%		0	1%	
3	textual, eu deixava de empregar os conectores ou simplesmente fugia deles,			1.372	63	2%		0	9%	
4	ser empregados, o emprego dos conectores que favoreceu a coesão e			1.171	54	5%		0	1%	

Concord referente à "conectores"

conectivos.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	língua materna ou estrangeira usamos conectivos , embora nem sempre			1.890	92	0%		0	2%	
2	maneira satisfatória. A utilização dos conectivos corretos nos permite atingir o			756	39	1%		0	3%	
3	o seu uso, pois aumentei o número de conectivos em meus textos. 8) Com a			328	24	7%		0	4%	
4	estabelecer essa relação utilizamos os conectivos . 8) Acho que evolui bastante,			149	9	0%		0	6%	

Concord referente à "conectores"

correção.cnc										
File Edit View Compute Settings Windows Help										
N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os
1	posso citar o automonitoramento, a correção em grupo e em dupla, a			1.262	59	2%		0	5%	
2	muito contribuiu, posso citar a forma de correção , analisando e discutindo no			1.123	54	9%		0	9%	
3	um mapa semântico, dos processos de correção e automonitoramento, que pude			1.096	53	7%		0	8%	
4	fique satisfatória, assim com a correção dos erros cometidos e com o			833	41	9%		0	6%	
5	2) Principalmente a escrita de textos, a correção e autocorreção deles. 3) Sim.			240	16	5%		0	0%	

Concord referente à "correção"

erros.cnc		Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	o
N	Concordance									
1	com minhas produções. 2) Olhar os erros nas lâminas com os colegas. 3)			2.213	113	0%		0	6%	
2	que pude observar mais os meus erros e me policiar mais em relação a			2.014	100	9%		0	7%	
3	muito positivo e as correções dos erros . Não tem pontos negativos. 6)			2.001	98	0%		0	7%	
4	próprio texto, é possível identificarmos erros , primeiramente não vistos. 5)			1.849	87	3%		0	0%	
5	o meu texto, poderão encontrar erros que talvez eu não tenha observado.			1.829	86	5%		0	9%	
6	textos, ler, reler e corrigir meus erros , além de utilizar ainda outros			1.769	84	1%		0	7%	
7	automonitoramento é possível perceber erros e corrigi-los, desenvolvendo um			1.625	75	1%		0	0%	
8	me encontrava, apontando meus erros e acertos. Quanto aos pontos			1.312	59	7%		0	7%	
9	foi escrito e solucionamos possíveis erros . Desta forma, o texto produzido vai			1.235	57	0%		0	4%	
10	e, com isso, foi possível observar os erros , o mapa semântico que me			1.152	54	9%		0	0%	
11	satisfatória, assim com a correção dos erros cometidos e com o esclarecimento			835	41	1%		0	6%	
12	outras pessoas, fazendo com que os erros encontrados fiquem mais salientes			640	34	4%		0	8%	
13	textos, encontrando os nossos próprios erros , fez com que as minhas produções			476	30	4%		0	1%	
14	conseguimos perceber nossos erros . 5) Positivos: aulas embasadas,			271	19	0%		0	2%	
15	principal para nos darmos conta dos erros e aprendermos com eles. 3) Sim,			38	2	6%		0	2%	

Concord referente à "erros"

