



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SARA DE PAULA LIMA

PROCESSAMENTO COGNITIVO DA ESCRITA DE TEXTO MULTIMODAL EM
ESPAANHOL/LE

FORTALEZA

2016

SARA DE PAULA LIMA

**PROCESSAMENTO COGNITIVO DA ESCRITA DE TEXTO MULTIMODAL EM
ESPAÑHOL/LE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Aquisição, Processamento e Desenvolvimento da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vlória Maria Cabral Borges

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L71p Lima, Sara de Paula.
Processamento cognitivo da escrita de texto multimodal em espanhol /LE / Sara de Paula Lima. – 2016.
183 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Vlândia Maria Cabral Borges.

1. Processos cognitivos da escrita. 2. Letramento digital. 3. Multimodalidade. I. Título.

CDD 410

SARA DE PAULA LIMA

**PROCESSAMENTO COGNITIVO DA ESCRITA DE TEXTO MULTIMODAL EM
ESPANHOL/LE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Aquisição, Processamento e Desenvolvimento da Linguagem.

Aprovada em: 18/08/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
PosLA - Universidade Estadual do Ceará

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
PPGL - Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira
PPGL - Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Vlândia Maria Cabral Borges, que não deixou de acreditar em mim, sempre mostrando-se humana. Ela contribuiu enormemente para a realização deste estudo com seu afeto, experiência e conhecimentos.

Ao meu marido, Ruy de Carvalho, que tem sido minha melhor escolha, e a nossa filha Isadora, menina linda e saudável, que chegou durante o doutorado, transformando toda nossa realidade.

Aos meus pais, Antônio Lima e Vânia, pelo incentivo constante frente a todos os sonhos almejados e pelas demonstrações de amor diárias.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFC, que conduz com eficiência o curso; aos queridos funcionários, Eduardo Xavier e Vanessa, que são extremamente atenciosos e competentes em responder nossas demandas; e ao corpo docente que nos proporciona o aprendizado diferenciado e de qualidade.

Às professoras Maria Elias Soares, Lívia Baptista, Cleudene Aragão e Antonia Dilamar, pelos exemplos de profissionais que são, sem perder a doçura.

Aos colegas, professores de espanhol, que atenderam prontamente ao pedido de serem colaboradores da pesquisa, fica aqui registrada minha gratidão.

Aos alunos, familiares e amigos que estiveram presentes, dividindo angústias e expectativas nesta trajetória, vocês foram e são fundamentais para mim.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, que me propiciou a tranquilidade financeira para a produção deste trabalho.

RESUMO

Este estudo consiste em uma investigação sobre os processos cognitivos empregados por escritor proficiente ao produzir um texto multimodal em espanhol como língua estrangeira usando o computador. Partiu-se da constatação de que os modelos cognitivos do texto escrito não contemplam aspectos como a multimodalidade, o uso do computador e a escrita em língua estrangeira. Desse modo, consideramos que os processos cognitivos de planejamento, textualização, revisão e edição estão se modificando no contexto atual de usos da escrita e que os modelos cognitivos de escrita devem incorporar essas novas particularidades. Esta pesquisa se embasa, principalmente, nas propostas de modelos cognitivos do texto escrito (HAYES, FLOWER, 1980; HAYES, 1996), nos estudos sobre escrita em língua estrangeira (LEKI, 1992; WEIGLE, 2002), na conceituação de multimodalidade (MARSH, WHITE, 2003; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006), letramentos e multiletramentos (STROKES, 2002; ROJO, 2009; 2012; SOARES, 2002; VIEIRA, 2012) e letramento digital (SNYDER, 1998; HOCKLY, 2011; GABRIEL, 2013). No que se refere à metodologia, a pesquisa consistiu em um estudo exploratório-interpretativo, que objetivou identificar, categorizar e analisar os subprocessos cognitivos e metacognitivos empregados por escritores proficientes, 8 professores de espanhol como língua estrangeira, na produção de textos multimodais em espanhol no computador. Quanto à abordagem metodológica, revela-se uma pesquisa qualitativa, inserindo-se na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem. Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa descritiva e interpretativa, na qual empregamos um questionário, a observação e o protocolo verbal retrospectivo como técnicas para obter distintas perspectivas do fenômeno investigado. Os resultados do estudo indicam que: (1) há a predominância do processo de reflexão sobre os processos de textualização e revisão; (2) há a primazia da leitura durante o processo de reflexão; (3) a organização dos modos verbal e visual representa um novo processo metacognitivo de textualização, não contemplado nos modelos cognitivos do texto; (4) na escrita na tela, as edições do processo de revisão se conformam como refacções textuais; e (5) o acesso a Internet promove o uso de novas estratégias quanto ao uso da língua estrangeira. Ressaltamos que evidenciamos nesta pesquisa seis novos processos: busca e escolha da imagem, leitura na Internet, interação interna, enquadramento, digitação e edição.

Palavras-chave: Processos cognitivos da escrita; Letramento digital; Multimodalidade.

