

O TEXTO MOTIVADOR E O PROCESSO DE REESCRITA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL - PLA¹

Samara de Souza Fernandes; Ana Adelina Lôpo Ramos; Ana Adelina Lôpo Ramos.

Universidade de Brasília – UnB

fenandes.samara.unb@gmail.com; ramos.anadeli@gmail.com.

Resumo:

Este artigo tem como objetivo principal apresentar o papel que o texto motivador cumpre no processo de produção de textos acadêmicos de alunos estrangeiros estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade de Brasília. Para a produção desses gêneros, parte-se sempre da atividade leitora de textos que abordam temas de domínio internacional, mas relacionados àqueles de práticas sociais no âmbito da academia. O procedimento metodológico inclui a correção, o *feedback* e a reescritura textual. Nesse processo, percebe-se como o texto-estímulo concorre para uma aprendizagem bem-sucedida. Acredita-se que esse procedimento é importante, pois expõe o aprendiz à fonte significativa de *input* para produção textual, sobretudo na modalidade escrita. Trata-se de análise documental, portanto, de cunho qualitativo e com aporte teórico ancorado em Marcuschi (2001, 2002, 2004, 2008, 2010, 2011), Koch (1997, 1998, 2003, 2004, 2007, 2015), na perspectiva textual, e em (Ellis, 1994) e (Johnson, 2003), notadamente com conceitos da área de língua estrangeira.

Palavras-chave: Gênero textual acadêmico, reescritura, ensino de PLA.

Das considerações iniciais: contextualizando

Este trabalho é um dos produtos do projeto **Leitura e produção de textos como prática social**, desenvolvido pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas em parceria com a Assessoria Internacional da Universidade de Brasília. O projeto atende, por um lado, a alunos estrangeiros de graduação e de pós-graduação de

¹ Estamos utilizando o termo Língua Adicional - LA para denominar o estatuto de língua que não seja a primeira-L1, e, portanto, refere-se tanto à língua estrangeira quanto à segunda língua. Tal termo está em consonância com as atuais políticas de inclusão, como vem sendo registrado em literatura atual da área, e atende adequadamente ao estatuto de língua aqui tratado.

diversos cursos, e, por outro, a alunos das disciplinas Estágio Supervisionado 1 e, por outro, Estágio Supervisionado 2, do Curso de Português do Brasil como Segunda Língua, e de Estágio Docente 1 e Estágio Docente 2, da Pós-Graduação em Linguística.

O projeto desenvolve-se prioritariamente na disciplina Leitura e produção Textos – Turma S, que foi criada para atender especificamente à demanda estrangeira da universidade, público-alvo esse oriundo de diversas nacionalidades, incluindo aquelas que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP e que recebem um tratamento diferenciado exatamente por já serem falantes da variedade do português de seu país, mas que apresentam particularidades em sua escrita.

O trabalho teve seu início no segundo semestre de 2008 e durou até o primeiro período de 2009, como atividade experimental e passou a contar com a disciplina de Leitura e Produção de Textos - LPT a partir de 2010, quando foi ofertada a primeira turma, acontecendo a re-oferta a depender do número da demanda e da disponibilidade de estagiários. Os textos aqui analisados são de estudante que integrou a turma “S” de LPT juntamente com outros catorze estudantes estrangeiros intercambistas de graduação e pós-graduação em cursos distintos. As aulas aconteciam todas as terças e quintas-feiras, de 16h às 18h nas dependências da Universidade.

1) Do texto motivador

2.1 – O que se entende por isso?

Atualmente, está cada vez mais consensual, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, a ideia de que toda produção textual reside em um processo de intertextualidade em direção a movimento anterior, quando se retoma implícita ou explicitamente textos já conhecidos, vozes manifestas em discursos já ditos, acionando-se assim o que se tem denominado de conhecimento prévio (Koch, Marcuschi, Kleiman), ou em direção a movimento posterior, que consiste em leitura e produção de potenciais textos. Desse modo, o texto é resultado de múltiplas vozes, em um processo de interação, de uma construção histórica coletiva e socialmente situada.

Entendido o texto como parte de um processo dialógico entre autor e leitor, vimos que ele constitui recurso metodológico importante no contexto de língua como adicional, assim como ocorre em situação de letramento de L1, tanto como fornecedor de *inputs* (leitura), como revelador de *outputs* (produção). Nesse entremeio, particularmente, ele assume um estatuto que se tem denominado de texto motivador. Estamos entendendo por texto motivador aquele de configuração multimodal,

multissemiótico (oral, escrito, imagético, sonoro) que é utilizado para munir o aprendiz com informações sobre a língua, a cultura e os discursos que transitam e permeiam as práticas sociais, no caso, brasileiras, possibilitando o desenvolvimento das habilidades leitora e produtora da escrita, sendo esta desenvolvida posteriormente ao ato de ler. Por essa razão, esse texto deve se constituir de insumo compreensível (Krashen, 1984), o significa dizer que ele deva apresentar um mínimo de informações que o aprendiz detenha e, ao mesmo tempo, conter elementos novos que despertem a atenção, de modo a estimulá-lo em seu processo de apropriação dessas informações para transformá-las em conhecimento produzido, a ser demonstrado em forma de *output*.

2.2 – Que textos motivadores?

Antes de informar que textos são utilizados como motivadores, convém explicitar o que está sendo entendido como gênero neste contexto, em razão de o trabalho com o texto ser desenvolvido na perspectiva do gênero.

