

PRODUÇÃO ESCRITA: PRAZER OU PUNIÇÃO?

Uma Experiência de Ensino/Aprendizagem

Ana Rosa LEONEL (Universidade Federal de Uberlândia)

ABSTRACT: In this study we want to propose some considerations about research application related to discourse typology in text production courses. We will also relate some learning/teaching experiences of text production in French as a foreign language for university students of the Universidade Federal de Uberlândia. Some aspects of evaluation of learners' text production will be commented from the view point of formative evaluation. The methodology put into practice was based on the studies of Dahlet (1994), Vigner (1995) and Reichler-Béguelin (1990) had the objective of stablishing communicative authenticity in classrooms, motivating learners to have a participative behavior, which would help them to become more active and responsible for their own learning process. Incentivated to constitute themselves as agents, learners were given instruments to break down the assymetry between teacher/student in teaching institutional contexts. It could be found that interaction was easier between speakers, and also a felloship environment which allowed them to assume the role of subjects of their own discourse, was established.

Introdução

Ministrando pela primeira vez um curso específico de Redação em Língua Estrangeira, em contexto institucional universitário, defrontamo-nos com bloqueios e/ou dificuldades de ordem diversa, por parte dos aprendizes. Diante dessa constatação, propusemo-nos, através de um questionário, a detectar o porquê dos bloqueios evidenciados pelos estudantes, bem como averiguarmos quais eram os aspectos redacionais que lhes opunham maiores dificuldades.

Após procedermos a análise do referido questionário, buscamos atualizar nossas leituras, sobretudo no âmbito do ensino/aprendizagem da competência de comunicação escrita em francês como língua estrangeira, a fim de melhor nos embasarmos para reprogramar o curso em questão e orientarmos nossa intervenção pedagógica.

Nosso objetivo primeiro passou a ser minimizar a problemática da desmotivação e do temor demonstrados pelo grupo de participantes, em relação às tarefas redacionais. Vencida essa etapa inicial, poderíamos então desenvolver uma programação que visasse a atender os objetivos dos aprendizes, otimizando ao mesmo tempo sua competência comunicativa na modalidade escrita da língua alvo.

Revedo a literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas, constatamos que as pesquisas em psicologia cognitiva - embora não muito numerosas no tocante à escrita - bem como os trabalhos desenvolvidos com base na tipologia dos discursos têm evidenciado implicações pedagógicas positivas no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Essa abordagem trabalha com a hipótese de que o reconhecimento e o domínio de esquemas globais em

língua estrangeira (LE), apelam para processos cognitivos diversos que o aprendiz já possui em língua materna (LM), tais como: capacidade de síntese e generalização, associações, reconhecimento da tipologia e percepção da organização textual, entre outros. Em contato com tipos diferenciados de discurso em LE, o aprendiz recorrerá às estratégias praticadas em LM, aplicando-as de forma consciente, ou não, em LE, em função do tipo de discurso e da organização global deste.

Além disso, o ensino/aprendizagem da modalidade escrita a partir de uma tipologia discursiva é susceptível de sensibilizar o aprendiz para a percepção dos usos diferenciados da língua escrita bem como para as estratégias e competências diversas requeridas para cada tipo de discurso. Em outras palavras, o confronto com discursos diferenciados melhor capacitaria o aprendiz para a produção de textos apropriados às diversas situações de comunicação escrita.

1. Tentativa de compreensão dos bloqueios evidenciados pelos aprendizes

Através do questionário proposto aos estudantes, (cf. anexo) obtivemos informações sobre a sua concepção da escrita, bem como sobre suas dificuldades concernentes a essa modalidade, em língua francesa. As verbalizações dos aprendizes evidenciaram que redigir um texto, sobretudo em LE, é a atividade considerada das mais difíceis no seu percurso de aprendizagem de línguas. Os depoimentos evidenciaram ainda uma preocupação quase que exclusiva com o domínio do léxico, de sintaxe e da morfologia, em

detrimento de outros aspectos, bem como com a questão da avaliação, geralmente quantitativa, de seus escritos.

A partir dessas constatações, propusemo-nos a responder, inicialmente, o seguinte questionamento:

O que estaria realmente levando os aprendizes a tal desencorajamento e desmotivação para atividades de redação?

e trabalhamos com as seguintes hipóteses:

Esse estado de ansiedade seria causado, em grande parte, pelo peso das normas gramaticais, tão valorizadas e cobradas, desde a mais tenra idade, no circuito das instituições de ensino.