ANEXO K – Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Módulo 4

```
000001 metodologia
000002 termos
000003 escrita
000004 atenção
000005 conectivos
000006 conectores
000007 erros
000008 correção
```

```
<1> left: nodes metodologia & termos: (links: 5)=> 4 a, 3 com, 2 utilização,
2 muito, 2 atenção
```

```
-----
<2> left: nodes metodologia & escrita: (links: 14)=> 5 com, 5 a, 4 da, 3
que, 3 processo, 3 e, 2 o, 2 na, 2 minha, 2 foi, 2 em, 2 de, 2 conhecimento,
2 através
```

```
-----
<3> left: nodes metodologia & atenção: (links: 9)=> 4 com, 4 a, 3 que, 3 e,
2 prestava, 2 escrita, 2 bastante, 2 antes, 2 acredito
```

```
-----
<4> left: nodes metodologia & conectivos: (links: 6)=> 3 com, 3 a, 2 utili-
zação, 2 relação, 2 essa, 2 de
```

```
-----
<5> left: nodes metodologia & conectores: (links: 3)=> 3 com, 3 a, 2 de
```

```
-----
<6> left: nodes metodologia & erros: (links: 15)=> 6 com, 3 os, 3 e, 3 a, 2
textos, 2 texto, 2 que, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 nossos, 2 mais,
2 foi, 2 escrita, 2 as
```

```
-----
<7> left: nodes metodologia & correção: (links: 5)=> 5 a, 4 com, 3 de, 2
textos, 2 escrita
```

```
-----
<8> left: nodes termos & escrita: (links: 14)=> 5 a, 3 muito, 3 minha, 3 da,
3 atenção, 2 que, 2 processo, 2 para, 2 o, 2 na, 2 foi, 2 e, 2 conhecimento,
2 com
```

```
-----
<9> left: nodes termos & atenção: (links: 10)=> 4 a, 3 prestava, 3 muito, 2
que, 2 não, 2 minha, 2 e, 2 bastante, 2 atenção, 2 antes
```

```
-----
<10> left: nodes termos & conectivos: (links: 4)=> 3 a, 2 utilização, 2 mui-
to, 2 atenção
```

```
-----
<11> left: nodes termos & conectores: (links: 5)=> 3 a, 2 muito, 2 importân-
cia, 2 destes, 2 atenção
```

```
-----
<12> left: nodes termos & erros: (links: 13)=> 3 os, 3 com, 3 a, 2 texto, 2
possível, 2 perceber, 2 para, 2 observar, 2 nossos, 2 muito, 2 foi, 2 e, 2
atenção
```

```
-----
<13> left: nodes termos & correção: (links: 4)=> 5 a, 2 muito, 2 de, 2 aten-
ção
```

```
-----
<14> left: nodes escrita & atenção: (links: 18)=> 5 a, 4 que, 4 e, 3 na, 3
minha, 3 da, 3 com, 2 sua, 2 processo, 2 principalmente, 2 prestava, 2 o, 2
muito, 2 foi, 2 conhecimento, 2 colegas, 2 bastante, 2 antes
```

```
-----
<15> left: nodes escrita & conectivos: (links: 13)=> 4 a, 3 o, 3 da, 2 que,
```

2 processo, 2 na, 2 minha, 2 foi, 2 e, 2 dos, 2 de, 2 conhecimento, 2 com

 <16> left: nodes escrita & conectores: (links: 15)=> 4 a, 3 o, 3 da, 2 que, 2 processo, 2 no, 2 na, 2 minha, 2 melhora, 2 foi, 2 e, 2 dos, 2 de, 2 conhecimento, 2 com

 <17> left: nodes escrita & erros: (links: 20)=> 5 com, 4 foi, 4 e, 4 a, 3 que, 3 os, 3 o, 3 da, 2 texto, 2 processo, 2 possível, 2 perceber, 2 para, 2 observar, 2 nossos, 2 na, 2 minha, 2 dos, 2 conhecimento, 2 automonitoramento

 <18> left: nodes escrita & correção: (links: 15)=> 6 a, 3 o, 3 de, 3 da, 3 com, 2 que, 2 processos, 2 processo, 2 na, 2 minha, 2 foi, 2 e, 2 dos, 2 conhecimento, 2 automonitoramento

 <19> left: nodes atenção & conectivos: (links: 6)=> 3 a, 2 que, 2 prestava, 2 e, 2 bastante, 2 antes

 <20> left: nodes atenção & conectores: (links: 7)=> 3 a, 2 que, 2 prestava, 2 eu, 2 e, 2 bastante, 2 antes