Assentado em autores que teorizam sobre o texto na perspectiva interacional, parte-se do pressuposto bakhtiniano de que a comunicação se organiza de acordo com a finalidade a que é determinada em cada esfera da comunicação, e, por isso mesmo, *“elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos de gêneros do discurso”*² [1992] (Bakhtin, 2000, p.279). Decorre dessa proposição que o gênero textual se refere à materialização dos textos, com propósito funcional nas nossas atividades comunicativas, pois contém características sócio-comunicativas definidas por tema. (Marcuschi, 2002, p.24).

Como o objetivo é trabalhar com texto considerando-o na perspectiva do gênero, os textos motivadores são gêneros publicados em jornais e revistas de grande circulação nacional, como *Veja*, *Isto é*, *Época*, e outros acessados em sites de internet. São artigos científicos, propagandas, vídeos, músicas, poemas, fragmentos de textos, notícias, gráficos, tabelas entre outros, os quais versam sobre temas de interesse internacional, como meio ambiente, superpopulação, tecnologia, educação, entretenimento, identidade, costumes e outros assuntos culturais. Tais temas justificam-se por ser de conhecimento comum, embora possam ser categorizados diferentemente pelas práticas das diversas culturas, ponto fundamental para que se considerem e se conheçam os diferentes costumes, sem, no entanto, fazer julgamentos valorativos. São temas gerais, mas que guardam relação com as práticas languageiras do domínio discursivo, sobretudo

2 Destaque do autor.

acadêmico, estabelecendo vínculo entre aspectos teóricos estudados em disciplinas com a prática vivida no âmbito social. Assim sendo, os textos não são selecionados aleatoriamente: são escolhidos por critérios de relevância pragmática e tendo em vista a adequação metodológica. Cumpre esclarecer que a tipologia textual (Marcuschi, 2002) é múltipla, embora o foco da posterior produção seja o texto de tipologia dissertativo-argumentativa e descritiva, às quais é dada mais ênfase desde a fase da leitura.

2.3 – Da metodologia adotada

Os procedimentos metodológicos de trabalho com o texto motivador consistem basicamente das seguintes etapas: leituras diversas (silenciosa, em voz alta, sequenciada e crítica); discussão a respeito do significado e do sentido de palavras, expressões e estruturas desconhecidas; compreensão e interpretação do tema, com comentários construídos coletivamente. Para esses procedimentos, consideram-se conceitos teóricos fundamentais como a concepção de leitura (Kleiman, 1995, 2000), o conceito de cognição contingenciada (Marcuschi, 2001, 2002, 2004, 2008, 2010, 2011) a noção de zona de desenvolvimento proximal e a de andaime coletivo (Vigotski, 1988), uma vez que estamos tratando de texto como uma unidade discursiva de sentido construída no âmbito da interação em contexto de letramento formal. Nessa perspectiva, ao fornecer um ambiente de apoio que seja propício ao conhecimento se estabelece um vínculo de confiança e motivação, pois “a motivação é o sentimento nutrido principalmente pelo professor na situação de aprendizagem” (Ellis, 1994, p. 65).

Quanto à abordagem, não se tem adotado uma única orientação, embora haja o predomínio daquela de base sociointeracional, notadamente em razão de se abordar o texto na perspectiva do gênero e do discurso, o que dimensiona a língua considerando os múltiplos contextos de uso. No entanto, as abordagens comunicativa e estruturalista também são contempladas de modo pontual em sala de aula, especificamente quando se ofertam modelos de gêneros acadêmicos ou evidenciam-se aspectos gramaticais.

2.3.1- A atividade de leitura

A atividade de leitura ocorre considerando-se duas perspectivas: uma relacionada ao aspecto formal, portanto estrutural, adotando-se atitudes metodológicas voltadas para aprendizagem de segunda língua, e outra, referente ao plano discursivo em que se ressaltam aspectos dos discursos veiculados, cotejando elementos da cultura dos aprendizes e da língua alvo.

No plano formal, as leituras silenciosa e em voz alta possibilitam um contato do leitor-aprendiz com o texto para verificar se a oferta do *input* é compreensível, fonética, lexical e sintaticamente. Esses momentos constituem-se espaço para monitoramento e compreensão do dito, minimizando ou corrigindo problemas que acarretem fossilização na interlíngua, muitas vezes provocados por outros originários de letramento no processo de escrita em primeira língua (L1).

No plano discursivo, a atividade de leitura foca as informações de ordem ideológica que o texto veicula explícita ou implicitamente, com objetivo de discussões que gerem opiniões diversas. Vê-se, então, que a leitura não pressupõe um leitor passivo, nem pretende passar conhecimentos tácitos. Ao contrário, eleva o leitor ao estatuto de um coautor que tem crenças e é respeitado em seus pontos de vista. No entanto, isso não implica que não seja informado o “olhar” cultural das práticas sociais brasileiras, uma vez que é direito inconteste do aprendiz tomar ciência de aspectos ideológicos que perpassam e constroem as crenças dessa sociedade.