Há necessidade de que os esquemas textuais adquiridos em LM sejam trabalhados para que possam ser transferidos, de forma consciente, para a LE.

2. Pistas de reflexão

Na busca de suporte teórico para fundamentar nossa intervenção pedagógica, interessamo-nos por pesquisas desenvolvidas na área. Optamos inicialmente pelos estudos realizados por Patrick Dahlet (1994), Gérard Vigner (1995) e Marie José Reichler-Béguelin (1990), por considerarmos que os aspectos da produção escrita por eles abordados se complementam. Os pesquisadores não contemplam apenas o produto, mas, notadamente, a dinâmica do processo de escrita, a partir de uma orientação cognitivo-lingüística,

assim como suas implicações para o ensino/aprendizagem dessa modalidade da língua.

Para Dahlet (1994a: 255), *a escrita é saturada de normas: gráficas, ortográficas, gramaticais, mas também estéticas, jurídicas, morais e culturais*. Segundo o lingüista, a excessiva valorização dessas normas tem uma relação direta com o excessivo estado de ansiedade demonstrado pelos aprendizes, tendo implicações evidentes nas representações que estes se fazem do ato da escrita. Desse modo, na concepção dos aprendizes (e na de inúmeros professores) o ato de escrever é circunstanciado por um espaço de limitações no qual *a escrita não passa de um produto de boas maneiras¹, cujas carências desvalorizam seu produtor*.

Em virtude dessa perspectiva, verifica-se geralmente nos circuitos institucionais de ensino uma tendência à supervalorização dos aspectos expressivistas e exteriores do texto, por serem estes ainda considerados como prestigiosos. Em decorrência, o aprendiz além de se bloquear face à escrita - porque conclui não possuir “dons” para tal empreendimento - se limita a escrever como *il faut*, i.e., escreve séries de enunciados, muitas vezes corretos, mas sem a preocupação de inseri-los no tipo de texto (ou forma convencional) solicitado: resumo, descrição, narração, argumentação, publicidade, etc. Percebe-se que esses enunciados não estão interligados a um projeto global de comunicação, fator que asseguraria a continuidade de sentido necessária entre eles. Observamos ainda que o redator não se investe naquilo que escreve, porque, geralmente, as atividades propostas o desvinculam de suas próprias práticas e se distanciam das verdadeiras funções sociais da linguagem.

3. Ponto de vista operacional dos pesquisadores:

Dahlet (1994a) e Vigner (1995) concebem o processo redacional como resultante de um conjunto de operações cognitivas e mentais que são definidoras das três etapas da composição do texto: *planificação, textualização e revisão*.

A *planificação* corresponde ao conjunto de operações realizadas para a seleção e organização dos conhecimentos necessários à produção do texto bem como para a análise da situação de comunicação e suas implicações na produção. Citando Dahlet (1994 a: 268), "*este é o momento pré-verbal do esforço de concepção de um conteúdo semântico em função das imposições geradas pela situação de comunicação*". É nesta fase do processo de escrita que o aprendiz "*realiza a articulação entre seus conhecimentos, uma situação de comunicação e a forma que vai dar ao seu texto. A função da planificação é precisamente a de articular os três*" (ibidem 1994 b:81).²

A *textualização*, segundo Vigner (1995), é uma etapa que exige um duplo trabalho do redator: de linearização e de lexicalização. Para realizar a primeira o produtor deve retomar as informações já enunciadas e introduzir ao mesmo tempo informações novas para assegurar a coesão dos enunciados entre si. A segunda consiste na busca dos elementos lexicais necessários à representação dos fatos, acontecimentos, informações, entre outros, no seu *dicionário mental*. O grau de extensão desse "dicionário" e a acuidade da escolha dos itens lexicais a serem empregados têm implicações muito marcantes na qualidade do texto produzido.

Em outras palavras, esta fase corresponde à materialização da “programação” anterior; é quando o redator reconstrói idéias através das escolhas lingüísticas: marcas de pessoa, espaço e tempo, as quais são determinadas em função da tipologia textual e da situação de comunicação. Uma informação, por exemplo, pode assumir diferentes formulações dependendo da situação em que se coloca o produtor face a seus virtuais destinatários e da perspectiva adotada.