 <21> left: nodes atenção & erros: (links: 17)=> 4 e, 4 com, 3 que, 3 os, 3 a, 2 texto, 2 reler, 2 prestava, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 nossos, 2 ler, 2 foi, 2 escrita, 2 bastante, 2 antes

 <22> left: nodes atenção & correção: (links: 9)=> 5 a, 2 que, 2 prestava, 2 escrita, 2 e, 2 de, 2 com, 2 bastante, 2 antes

 <23> left: nodes conectivos & conectores: (links: 5)=> 2 os, 2 o, 2 dos, 2 de, 2 a

 <24> left: nodes conectivos & erros: (links: 12)=> 4 os, 3 com, 2 texto, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 o, 2 nossos, 2 foi, 2 e, 2 dos, 2 a

 <25> left: nodes conectivos & correção: (links: 5)=> 4 a, 3 de, 2 satisfatória, 2 o, 2 dos

 <26> left: nodes conectores & erros: (links: 13)=> 4 os, 3 perceber, 3 com, 2 texto, 2 pude, 2 possível, 2 observar, 2 o, 2 nossos, 2 foi, 2 e, 2 dos, 2 a

 <27> left: nodes conectores & correção: (links: 4)=> 4 a, 3 de, 2 o, 2 dos

 <28> left: nodes erros & correção: (links: 17)=> 4 com, 4 a, 3 os, 2 textos, 2 texto, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 o, 2 nossos, 2 foi, 2 escrita, 2 e, 2 dos, 2 de, 2 automonitoramento, 2 assim

 <1> left_right: nodes metodologia & termos: (links: 6)=> 4 com, 3 e, 2 nem, 2 em, 2 agora, 2 a

 <2> left_right: nodes metodologia & escrita: (links: 16)=> 7 com, 6 a, 5 e, 4 de, 4 da, 3 que, 3 do, 3 através, 3 as, 2 é, 2 textos, 2 pelas, 2 o, 2 em, 2 aulas, 2 acredito

 <3> left_right: nodes metodologia & atenção: (links: 12)=> 4 com, 4 a, 3 que, 3 e, 2 utilização, 2 termos, 2 escrita, 2 em, 2 de, 2 as, 2 agora, 2 acredito

 <4> left_right: nodes metodologia & conectivos: (links: 6)=> 4 com, 3 a, 2 textos, 2 que, 2 nos, 2 em

 <5> left_right: nodes metodologia & conectores: (links: 6)=> 4 com, 4 a, 3 e, 2 uma, 2 que, 2 da

 <6> left_right: nodes metodologia & erros: (links: 16)=> 5 com, 4 que, 4 e, 3 o, 3 não, 3 mais, 2 positivos, 2 pontos, 2 me, 2 em, 2 eles, 2 de, 2 aulas, 2 as, 2 acredito, 2 a

 <7> left_right: nodes metodologia & correção: (links: 5)=> 5 e, 4 com, 3 em, 2 que, 2 a

 <8> left_right: nodes termos & escrita: (links: 15)=> 6 a, 4 e, 4 com, 3 do, 3 de, 3 da, 3 atenção, 2 é, 2 que, 2 pelas, 2 o, 2 muito, 2 minha, 2 através, 2 as

 <9> left_right: nodes termos & atenção: (links: 10)=> 4 a, 2 utilização, 2 termos, 2 que, 2 muito, 2 esses, 2 e, 2 destes, 2 atenção, 2 agora

 <10> left_right: nodes termos & conectivos: (links: 4)=> 3 a, 2 nos, 2 muito, 2 atenção

 <11> left_right: nodes termos & conectores: (links: 4)=> 4 a, 2 muito, 2 e, 2 atenção

 <12> left_right: nodes termos & erros: (links: 12)=> 4 não, 3 que, 3 o, 3 e, 2 positivos, 2 pontos, 2 muito, 2 me, 2 mais, 2 com, 2 atenção, 2 a