2.3.1.1 - As atividades de compreensão e de interpretação

Antes de informar como são realizadas essas atividades, é importante esclarecer o que estamos definindo como **compreender** e **interpretar**. Compreender é o processo cognitivo de reconhecimento e entendimento do texto, ou seja, saber exatamente o que está sendo dito nos limites da estrutura textual.³ Isso contempla tanto os aspectos estruturais da língua quanto o que está sendo dito pelo autor do texto. Essa atividade é de suma importância, já que o texto, como vem sendo dito, é concebido como uma unidade de sentido. E é exatamente a partir dessa unidade, dos insumos que ela apresenta, que será realizado o futuro processo de escritura e de reestruturação. O aluno que não compreende algo do texto apresenta reflexos dessa incompreensão na sua produção textual já que, de algum modo, ambas estão intertextualizadas.

Já interpretar define-se como o processo cognitivo que envolve a capacidade e a competência de o leitor-aprendiz apresentar considerações sobre o tema tratado que vão além do texto, mas evidentemente que estão a ele relacionadas. Isso significa que essa atividade, embora parta da de compreensão, extrapola os limites do que está dito para o nível discursivo, do que se possibilita dizer em relação a esse dito, o que contempla

³ A preocupação com a informação que está no texto é atitude diferente de se perseguir o que o autor quis dizer, assunto polêmico que já não faz mais parte da atual agenda da Linguística Textual, nem deve ser preocupação de análise sobre o texto.

opiniões, comentários, pontos de vista, atitudes ideológicas em relação ao tema tratado. É no momento da interpretação que se abrem os espaços para as ricas trocas culturais dos participantes.

Essas atividades são desenvolvidas considerando conceitos fundamentais assentados em teorias de texto, de discurso e daquelas aplicadas ao aprendizado de LA. Como as discussões sobre os temas são realizadas sempre coletivamente, ora em pequenos grupos, ora em grandes grupos, prevê-se a troca de informações (*input*), para a construção do conhecimento (*intake*) de modo coletivamente partilhado, adotando-se assim o conceito postulado por Marcuschi (2007) de cognição contingenciada, que significa "...cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada." (p.19)

Esse conceito resgata a ideia de conhecimento prévio, proposto por vários autores, conforme enunciado anteriormente, e consiste em atualizar o conhecimento que cada participante da discussão já tem e que pode ser importante para a aprendizagem do atual conhecimento, recuperando o que diz Koch (2004) sobre o dado e o novo:

“A continuidade de um texto resulta de um equilíbrio variável entre dois movimentos fundamentais: retroação e progressão. Desta forma, a informação semântica contida no texto vai distribuir-se em (pelo menos) dois grandes blocos: o *dado* e o *novo*, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido. A informação dada (ou aquela que o produtor do texto apresenta como dada) - tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova. A retomada desta informação opera-se, por meio de remissão ou referência textual, que leva à formação, no texto, de *cadeias referenciais coesivas*. Estas cadeias têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto. Contudo, é preciso, também, considerar que a remissão se faz, frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a "conteúdos de consciência", isto é, a referentes que estão presentes na memória discursiva dos interlocutores e que, a partir de "pistas" ou 'âncoras' encontradas na superfície textual, são (re)ativados, via inferenciação.” (Koch, 2004, p. 2)

Nessa perspectiva, dois outros aspectos são adotados do ponto de vista da atitude metodológica: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o conceito de andaime

coletivo⁴, os quais estão intrinsecamente relacionados. A ZDP é entendida como “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa....”. (Vigotski, 1998, p.129). Redimensionando esse conceito para o contexto aqui descrito, compreendemos que precisamos ofertar insumos aos aprendizes de modo que eles passem do conhecimento real, que eles já detêm, alcançando o potencial, que passa a ser o real. Para tanto, todos, professor e colegas auxiliam na construção do conhecimento, fazendo valer, portanto, a ideia de andaime coletivo.

Esse conceito é aplicado na nossa prática pedagógica sempre que surgem dúvidas de compreensão ou de interpretação textual, pois a orientação é a de que o professor ou o professor estagiário não ofereça de pronto a resposta para a dúvida do aluno. A atitude é a de que o problema seja partilhado com os outros membros do grupo para oportunizar que o próprio par apresente o insumo correto. A interferência do professor só ocorre em último caso quando todas as possibilidades de acionar o conhecimento prévio sobre aquele problema são esgotadas. Assim sendo, o mais usual é fazer com que o aluno que apresentou a dúvida saia da sua Zona de Desenvolvimento Real e passe para a de Desenvolvimento Potencial com a ajuda dos pares. Acredita-se e constata-se que menos ingerência do professor e mais participação dos colegas ajuda a construir e a consolidar o conhecimento de modo mais bem sucedido e espontâneo, além do que confere ao aprendiz o papel de co-partícipe dessa construção.

3 - Da atividade de retextualização/reescritura

Até o momento foi apresentado o conceito de texto, de texto motivador, de leitura, bem como informações sobre os procedimentos metodológicos adotados na exploração desse texto em sala de aula. A partir de agora, será comentado o processo de retextualização/reescritura.