A *revisão*, última etapa do processo de redação, se subdivide em duas operações maiores, a saber: releitura do texto produzido e revisão propriamente dita. Nesta fase, o redator busca detectar anomalias ou incorreções no texto e, após avaliar suas possíveis conseqüências, realiza os ajustes necessários a sua adequação final, objetivando evitar ambigüidades ou prováveis incompreensões para seu(s) leitor(es).

Dahlet (1994b) e Vigner (op. cit.) reconhecem, no entanto, que a atividade de redação é um processo muito mais complexo; logo, não obedece à ordem cronológica adotada, visto que os três níveis não se organizam de modo independente. A produção é um constante vai-e-vem entre o conjunto dessas operações. Desse modo, elas devem ser vistas como estreitamente imbricadas e recursivas. Contudo, para Dahlet e Reichler-Béguelin (1990), essa generalização operacional tem como objetivos facilitar a elaboração de programas de aprendizagem da escrita bem como simplificar a localização das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, facilitando ao professor a identificação de falhas em certas operações gerais, a partir de evidências observadas nos textos por eles produzidos. Tal procedimento possibilita-lhe, ainda, centrar a

aprendizagem nos pontos mais problemáticos, bem como permite-lhe fazer apreciações mais funcionais que normativas nos textos produzidos.

Quanto à produção em língua francesa, Reichler-Béguelin (op. cit.), atribui grande parte dos problemas de textualização à predominância da gramática da frase na tradição pedagógica do francês, fato que pode ser confirmado ao examinarmos os manuais para ensino da língua disponíveis no mercado. Nesse material, os exercícios propostos raramente levam o aprendiz a extrapolar o nível do *faz-de-conta* comunicativo, tanto em atividades orais como escritas, para se engajar num processo de comunicação real e interativa, no qual *a estrutura sintática do enunciado é susceptível de se afastar dos esquemas normativos padrão ao se integrar num contexto discursivo.* (Reichler-Béguelin op. cit.:8).³

No que tange às propostas de atividades de redação, a pesquisadora citada enfatiza a necessidade de contribuirmos para a *dessacralização* do ato de escrever, optando inicialmente pela escolha de temas que não intimidem ainda mais o aprendiz, privilegiando, nessa fase, o *pastiche*, a imitação lúdica, a paródia de situações de comunicação autêntica, entre outras, propiciando ao mesmo tempo o contato com uma tipologia diversificada de textos. É ainda muito relevante o incentivo da produção escrita em pares ou grupos, procedimento que consideramos muito válido, pois propicia momentos de comunicação autêntica na LE para a solução de problemas e promove a interação entre os componentes do grupo.

Reichler-Béguelin (op. cit.), sublinha ainda o caráter excessivamente global das atividades propostas em sala de aula, em detrimento daquelas que focalizariam as

habilidades a serem desenvolvidas. Esse procedimento contribui para aumentar a sobrecarga mental e cognitiva exigida pela atividade de redação, para a qual o aprendiz mobiliza simultaneamente o conjunto de suas competências lingüísticas e o controle de todos os tipos de operações locais e globais de textualização.

Para minimizar esse aspecto, a autora sugere a proposição regular de exercícios que contribuam para tornar mais leve a tarefa dos redatores, através da dissociação das dificuldades diversas impostas pelo processo de elaboração de um texto, polarizando assim o esforço do aprendiz sobre um problema preciso de textualização.

4. Relato de alguns procedimentos metodológicos adotados

Baseando-nos nas pesquisas dos estudiosos citados, desenvolvemos atividades de escrita que, num primeiro momento, objetivaram descontrair e desbloquear os aprendizes. Desta forma, o desinteresse e o desencorajamento evidenciados inicialmente face às tarefas de redação, seriam revertidos para que, num segundo momento, pudéssemos trabalhar com outros aspectos problemáticos do ato de redigir.

Buscamos adotar procedimentos pedagógicos e material didático que contribuíssem para descontrair e “despertar” a motivação dos aprendizes, mas que também ampliassem os conhecimentos relativos a aspectos sócio-culturais da comunidade francesa, viabilizando assim a formação de referência.

Desse modo, ampliaram o nível de competência comunicacional (aí implícita a competência lingüística) através do contato com situações de comunicação autêntica e variados tipos de textos: ficção, comentários, resumos, prescrições, diálogos, música, publicidade, textos dissertativos, argumentações, folhetos, cartas, entre outros. Isto permitiu-lhes atingirem um estado de descontração e de segurança tais, que passaram a produzir melhor e com prazer, conforme constatado durante o curso ministrado.