 <13> left_right: nodes termos & correção: (links: 5)=> 4 e, 2 muito, 2 em, 2 atenção, 2 a

 <14> left_right: nodes escrita & atenção: (links: 19)=> 5 a, 4 que, 4 e, 3 o, 3 da, 3 com, 2 termos, 2 processo, 2 positivos, 2 pontos, 2 na, 2 minha, 2 melhorar, 2 foi, 2 em, 2 de, 2 conhecimento, 2 como, 2 agora

 <15> left_right: nodes escrita & conectivos: (links: 13)=> 4 a, 3 que, 3 o, 3 da, 3 com, 2 processo, 2 nos, 2 na, 2 minha, 2 foi, 2 em, 2 e, 2 conhecimento

 <16> left_right: nodes escrita & conectores: (links: 13)=> 5 a, 4 e, 4 da, 3 que, 3 com, 2 realizada, 2 processo, 2 o, 2 na, 2 minha, 2 foi, 2 conhecimento, 2 análise

 <17> left_right: nodes escrita & erros: (links: 20)=> 5 que, 5 o, 5 e, 4 com, 3 positivos, 3 pontos, 3 não, 3 da, 3 a, 2 sim, 2 processo, 2 na, 2 minha, 2 me, 2 mais, 2 foi, 2 em, 2 de, 2 conhecimento, 2 colegas

 <18> left_right: nodes escrita & correção: (links: 16)=> 6 e, 3 que, 3 na, 3 em, 3 da, 3 com, 3 a, 2 sim, 2 processo, 2 o, 2 no, 2 minha, 2 foi, 2 dos, 2 conhecimento, 2 automonitoramento

 <19> left_right: nodes atenção & conectivos: (links: 9)=> 3 que, 3 bastante, 3 a, 2 prestava, 2 nos, 2 nem, 2 e, 2 com, 2 antes

 <20> left_right: nodes atenção & conectores: (links: 7)=> 4 e, 4 a, 3 que, 2 prestava, 2 com, 2 bastante, 2 antes

 <21> left_right: nodes atenção & erros: (links: 17)=> 5 que, 5 e, 4 não, 3 o, 3 com, 2 utilizar, 2 prestava, 2 positivos, 2 pontos, 2 me, 2 mais, 2 eu, 2 colegas, 2 bastante, 2 antes, 2 acredito, 2 a

 <22> left_right: nodes atenção & correção: (links: 9)=> 6 e, 3 que, 2 pres-

tava, 2 na, 2 em, 2 com, 2 bastante, 2 antes, 2 a

 <23> left_right: nodes conectivos & conectores: (links: 4)=> 3 a, 2 pois, 2 ou, 2 e

 <24> left_right: nodes conectivos & erros: (links: 11)=> 4 o, 3 que, 3 não, 3 e, 2 positivos, 2 pontos, 2 os, 2 me, 2 mais, 2 de, 2 com

 <25> left_right: nodes conectivos & correção: (links: 3)=> 4 e, 2 em, 2 dos

 <26> left_right: nodes conectores & erros: (links: 12)=> 4 o, 3 que, 3 não, 3 e, 2 positivos, 2 pontos, 2 os, 2 me, 2 mais, 2 eu, 2 de, 2 com

 <27> left_right: nodes conectores & correção: (links: 5)=> 4 e, 2 pode, 2 no, 2 em, 2 dos

 <28> left_right: nodes erros & correção: (links: 14)=> 6 e, 4 com, 3 os, 3 observar, 2 texto, 2 que, 2 pode, 2 possível, 2 perceber, 2 nossos, 2 foi, 2 em, 2 dos, 2 automonitoramento

 <1> right: nodes metodologia & termos: (links: 5)=> 3 e, 2 que, 2 nem, 2 em, 2 agora