Embora o processo de retextualização seja compreendido como a transformação de uma modalidade linguística em outra, por exemplo, da oralidade para a escrita, conforme postula Marcuschi (2010), recorreremos a esse mesmo autor para conceituar o processo de transformação de um gênero em outro ou de um novo texto a partir das informações de outro, mesmo que seja no âmbito de uma só modalidade, como no caso em foco, a escrita. A esse processo, o autor atribui a palavra reescritura. Como a reescritura implica uma série de etapas complexas similares ao que ocorre no processo

4 Andaime coletivo é a tradução de *collective scaffolding*, cunhado por Vigotski (1988).

de retextualização, recuperemos, a seguir, algumas dessas etapas. No nosso contexto de escrita, entendemos que reescrever é produzir, na modalidade escrita, um novo texto que pode ser de outro gênero, a partir daquele que funcionou como texto motivador. O “novo” texto pode ser um fichamento, um resumo, um texto argumentativo, uma resenha, um ensaio, um artigo, todos voltados, no caso em tela, para o domínio discursivo acadêmico, foco deste estudo. O processo de transformar um texto em outro não é tarefa cognitivamente simples, sobretudo quando se trata de contexto de letramento de LA, haja vista as distinções que perpassam os gêneros textuais, produtos da cultura, mesmo no domínio acadêmico, em que há certa padronização no âmbito internacional. Para compreender quão complexo é esse processo, vejamos a seguir alguns aspectos envolvidos no processo de retextualização, muitos dos quais adaptados ao de reescrita em LA:

- 1) relação entre as ideias do produtor do texto original e o transformador textual – autoria e coautoria (leitor);
- 2) relação entre o gênero textual original e o gênero da retextualização
Processos de reformulação de tópicos do texto motivador (parafraçando em nível inicial) ou recuperando-os, mas com autonomia (níveis intermediário e avançado) (Fernandes e Ramos, 2016);
- 3) compreensão do que foi dito e até do “subdito” (implícitos);
- 4) observância, na medida do possível, da conservação do texto original, se for o caso (resumo, por exemplo);
- 5) norma padrão linguística da escrita (o domínio discursivo acadêmico prima por conservar o normativo que rege a modalidade escrita);
- 6) correção intensiva, entendida, neste caso, como monitoramento traduzido em termos de *feedback*;
- 7) operações que interferem na ordem das estruturas, na argumentatividade, na seleção lexical, havendo intervenções na forma, na estrutura, por exemplo, na organização das orações, na reordenação dos tópicos em parágrafos contíguos (níveis intermediário e avançado)
- 8) substituição (lexical, estrutural, quando for detectado problemas de interlíngua ou de interferência de letramento de L1);
- 9) reordenação (reorganização das estruturas e da topicalização dos parágrafos (no caso de paráfrase, como resumo);
- 10) ampliação ou redução de estruturas para expressão da ideia original (idem)

- 11) conservação do estilo formal, quando for o caso. (Marcuschi, 2010, com adaptação).

3.1 – Metodologia de reescritura

Após as atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto motivador, é solicitada uma produção textual, configurada em gênero acadêmico, que é construída em um crescente, indo desde a elaboração de um parágrafo, em que se aborda a temática do texto original, à elaboração de resumo, de texto argumentativo, de resenha, de ensaio, de artigo científico, entre outros. É fornecido um “modelo” do gênero a ser construído, com dicas linguísticas e orientações. Informações como estilo, norma padrão, interlocução, propósito constituem elementos fundamentais que dirigem a produção solicitada.

Após o recebimento do texto, é realizada a correção que contempla aspectos macro e microestruturais e discursivos referentes às especificidades do gênero acadêmico. Além disso, são considerados os aspectos de interlíngua e de letramento da escrita que interfiram na construção do texto. Todas as observações são repassadas aos alunos e esse *feedback* é realizado tanto coletivamente, quando os desvios são detectados na maior parte dos textos, como individualmente, quando se verifica que o problema é de cunho particular de determinado aprendiz. Em seguida, quando necessário, é solicitada a refacção do texto, que é recorrigido para a garantia de que o aprendiz realizou a tarefa. As atividades de re-correção e refacção têm demonstrado que essa metodologia é bem sucedida com relação à diminuição do espaço entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Potencial (Vigotski, 1998b), o que confere ao aprendiz ampliação no desenvolvimento das competências leitora e produtora de textos.

3.2 - Reescritura

O processo de reescritura desenvolvido neste projeto diz respeito à solicitação de um gênero acadêmico (resumo, texto argumentativo, resenha entre outros), a partir do texto que serviu de base informacional, conforme já informado. Sendo assim, aspectos do re-texto, como fidelidade às ideias do texto motivador é um dos pilares da construção deste re-texto, quando se trata de resumos e de resenhas. Por isso, a qualidade de insumos ofertada é sobremaneira importante, pois mune o aprendiz de informações para a nova produção, tanto em termos estruturais, pois coloca o aprendiz em contato com as estruturas do português, quanto de vocabulário e discurso, em razão de apresentar visões

de mundo da “mentalidade cultural” de práticas sociodiscursivas brasileiras, mesmo quando se trata de opinião de determinado autor.

3.3 – Feedback

O feedback é uma atitude metodológica adotada pelo professor e se traduz em termos de comentários críticos, afim de melhorar o desempenho do aluno em determinado exercício ou produção textual e pode conter até mesmo modelos de como realizar a atividade mais adequadamente. Essa atitude é vista por autores como uma resposta metodológica acertada em direção ao auxílio de uma aprendizagem com mais chances de sucesso. Uma das formas de se adotar o *feedback*, segundo Fuzer e Weber (2012), é a elaboração de bilhetes orientadores ofertados pelo professor, de modo a possibilitar que o aluno faça as mudanças necessárias ao próprio texto. Ainda de acordo com esses autores, a adoção do *feedback* serve de estratégia para favorecer o sentimento de satisfação do estudante com os resultados obtidos, o que pode ajudá-lo a se sentir motivado a prosseguir investindo na qualificação do seu texto.