A partir das observações feitas por Marquilló (1994) no seu artigo *Analyse de consigne et évaluation*, que trata de questões relativas às formulações de tarefas escritas, procuramos elaborar cuidadosamente as instruções para as atividades a serem desenvolvidas, objetivando assim evitar possíveis derivas e/ou distorções na realização das mesmas, de maneira que a avaliação não ficasse prejudicada.

Outrossim, buscamos contribuir para a conscientização dos aprendizes sobre a importância capital de situarem o contexto de comunicação, ou seja, definir o posicionamento do texto a ser produzido, considerando a sua *agenda comunicativa* (Beaugrande, 1993), a fim de inseri-lo no gênero discursivo definido. Para tal, fornecemos ao grupo o já conhecido quadro facilitador da determinação do contexto:

| | |
|-----------------------------------|--|
| Quem fala? (status do enunciador) | |
| A quem? (status do destinatário) | |
| De quê? (tema) | |
| Como? (meio) | |

| | |
|---------------------------------|--|
| Com que objetivo? | |
| Suporte do texto (socialização) | |

Objetivando minimizarmos a problemática da artificialidade das produções escritas realizadas no espaço limitado da sala de aula, buscamos integrar a aprendizagem da escrita aos seus funcionamentos sociais, relacionando, sempre que possível, os eventos sócio-culturais de âmbito local, nacional ou internacional aos objetivos das tarefas redacionais, criando assim um contexto mais plausível de comunicação: datas comemorativas municipais e nacionais, dia dos namorados, dia das mães, Jornada de Língua Francesa na Universidade, entre outras. Consideramos também as motivações e objetivos pessoais dos estudantes, tais como: necessidade de elaboração de *curriculum vitae*, pedidos de informação sobre bolsas e cursos no exterior, necessidade de fazer resumos de textos, resenhas ou textos para debates relacionados a temas de outras disciplinas, entre outros.

Esses procedimentos revelaram grande eficácia no que diz respeito à motivação. Observamos uma mudança de atitude face às tarefas redacionais, bem como verificamos um investimento pessoal dos aprendizes nas atividades de leitura e redação, otimizando, assim, tanto o aspecto da recepção quanto o da produção.

5. Avaliação: algumas considerações

Esta área ampla e complexa tem polarizado o interesse de especialistas em mensuração de resultados da aprendizagem e lingüistas aplicados, tornando-se alvo de inúmeras pesquisas. Estas são decorrentes de dúvidas e questionamentos vindos de todos aqueles envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo em contexto institucional.

Essa busca de compreensão/aperfeiçoamento/solução para a problemática da avaliação dos resultados do ensino/aprendizagem reflete uma conscientização sobre a importância de suas funções no atual contexto educacional, mas também a evidência de uma preocupação, por parte daqueles que atuam na área, com a necessidade de mudanças. Nós, como professores (ou como alunos de cursos de pós-graduação), assim como nossos aprendizes, compreendemos que a avaliação em si não é inerentemente perversa e a concebemos como um instrumento necessário a toda atividade humana que supõe fins a atingir.

No entanto, reconhecemos que ela não deve ser concebida e praticada apenas como um procedimento somatório usado para classificar, promover ou excluir, em suma, como um fim em si mesma, mas como meio e processo. Nessa perspectiva, a avaliação deve se constituir a partir de uma concepção orientadora e diagnóstica, mas sobretudo formativa⁴ para que reflita uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a medida em que esses objetivos estão sendo atingidos.

Ao ser concebida como um dos aspectos do processo global de ensino/aprendizagem em geral - e, no nosso caso específico, o ensino/aprendizagem de LE - urge que a questão da avaliação seja encarada com a mesma seriedade

com que tratamos a questão da escolha de abordagens, metodologias e materiais didáticos, os quais têm acompanhado e levado em conta os avanços das teorias sobre linguagem. Visto ser tão valorizada no âmbito do ensino institucional, é necessário que sejamos suficientemente críticos para percebemos que, nas filigranas, os processos de avaliação podem, às vezes, funcionar muito mais como um “objeto não identificado” que, camufladamente, “dispara” autoritarismo, discriminação, ameaça ou punição do que como um elemento revelador de um comprometimento do profissional com o processo de ensino/aprendizagem.

Sob essas constatações não está implícita uma idéia de que se deva abolir a avaliação, mas a latência de uma grande inquietude quanto ao conceito distorcido (e corrente) de avaliação que, posto em prática, retrata o nível assimétrico das relações de poder existente entre professores e aprendizes, bem como uma visão distorcida de educação.