 <2> right: nodes metodologia & escrita: (links: 19)=> 5 e, 4 que, 4 de, 4 com, 4 a, 3 pelas, 3 do, 3 da, 2 é, 2 um, 2 positivos, 2 pontos, 2 o, 2 minha, 2 foi, 2 em, 2 das, 2 através, 2 as

 <3> right: nodes metodologia & atenção: (links: 9)=> 4 que, 3 e, 2 termos, 2 positivos, 2 pontos, 2 em, 2 de, 2 agora, 2 a

 <4> right: nodes metodologia & conectivos: (links: 3)=> 3 que, 2 nos, 2 em

 <5> right: nodes metodologia & conectores: (links: 4)=> 3 que, 3 e, 2 pois, 2 a

 <6> right: nodes metodologia & erros: (links: 12)=> 5 que, 4 e, 3 positivos, 3 pontos, 3 o, 3 não, 2 um, 2 me, 2 mais, 2 em, 2 de, 2 com

 <7> right: nodes metodologia & correção: (links: 4)=> 5 e, 3 que, 3 em, 2 pode

 <8> right: nodes termos & escrita: (links: 18)=> 6 e, 5 com, 4 a, 3 do, 3 de, 3 da, 2 é, 2 que, 2 pelas, 2 o, 2 nem, 2 melhorei, 2 isso, 2 eu, 2 em, 2 através, 2 as, 2 agora

 <9> right: nodes termos & atenção: (links: 11)=> 4 e, 4 agora, 2 termos, 2 que, 2 nem, 2 mas, 2 eu, 2 em, 2 com, 2 aumentou, 2 a

 <10> right: nodes termos & conectivos: (links: 8)=> 3 nem, 2 nos, 2 evolui, 2 em, 2 e, 2 com, 2 bastante, 2 agora

 <11> right: nodes termos & conectores: (links: 5)=> 4 e, 2 nem, 2 com, 2 agora, 2 a

 <12> right: nodes termos & erros: (links: 14)=> 5 e, 3 que, 3 o, 3 não, 3 com, 2 positivos, 2 pontos, 2 nem, 2 me, 2 mais, 2 eu, 2 em, 2 ainda, 2 agora

 <13> right: nodes termos & correção: (links: 5)=> 6 e, 3 em, 2 nem, 2 com, 2 agora

<14> right: nodes escrita & atenção: (links: 23)=> 6 e, 6 a, 5 com, 4 que, 4 de, 3 é, 3 o, 3 do, 3 da, 3 as, 2 texto, 2 termos, 2 possível, 2 positivos, 2 pontos, 2 pelas, 2 eu, 2 estratégias, 2 em, 2 desenvolvimento, 2 através, 2 agora, 2 acredito

 <15> right: nodes escrita & conectivos: (links: 16)=> 5 com, 5 a, 4 e, 3 que, 3 o, 3 nos, 3 do, 3 de, 3 da, 2 é, 2 textos, 2 pelas, 2 meus, 2 em, 2 através, 2 as

 <16> right: nodes escrita & conectores: (links: 12)=> 6 e, 6 a, 5 com, 4 da, 3 que, 3 do, 3 de, 2 é, 2 pelas, 2 o, 2 através, 2 as

 <17> right: nodes escrita & erros: (links: 26)=> 7 e, 6 com, 5 que, 5 o, 4 de, 4 a, 3 positivos, 3 pontos, 3 não, 3 me, 3 do, 3 da, 3 as, 2 é, 2 um, 2 texto, 2 sim, 2 pelas, 2 os, 2 mapa, 2 mais, 2 eu, 2 em, 2 aulas, 2 através, 2 acredito

 <18> right: nodes escrita & correção: (links: 16)=> 8 e, 5 com, 4 a, 3 que, 3 em, 3 do, 3 de, 3 da, 2 é, 2 sim, 2 pelas, 2 o, 2 no, 2 erros, 2 através, 2 as