Também para Gaillimore & Tharp (1996), o *feedback* é um dos meios que o professor pode utilizar para dar uma resposta ao desempenho do aluno, proporcionando, em algum momento, ao aprendiz sair do estágio regulado pelo professor e conseguir se apropriar da autorregulação, desempenhando sozinho tal tarefa (Soares, 2009).

No contexto da presente pesquisa, o *feedback* é recurso didático utilizado por trazer grande contribuição ao aprendiz, despertando-lhe para os problemas apontados, ao mesmo tempo que o fortalece com a consciência de que já tem conhecimento e domínio sobre os desvios cometidos em sua produção, muitos dos quais estão associados a informações pouco compreendidas do próprio texto motivador. A orientação é dada de forma pontual, no próprio texto, ou em folha extra, a partir do que o aprendiz faz a atividade de uma nova escritura.

4 - Da demonstração

A seguir, são apresentados dois exemplares de produção de estudante com os comentários sobre os resultados de uma tarefa em que foi solicitada a reescritura de um texto argumentativo sem texto motivador, e outra produção, em que não foram ofertados insumos. O objetivo é estabelecer uma comparação entre os dois textos produzidos para demonstrar se e de que modo o texto motivador concorreu para uma produção mais bem sucedida. Esclarecemos que se trata do mesmo estudante, de origem mexicana, de nível

básico, que demonstrou tanto habilidades de sub-nível Iniciação como de sub-nível Elementar.⁵ Informamos, ainda, que, para não alterar as características dos textos originalmente escritos, as produções aqui transcritas constituem a primeira versão elaborada, isto é, sem as devidas correções orientadas pelo professor.

Iniciemos apresentando o texto sem insumo, com os devidos comentários. Em seguida, será apresentada a atividade com os textos motivadores que ofertaram os insumos à produção, também com os respectivos comentários.

3.4.1 Produção sem texto motivador

Texto-comando:

Proposta de produção textual

Elabore um texto argumentativo sobre o “O vírus Ebola” como “a propagação de uma epidemia”. (Máximo de 30 linhas).

3.4.1.1 – Produção 1

Ebola

Hoje em dia a doença Ebola é muito perigoso para a humanidade.

Eu acho que a doença se á originado pelas culturas Africanas porque elas têm costumes raros que têm contato com os animais e pela relação da população com muitas infeciones de animais incluso das pessoas mortas de pois de estar morta.

Acredito que isto não é uma guerra biológica porque anos onte eles à tiveram casos de Ebola

deberan ter regras mais estritas en quanto as murtus como a quema de eles e de suas objetos com que tiveram contato onte de morrer

Os países desarrollados e com alta tecnologia diveram ajudar com a erradicação da doença para que ela não puderia propare-se a outros países e puner em porigra a humanidade

5 Indicação do Quadro Comum Europeu de Referência Linguística.

Esta doença no pode acabar completamente porque existem hos pederos e portadores que são os animais e eles não podem acabar.

Breve comentário:

A produção textual do aluno, embora apresente informações referentes ao tema, conforme consta do primeiro e do segundo parágrafos, aborda-o de modo vago, o que é prejudicado mais ainda pela má estruturação das ideias e das interferências, prováveis de interlíngua, bem como de problemas de letramento da escrita. *Infecciones, deberan, reglas e desarrolados* são considerados aspectos de interlíngua, tendo em vista se tratar de palavras do léxico espanhol em tentativa de construir estruturas em língua portuguesa (Ortiz-Alvarez, 2002, 2012; Selinker, 1972, 2001; Gargallo, 1993; Gass, 1994; etc.). Embora seja pacificada a discussão sobre o parentesco entre o espanhol e o português, não é esse o maior problema que apontamos no texto, mas o do não domínio das correlações lógicas entre as ideias, o que ocasiona problemas de letramento escrito. Com relação a esses problemas, muitos são os apontados, a começar pela paragrafação. A paragrafação está estruturada em forma “telegráfica”, somente com frases “soltas”, de modo que as informações são vagas, sem continuidade do tópico, A exemplo de passagens como

*“Acredito que isto não é uma guerra biológica porque anos onte eles à tiveram casos de Ebola
deberan ter reglas mais estritas en quanto as murtus como a quema de eles e de suas objetos com que tiveram contato onte de morir
Os países desarrollados e com alta tecnologia diveram ajudar com a erradicação da doença para que ela não puderia propare-se a outros países e puner em porigra a humanidade”*

em que se observa quebra da topicalidade, inclusive com erro de pontuação, quando, na verdade, espera-se uma exposição contígua das ideias expostas. Além disso, registre-se o uso inadequado de letra minúcula em início de estruturas, resultando em erro da escrita.

O aprendiz limita-se a comentar suas impressões sobre a doença provocada pelo vírus. Ademais, chega a utilizar a forma verbal “acho”, típica da fala, deixando clara a falta de familiaridade com a escrita acadêmica. Esses problemas convergem para a não realização do gênero solicitado e, por isso, exige maior acuidade com a escrita e com o estilo, que é formal. O gênero “texto argumentativo” está comprometido, pois não há uma estruturação que contemple uma tese a ser defendida, os argumentos não estão

correlacionados sintático-semânticamente de modo adequado, nem há um parágrafo que figure como um fechamento. As informações são parcas, o que causa uma quebra de expectativa, já que o tema é de domínio internacional, estando na mídia no momento da solicitação da atividade e, por isso, esperava-se de um estudante de pós-graduação que demonstrasse conteúdo informacional mais compatível com seu grau de escolaridade.