Segundo Haydt (1988:29-30), *a avaliação se realiza em função de objetivos e metas e, deve estar orientada para a consecução de objetivos pré-determinados, estabelecidos de modo claro e preciso pelo professor, juntamente com os aprendizes, no início de um curso. Desse modo, é necessário que haja [...] uma relação entre a formulação de objetivos e a avaliação, pois, são eles [...] que vão nortear o processo de ensino/aprendizagem, é a partir deles [...] que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar.*⁵

Essa é a perspectiva a ser adotada se quisermos redimensionar uma das etapas capitais de um planejamento que se proponha a inserir a avaliação numa concepção da

verdadeira dimensão educativa, encarando-a [...] como um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem [...] no qual objetivos, métodos, abordagens, técnicas, desempenho do professor, desempenho do aluno, materiais, tudo é avaliado, não somente o desempenho do aluno - tudo é revisto e repensado (Scaramucci, 1993:93)

através de um processo interativo de reconsideração, negociação e modificação, ao longo do curso, sempre que isto se fizer necessário.

As verbalizações dos aprendizes, verificadas através do questionário, bem como suas atitudes, nos levam a admitir que a questão da escrita em contexto institucional é vivenciada com um considerável componente de ansiedade e que este é, em grande parte, ocasionado pelo temor da avaliação que, no geral, é apenas quantitativa. Esta, apesar de muitas vezes ser praticada de forma não explícita, ainda existe (e persiste) nos processos avaliativos das instituições de ensino.

Há necessidade de que valorizemos o processo de ensino/aprendizagem como um todo, através de uma mudança de foco. No caso da escrita, muito mais que apenas “censurar” o produto acabado, devemos propiciar aos aprendizes a oportunidade de detectar anomalias nos seus próprios textos e nos dos colegas, como também incentivar a prática das correções em grupo, instrumentalizando-os, inicialmente, para tal tarefa por

meio da observação, manipulação e análise de textos modelares, numa perspectiva de associação estreita da leitura e da produção escrita.

Desse modo, depois de sensibilizados, os aprendizes passaram a fazer espontaneamente as auto-correções necessárias nos textos produzidos, além de ampliarem sua compreensão acerca dos critérios pelos quais estavam sendo avaliados. Para familiarizá-los com os primeiros procedimentos de auto-avaliação de seus escritos, receberam o seguinte quadro (cf. Marquilló, 94:87) ⁶

| | Aluno | Professor |
|--|-------|-----------|
| Escolhi para o texto uma modalidade enunciativa específica | | |
| Dei ao meu texto uma modalização valorizante ou depreciativa | | |
| Desenvolvi os tópicos selecionados na planificação | | |
| Observei a ortografia padrão | | |
| Verifiquei o gênero das palavras, os acordos de adjetivos e verbos, etc. | | |

Em suma, não podemos limitar a avaliação à simples aplicação de instrumentos formais (exames e provas visando apenas o aspecto quantitativo), mas lançar mão de uma multiplicidade de mecanismos, tais como a observação sistemática por parte do professor, opiniões e julgamentos

dos alunos (face a face ou através de diários dialogados), entre outros, os quais evidenciarão de forma mais precisa os tipos de desempenho - conhecimentos, habilidades e atitudes - que realmente se efetivaram em relação aos objetivos propostos como metas do ensino/aprendizagem.

5. Considerações finais

Se temos consciência de que a questão do ensino/aprendizagem da escrita é ampla e muito complexa em LM, também a temos para percebermos que as limitações e dificuldades assumem dimensões maiores quando se trata de comunicar na modalidade escrita em uma LE, visto que escrever exige do aprendiz uma competência lingüística, o conhecimento de um outro registro da língua, bem como a ampliação da bagagem de seus conhecimentos para a formação de referência, fator fundamental para a eficácia da comunicação, seja em LM ou em LE.

Em contexto institucional universitário, o professor de LE em sua prática pressupõe que o aluno, após anos de aprendizagem formal, já saiba escrever em LM. Em decorrência, é muito comum dedicar pouco tempo (ou nenhum) ao ensino/aprendizagem da escrita. Isto se deve talvez a uma concepção de que a abordagem comunicativa deva privilegiar o ensino da linguagem oral. No entanto, não podemos nos esquecer de que o texto escrito é também comunicativo, já que há sempre um enunciador e um co-enunciador inscritos nas suas condições de produção.