 <19> right: nodes atenção & conectivos: (links: 9)=> 3 que, 3 a, 2 termos, 2 o, 2 nos, 2 em, 2 e, 2 com, 2 agora

 <20> right: nodes atenção & conectores: (links: 6)=> 4 e, 4 a, 3 que, 2 termos, 2 com, 2 agora

 <21> right: nodes atenção & erros: (links: 18)=> 5 que, 5 e, 4 o, 3 positivos, 3 pontos, 3 não, 3 com, 2 texto, 2 termos, 2 me, 2 mais, 2 eu, 2 em, 2 de, 2 as, 2 agora, 2 acredito, 2 a

 <22> right: nodes atenção & correção: (links: 7)=> 6 e, 3 que, 3 em, 2 termos, 2 com, 2 agora, 2 a

 <23> right: nodes conectivos & conectores: (links: 5)=> 3 a, 2 que, 2 nos, 2 e, 2 com

 <24> right: nodes conectivos & erros: (links: 11)=> 4 que, 4 o, 3 não, 3 e, 3 com, 2 positivos, 2 pontos, 2 nos, 2 me, 2 mais, 2 em

 <25> right: nodes conectivos & correção: (links: 5)=> 4 e, 3 em, 2 que, 2 nos, 2 com

 <26> right: nodes conectores & erros: (links: 10)=> 5 e, 4 que, 3 o, 3 não, 3 com, 2 positivos, 2 pontos, 2 me, 2 mais, 2 a

 <27> right: nodes conectores & correção: (links: 6)=> 6 e, 2 que, 2 em, 2 deles, 2 com, 2 a

 <28> right: nodes erros & correção: (links: 12)=> 7 e, 4 que, 3 o, 3 não, 3 em, 3 com, 2 sim, 2 positivos, 2 pontos, 2 me, 2 mais, 2 cometidos

 <1> right_left: nodes metodologia & termos: (links: 5)=> 3 muito, 2 que, 2 minha, 2 atenção, 2 a

 <2> right_left: nodes metodologia & escrita: (links: 16)=> 4 que, 3 minha, 3 foi, 3 e, 3 da, 3 a, 2 processo, 2 positivos, 2 pontos, 2 o, 2 na, 2 muito, 2 em, 2 de, 2 conhecimento, 2 com

 <3> right_left: nodes metodologia & atenção: (links: 8)=> 4 que, 3 e, 2

prestava, 2 muito, 2 minha, 2 bastante, 2 antes, 2 a

<4> right_left: nodes metodologia & conectivos: (links: 4)=> 2 relação, 2 que, 2 pois, 2 de

<5> right_left: nodes metodologia & conectores: (links: 4)=> 2 que, 2 pude, 2 perceber, 2 de

<6> right_left: nodes metodologia & erros: (links: 11)=> 3 que, 3 perceber, 3 os, 3 foi, 3 e, 3 com, 2 texto, 2 pude, 2 possível, 2 observar, 2 nossos

<7> right_left: nodes metodologia & correção: (links: 3)=> 3 de, 3 a, 2 que

<8> right_left: nodes termos & escrita: (links: 14)=> 4 e, 3 da, 3 com, 3 a, 2 que, 2 processo, 2 o, 2 nem, 2 na, 2 minha, 2 foi, 2 em, 2 conhecimento, 2 agora

<9> right_left: nodes termos & atenção: (links: 10)=> 4 e, 3 nem, 3 bastante, 2 que, 2 prestava, 2 eu, 2 com, 2 antes, 2 agora, 2 a

<10> right_left: nodes termos & conectivos: (links: 3)=> 2 nem, 2 e, 2 agora

<11> right_left: nodes termos & conectores: (links: 4)=> 2 nem, 2 eu, 2 e, 2 agora

<12> right_left: nodes termos & erros: (links: 12)=> 4 e, 4 com, 3 os, 2 texto, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 nossos, 2 nem, 2 isso, 2 foi, 2 agora