O estudante chega a cogitar uma mudança cultural nas práticas africanas com relação aos mortos, fazendo referências limitadas a demais conhecimentos socioculturais. Apesar de se reconhecer que cada escritor tem sua maneira de dizer, de modo mais prolixo ou mais objetivo por uma questão de estilo pessoal, a produção apresenta limitações se se considerar a riqueza de informações que o tema sugere. Não houve menção a outros países, nem referências a demais conhecimentos socioculturais que o tema engloba. Além disso, à época, o estudante era aluno do curso de Mestrado em Agronomia, área voltada também para questões relacionadas ao meio ambiente. .

3.4.2 – Produção com texto motivador

Texto motivador:

EBOLA

A infecção pelo [vírus ebola](#) causa uma **febre hemorrágica**, uma das doenças virais mais perigosas, frequentemente fatal, com índice de mortalidade de 50 a 90% dos casos. A Febre Hemorrágica Ebola - FHE, é uma doença infecciosa grave, porém muito rara. O vírus ebola, considerado por muitos, o vírus mais perigoso que a humanidade conhece, é um filovírus de forma filamentosa que não possui classificação.

Ele recebeu essa denominação porque foi identificado pela primeira vez em 1976 na República Democrática do Congo (antigo Zaire), perto do Rio Ebola.

Transmissão

É transmitido pelo contato direto com o sangue, secreções ou sêmen de pessoas portadoras do vírus. Frequentemente, funcionários da saúde que mantém contato direto com doentes ou mortos, são infectados. Pelo sêmen a transmissão pode ocorrer até sete semanas após a recuperação clínica da doença.

As populações africanas são infectadas em alto número, devido à cultura das aldeias, onde as famílias tem o costume de lavar o corpo dos mortos de forma manual e com cuidado antes do enterro. Assim, o indivíduo morto pelo ebola, transmite o vírus a todos aqueles que tiverem contato com o corpo.

Por ser uma [doença rara](#), foram registrados aproximadamente 1500 casos, desde 1976 até o final de 2013, dos quais cerca de mil resultaram em morte. No surto originado na Guiné, em dezembro de 2013, que acabou se tornando o maior surto de ebola de todos os tempos, mais de 8000 pessoas foram infectadas, resultando em mais de 4000 mortes. Em 2014, o vírus foi transmitido para pessoas na Espanha e Estados Unidos.

Sabe-se, atualmente que, o vírus ebola não é altamente infeccioso, como demonstra muita ficção circulada nos países ocidentais (por exemplo, no filme Epidemia [*Outbreak*, 1995], o vírus sofre uma mutação e passa a ser transmitido pelo ar — o que é quase impossível ocorrer). Por isso, é muito difícil ocorrer uma [epidemia](#) nos países ocidentais, pois a higiene bloqueia qualquer expansão de casos de transmissão do vírus de uma pessoa para outra.

Atenção: toda pessoa que tenha tido contato físico com pacientes ou mortos do ebola deve ser mantida sob rígida vigilância e ter a temperatura do corpo verificada pelo menos duas vezes ao dia, pois, se a temperatura ultrapassar 38,3° Celsius, é necessária a hospitalização imediata e o isolamento total, para que não ocorra a disseminação do vírus. A observação de casos suspeitos deve continuar por três semanas após a data do último contato com infectados.

Sintomas

Inicialmente o vírus se multiplica nas células do fígado, baço, pulmão e tecido linfático, causando danos significativos e hemorragias. Os primeiros sintomas são: febre alta e repentina; [dores](#) musculares; dor de cabeça; conjuntivite (inflamação nos olhos), que neste caso resulta em cegueira; dor de garganta e fraqueza. Após alguns dias, surgem vômitos e diarreia (acompanhados ou não de sangue), erupções na pele, redução das funções do fígado dos rins, perturbações cerebrais e alteração de comportamento. O estágio final da doença é percebido pelas intensas hemorragias internas e externas que não cessam porque o sangue não coagula. As fezes são geralmente pretas por causa de hemorragias gastrointestinais. Podem ocorrer [sangramentos no nariz](#), ânus, boca, olhos, e em todos os orifícios da pele. A morte surge de uma a duas semanas após o início dos sintomas (ou até um mês após a infecção inicial). O vírus destrói o cérebro e a vítima geralmente tem convulsões epilépticas no estágio final da doença.

Este vírus é temido pelos humanos não apenas pela rapidez da evolução da doença, mas também pelo sofrimento do doente. Na maioria dos casos: a superfície da [língua](#) se desfaz; o revestimento da traqueia e da garganta se desmancha; hemorragias ocorrem no coração; o fígado inchado apodrece e se desfaz, assim como a medula; os rins deixam de funcionar fazendo com que a urina se misture com o sangue; a pessoa chega até a vomitar pedaços do intestino com sangue.

Diagnóstico

Pode ser feito pela observação direta do vírus em amostra sanguínea através do microscópio eletrônico ou por detecção de [anticorpos](#). Estes testes requerem procedimentos de segurança biológica máxima.