Carecemos de reflexões teóricas sobre os processos de produção escrita nos cursos de LE destinados à

formação de professores, os quais não podem ter como objetivo apenas fazer com que o aprendiz “fale” em LE (talvez objetivo primeiro de outros cursos de língua). Desse modo, nossas reflexões e indagações se inserem numa ótica do incessante repensar/redimensionar nosso *fazer* pedagógico a fim de que possamos explicitá-lo e assim contribuir de maneira mais efetiva para a formação de nossos alunos-futuros-professores.

Notadamente nesse contexto de ensino/aprendizagem, urge trabalharmos no sentido de contribuirmos para promover uma modificação das representações dos aprendizes sobre o ato de escrever baseado numa concepção da língua como reflexo do pensamento. Escrever não significa traduzir o pensamento em linguagem através de um ato de criação individual, nem consiste em colocar em prática um *dom* que apenas alguns possuem, mas um exercício da linguagem socializada.

NOTAS

1. Grifo nosso.
2. Tradução nossa.
3. Tradução nossa
4. Definição de avaliação formativa segundo Nunziati (1990 apud Marquilló, 1994: 83): A avaliação formativa tem como objetivo adaptar o dispositivo pedagógico à realidade das aprendizagens dos alunos. Ela se interessa, prioritariamente, pela regulação dos procedimentos pedagógicos. Em decorrência, intervém não apenas ao final do curso nem é, necessariamente, acompanhada por notação numérica. Ela centra seu foco mais nas

tarefas que nos resultados. Desse modo, os critérios de sua realização desempenham o papel mais importante: eles nomeiam as operações bem sucedidas e aquelas que não o são, favorecendo assim a reprodução consciente daquelas e a auto-correção das últimas [...]. A esses objetivos de regulação pedagógica dos erros e de reforço dos acertos, a avaliação formativa inclui e prioriza os procedimentos de representação correta dos objetivos, da planificação e da apropriação dos critérios de auto-controle dos erros. (tradução nossa)

5. Grifos nossos
6. Adaptação e tradução nossa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. (1993) **Introduction to the study of the text**. Austria. Druck: WUV. Universitätsverlag

DAHLET, P. (1994a) *Discours sur l'écriture et maîtrise de rédaction*. In COLEMAN, A. J. & CRAWSHAW, R. (ed.), **Discourse Variety in Contemporary French**. London: Middlesex University Printing Unit, pp. 255-277.

_____, (1994 b) *A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais*. **Trabalhos em lingüística aplicada**, 23:79-95. São Paulo: Universidade Federal de Campinas.

- HAYDT, R. (1988) *Avaliação do processo de aprendizagem*: 29-52. São Paulo: Editora Ática.
- MARQUILLÓ, M. (1994) *Analyse de consigne et évaluation. Le français dans le monde, Des Pratiques de l'Écrit, numéro spécial*: 83-95. Paris: Hachette.
- MOIRAND, S. (1982) **Enseigner à communiquer en Langue étrangère**. Paris: Hachette.
- _____, (1979) **Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère**. Paris: Clé International.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1990) **Écrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- SCARAMUCCI, M. (1993) *Outras palavras. Anais V Semana de Letras*. Paraná: Universidade Estadual de Maringá.
- VIGNER, G. (1995) *L'écrit scolaire: l'enfant face à l'écriture. Diagonales*, **35**: 16-17. Paris: Hachette.
- _____, (1982) *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé International.

ANEXO

COURS DE RÉDACTION EN LANGUE FRANÇAISE 2

QUESTIONNAIRE

Répondez en portugais:

- 1- Qual a sua opinião sobre um curso de redação?
Justifique-a argumentando.
- 2- O que representa para você o ato de escrever?
- 3- Você se sente à vontade para escrever um texto?
Justifique sua resposta.
- 4- Se sua resposta anterior foi negativa, explicita os motivos
- 5- Na sua opinião, suas maiores dificuldades são relativas a:

 vocabulário; estruturas sintáticas da língua;

 ortografia; verbos desconhecimento dos
temas abordados;

 não ter opinião formada acerca de certos assuntos abordados;

- dificuldade em fazer o plano da redação;
- dificuldades para desenvolver o tema e articular o texto;
- fazer a introdução; concluir o texto;

6- Quanto à tipologia textual, para você, o mais difícil é:

- narrar; dissertar; descrever; resumir;
- argumentar .