<13> right_left: nodes termos & correção: (links: 6)=> 3 a, 2 nem, 2 e, 2 de, 2 com, 2 agora

<14> right_left: nodes escrita & atenção: (links: 20)=> 6 e, 6 a, 5 com, 4 que, 3 do, 3 de, 3 da, 3 antes, 2 é, 2 toda, 2 prestava, 2 pelas, 2 o, 2 minha, 2 interlíngua, 2 eu, 2 bastante, 2 através, 2 as, 2 acredito

<15> right_left: nodes escrita & conectivos: (links: 14)=> 5 a, 4 e, 4 de, 4 com, 3 o, 3 do, 3 da, 2 é, 2 que, 2 pelas, 2 os, 2 língua, 2 através, 2 as

<16> right_left: nodes escrita & conectores: (links: 16)=> 5 a, 4 e, 4 de, 4 com, 3 o, 3 do, 3 da, 2 é, 2 que, 2 pelas, 2 os, 2 no, 2 grande, 2 eu, 2 através, 2 as

<17> right_left: nodes escrita & erros: (links: 27)=> 7 com, 6 e, 5 a, 4 os, 3 é, 3 texto, 3 que, 3 possível, 3 o, 3 foi, 3 do, 3 de, 3 da, 3 as, 2 textos, 2 perceber, 2 pelas, 2 observar, 2 nossos, 2 nos, 2 meus, 2 me, 2 isso, 2 encontrava, 2 correção, 2 através, 2 apontando

<18> right_left: nodes escrita & correção: (links: 14)=> 7 a, 5 de, 5 com, 4 e, 3 o, 3 do, 3 da, 2 é, 2 textos, 2 que, 2 pelas, 2 mapa, 2 através, 2 as

<19> right_left: nodes atenção & conectivos: (links: 8)=> 3 a, 2 utilização, 2 termos, 2 que, 2 o, 2 e, 2 de, 2 agora

<20> right_left: nodes atenção & conectores: (links: 9)=> 3 a, 2 termos, 2 que, 2 o, 2 eu, 2 e, 2 destes, 2 de, 2 agora

<21> right_left: nodes atenção & erros: (links: 18)=> 4 e, 4 com, 3 texto, 3 que, 3 possível, 3 os, 3 a, 2 é, 2 termos, 2 próprio, 2 perceber, 2 observar, 2 o, 2 nossos, 2 foi, 2 escrita, 2 as, 2 agora

```

<22> right_left: nodes atenção & correção: (links: 9)=> 5 a, 3 de, 2 termos,
2 que, 2 o, 2 escrita, 2 e, 2 com, 2 agora
-----
<23> right_left: nodes conectivos & conectores: (links: 3)=> 2 o, 2 nos, 2 a
-----
<24> right_left: nodes conectivos & erros: (links: 15)=> 4 com, 3 os, 3 nos,
2 textos, 2 texto, 2 que, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 o, 2 nossos,
2 meus, 2 foi, 2 e, 2 a
-----
<25> right_left: nodes conectivos & correção: (links: 6)=> 4 a, 2 textos, 2
o, 2 nos, 2 de, 2 com
-----
<26> right_left: nodes conectores & erros: (links: 11)=> 4 e, 4 com, 3 os, 3
a, 2 texto, 2 que, 2 possível, 2 perceber, 2 observar, 2 nossos, 2 foi
-----
<27> right_left: nodes conectores & correção: (links: 4)=> 5 a, 2 e, 2 de, 2
com
-----
<28> right_left: nodes erros & correção: (links: 14)=> 4 o, 3 que, 3 não, 3
e, 3 de, 3 com, 3 a, 2 semântico, 2 positivos, 2 pontos, 2 me, 2 mapa, 2
mais, 2 forma
-----

```

Listagem das Frequências obtidas com o Mapeador Semântico – Dados Módulo 4