Tratamento

Não há tratamento ou vacina eficaz. Os doentes devem ser postos em quarentena e os familiares impedidos de tocar no corpo dos falecidos.

Prevenção

Para que a doença não se torne uma epidemia, é necessário que os pacientes suspeitos sejam isolados, e os funcionários do hospital serem informados da doença e de sua transmissão, para que tenham o máximo de cuidado com aparelhos que entram em contato com fluidos corporais dos doentes e com o lixo hospitalar. Os funcionários devem usar luvas, vestimentas e máscaras individuais. Os pacientes mortos devem ser imediatamente enterrados ou cremados.



Informações sobre: Ebola

Agente causador: *Ebolavirus*

Transmissão: contato direto com o sangue ou secreções de um indivíduo infectado.

Principais sintomas: febre alta, hemorragias.

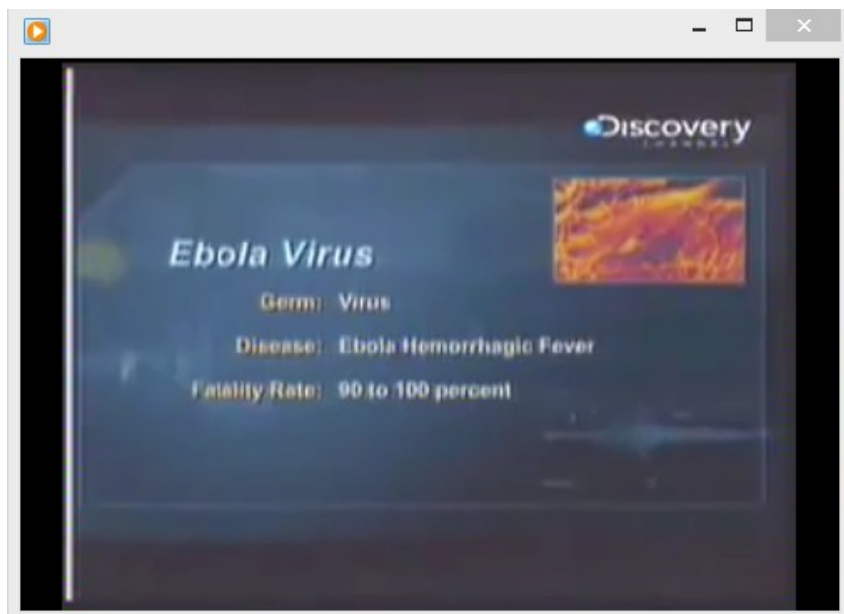
Diagnóstico: análise do sangue.

Tratamento: nenhum.

Profilaxia: isolamento total dos infectados.

Fonte: <http://www.infoescola.com/doencas/ebola/> (acesso em 20/10/2014)

Como parte do texto motivador, configurado em multimodalidade, passamos o vídeo do *Discovery Chanel* sobre o vírus Ebola com áudio em português. O vídeo foi assistido em sala de aula como mais um recurso para posterior produção textual.



Vídeo (Fonte: <https://www.youtube.com/user/DCnosferahcorp> acesso em: 20/10/2014)

Texto-comando:

Proposta de produção textual

Com base na leitura e em discussões sobre o tema dos texto estudado e visto, bem como em outras informações, elabore um texto argumentativo sobre “O vírus Ebola, propagação mundial de uma epidemia”, apresentando a sua opinião sobre o assunto. (Máximo de 30 linhas).

3.4.1.2– Produção 2

Ebola: Propagação mundial de uma epidemia

O Ebola é uma doença ocasionada por um vírus. Esta doença tem sua origem na África durante muito tempo atrás só que agora se ha desenvolvido até ser uma epidemia que no poco tempo isto pode erradicar esta epidemia.

Em alguns países nos areropurtos algumas medidas de control são tomados mas eu acho que é um trabalho muito grande para milhares de pessoas que entram e salem dos países.

Muitas mortes são o resultado de esta epidemia e o numero ainda crece. O contagio pode ser por meio do contato de um infetado a uma pessoa sana o por meio de objetos que têm presente o virus como copos, geringas, toalhas ou objectos do uso pessoal.

Eu acho que os países podem criar novas medicamentos ou medidas que erradiquen essa doença como as epidemias de anos atrás (virus H1N1 e gripe aviar). mas ainda essa pessoa infetada não pode ser curada.

Breve comentário:

O texto produzido pelo aluno, de modo geral, apresenta uma certa evolução, se comparado ao anterior. O aprendiz retoma ideias e informações do texto motivador, o que confere a assimilação do insumos (traduzidos em informações) ofertados à produção. O aspecto “ideias do produtor com o texto original ...” é um dos que ratificam essa assimilação, em outras palavras, houve compreensão do que foi dito. Aspectos como o “entendimento da origem do vírus” e “da importância de evitar a transmissão, incluindo o papel que deve desempenhar os agentes governamentais” constituem informações importantes que são retomadas na produção, de forma parafraseada, e não como mera cópia do texto motivador.

Por outro lado, observa-se que permanecem interferências de intelição e problemas no “manuseio” com a construção das estruturas, na medida em que não há pontuação adequada. Em que pese tal observação, não se pode negar que, em relação ao primeiro texto, houve significativa fluidez na exposição das ideias e a paragrafação um pouco mais adequada, pois, embora curtos, os parágrafos abordam o tópico, não mais de forma “telegrafada”.

O texto produzido parece indicar que os motivadores (escrito e vídeo) foram de importância fundamental como fornecedores de *inputs* significativos. Chama também atenção a inserção de autoria no texto, em razão de que o autor apresenta sua opinião relacionada às ideias do texto motivador, embora ainda utilize a expressão de primeira

pessoa “Acho”, incompatível com o estilo de linguagem do gênero solicitado, o qual também aqui não foi realizado a contento, em razão de faltarem elementos peculiares a sua composição, como, por exemplo, um parágrafo de fechamento.

È importante ressaltar que, apesar de problemas referentes à interlíngua e a letramento escrito, o aprendiz não faz cópia dos textos originais, salvo um vocábulo ou outro, demonstrando competência cognitiva para realizar paráfrases.

5 - Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar como o texto motivador pode constituir importante recurso metodológico em atividade de produção textual em contexto de língua adicional, no caso o português brasileiro. Embora tenha sido apresentada uma pequena amostra de produção, apenas dois exemplares, uma sem texto motivador e outra com textos motivadores sobre o tema **vírus Ebola**, percebe-se que foi a segunda a trazer uma gama maior de informações e, acredita-se, pela exposição aos textos motivadores. A oferta de insumos é relevante para que o produtor se aproprie da língua alvo com mais segurança, pois o dado serve de estímulo para trazer o novo ao texto. Mesmo em passagens que parafraseiam o texto-base, essas se fazem demonstrando atitude de segurança em relação à compreensão do insumo informacional. Isso ratifica a tese de que quanto mais insumos ofertamos aos aprendizes, mais conteúdo informacional é apresentado nas suas produções, ora de forma parafraseada, ora copiada.

Evidentemente a mostra aqui apresentada e comentada não pode constituir uma generalização. Mas informamos que elas foram retiradas de um universo maior, em que a maioria foi motivada por informações apresentadas anteriormente em textos de multimodalidade linguística, como áudios, imagens, vídeos, além de textos escritos. Também é importante considerar que, mesmo com o aproveitamento de insumos, as interferências relacionadas à interlíngua podem ocorrer, sobretudo se o aprendiz ainda se encontrar em níveis linguísticos básico ou intermediário, o que indica que ele está em algum momento desse processo interlinguístico.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANALE, M. & Swain, M. “**Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**” In: *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FREITAS, M. T. de A. Freitas, M. T. de A. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 4ª ed., 5ª impressão, 2003.

FERNANDES, Samara de Souza. **Questões de interlíngua ou de letramento em produções escritas de estudantes intercambistas?** 2016. 257 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FUZER, C. & WEBER, Taciane. **Um passo de cada vez: a (re)escrita em resposta a feedbacks no processo ensino-aprendizagem de produção textual.** Cadernos de Linguagem & Sociedade, v. 13, n. 2, p. 36-60, 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/7872/6000>.

GALLIMORE, R. E THARP, R. **O Pensamento Educativo Na Sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito.** In MOLL, L. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre. Artes médicas, 1996. p. 11-200.

GARGALLO, I. S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua em el marco de la Linguística Contrastiva.** Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

GASS, S. M.; VARONIS, E. m. **Input, Interaction and Second Language Production.** Studies in Second Language Acquisition, v. 16, n. 3, p. 283-302, 1994.

JOHNSON, Marysia. **A philosophy of second language Acquisition.** London, Yale university press, 2003.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 7ª ed. 2000.

_____. (org.) **Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. I. G. V., Bentes, A. C., Cavalcante, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007

_____. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem - *ReVEL*. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso em: 05/12/2015.

_____. **Linguística Textual e PCNs de Língua Portuguesa.** <http://www.unb.br/abralin/index.php>, 08/6/2004b.

_____, **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____, **O texto e a construção dos sentidos.** 2ª. ed., São Paulo: Contexto, 1998.

_____, **Coesão textual.** São Paulo, Contexto: 1997.

_____, **Coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____, I. G. V., Bentes, A. C., Cavalcante, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007

_____, ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KRASHEN, S. **The input hypothesis.** London: Longman, 1985.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade,** 2002, (digit.).

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: Dionisio, A. P.; Machado A. R. e Bezerra M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo, Parábola, pp. 19-36, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros textuais e produção escrita.** Recife, 2004. (digit.), 2004.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.** In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2. 2002, San Pablo. Proceedings online... Associação Brasileira de Hispanistas, disponível em:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 Sep. 2015.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L.. **Línguas : e interlíngua.** In: ORTIZ ALVAREZ Maria Luisa. (Org.). **Novas línguas, línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada.** 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2012, v. 1, p. 245-264.

REGO, T. C. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 24ª Ed., 2013.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e Revisão Textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SELINKER, L.. **Interlanguage**. IRAL, 10. pp. 209-31, 1972.

SELINKER, H. & SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, e na educação** / Brian V. Street: tradução Marcos Bagno. – 1ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harrow: Pearson, 1995.

WALLACE, L. C. **Linguistic differences produced by differences between speaking and writing**” In: Literacy, language and learning. Cambridge: University Press, 1988.

VAN DIJK. T. **Discurso e contexto – uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: contexto, 2011.

_____ A. **Cognição, discurso e interação**. Organização e apresentação de Ingedore V. Koch. São Paulo, Contexto (Caminhos da Linguística), 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 2ª. Ed., 1998.