ABSTRACT

This study consists of an investigation of proficient writer's cognitive processing while producing a multimodal text in Spanish as a second language on the computer. The rationale for the study was the realization that the available cognitive models for the writing processes do not include all the aspects of multimodality using the computer, and writing in a foreign language. It was assumed that the cognitive processes of planning, producing, reviewing and editing undergo modifications in the contexts of writing; consequently, cognitive models of the writing process should incorporate these changes. This study is theoretically based on the cognitive models of writing of Flower & Hayes (1980) and of Hayes (1996), on the studies of writing in a second language (Leki (1992); Weigle (2002)), on the concepts of multimodality (Marsh, White, (2003); Kresse, Van Leewuen, (2006)), on the principles of literacy, multiliteracy (Rojo, (2009), (2012); Soares, (2002); Strokes (2002); Viera, (2012)) and digital literacy (Snyder, (1998); Hockly, (2011); Gabriel, (2013)). This interpretative study aimed at identifying, categorizing and analyzing the cognitive and meta-cognitive processes undertaken by proficient writers, 8 teachers of Spanish as a foreign language, while using a computer to write multimodal texts in Spanish. The research utilized qualitative methods and collected data from a questionnaire, an observation protocol and think aloud procedures. Results indicate: (1) the process of reflection is predominant over the processes of writing and reviewing; (2) reading predominates during the process of reflection; (3) the organization of the verbal and visual modes represent a new meta-cognitive sub-process of writing; (4) using the computer, the editing that occurs during the process of reviewing is in fact a re-writing process; and (5) access to the Internet during the writing process promotes the use of new strategies while writing in a foreign language. Emphasis should also be given to the fact that six new strategies were observed: search and choice of image; reading on the Internet; self-interaction; framing; typing; and editing.

Key-words: Cognitive processes of writing; Digital literacies; Multimodality.

RESUMÉ

Cette étude consiste dans une investigation concernant une enquête sur le processus cognitif de l'écrivain compétent lorsqu'il produit un texte multimodal en espagnol langue étrangère utilisant l'ordinateur. Nous avons commencé à partir du constat que modèles cognitifs d'écriture ne comprennent pas tous les aspects de la multimodalité, de l'utilisation de l'ordinateur et de l'écriture en langue étrangère. Ainsi, nous avons considéré que le processus cognitif de planning, textualisation, relecture et édition se modifient dans le contexte actuel des usages de l'écriture et que les modèles cognitifs de l'écriture doivent intégrer ces nouvelles particularités. Cette recherche est basée, surtout, dans les propositions des modèles cognitifs de l'écriture (HAYES, FLOWER, HAYES , 1980; HAYES, 1996), dans les études sur l'écriture en langue étrangère (LEKI 1992 ; WEIGLE, 2002), la conceptualisation de multimodalité (STROKES, 2002; MARSH, WHITE, 2003; KRESSE, VAN LEEWEN, 2006) littératie et multilittératies (ROJO , 2009 ; 2012; SOARES , 2002; VIEIRA , 2012) et de littératie numérique (SNYDER, 1998; HOCKLY, 2011, GABRIEL, 2013). En ce qui concerne la méthodologie, la recherche a été une étude exploratoire - interprétative, qui a eu comme but identifier, classer et analyser les sous-processus cognitif et métacognitif utilisés par des écrivains compétents, 8 professeurs d'espagnol langue étrangère, dans la production de textes multimodaux en espagnol sur l'ordinateur. Quant à l'approche méthodologique il s'agit d'une recherche qualitative constructiviste, inscrit dans l'axe de recherche Acquisition, Développement et Traitement du langage. Par rapport aux procédures, il s'agit d'une recherche descriptive et interprétative dans laquelle nous avons employé un questionnaire, l'observation et le protocole verbal comme techniques pour obtenir des perspectives distinctes du phénomène recherché. Les résultats indiquent: (1) il y a la prédominance du processus de réflexion sur les processus de textualisation et relecture; (2) il y a la primauté de la lecture au cours du processus de réflexion; (3) l'organisation des modes verbaux et visuels représentent une nouvelle textualisation de processus métacognitif, non prévue dans les modèles cognitifs du texte; (4) l'écriture sur l'écran, les éditions du processus de relecture en conformité avec réécritures textuelles; et (5) que l'accès Internet favorise l'utilisation de nouvelles stratégies quant à l'utilisation de la langue étrangère. Nous soulignons que nous avons noté dans cette recherche cinq nouveaux processus: recherche et sélection d'image, lecture sur Internet, le cadrage, la frappe et l'édition.

Mots-clés: Processus cognitif d'écriture; Littératie numérique; Multimodalité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Habilidades de navegação pela Internet.....	27
Figura 2 – Modelo Hayes e Flower (1980).....	39
Figura 3 – Modelo Hayes e Flower (1980) reconfigurado	40
Figura 4 – Subprocesso de Geração	41
Figura 5 – Subprocesso de Organização	42
Figura 6 – Processo de Tradução.....	43
Figura 7 – Processo de Revisão	44
Figura 8 – Modelo Hayes (1996)	46
Figura 9 – Processos cognitivos da leitura para compreender	49
Figura 10 – Processos cognitivos da leitura para revisar	50
Figura 11 – Modelo Dizer o Conhecimento	52
Figura 12 – Modelo Transformar o Conhecimento	53
Figura 13 – Uso da tecnologia em sala de aula	60
Figura 14 – Tela inicial do Camtasia Studio 6.0	71
Figura 15 – Opções de gravação do Camtasia Studio 6.0	72
Figura 16 – Opções de edição do Camtasia Studio 6.0	72
Figura 17 – Texto P1	126
Figura 18 – Texto P2	127
Figura 19 – Texto P3	127
Figura 20 – Texto P4	128
Figura 21 – Texto P5	129

Figura 22 – Texto P6	130
Figura 23 – Texto P7	131
Figura 24 – Texto P8	132
Figura 25 – Layout 1	132
Figura 26 – Layout 2	133
Figura 27 – Layout 3	133
Figura 28 – Modelo cognitivo da escrita no computador	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxonomia das relações entre imagens e texto	36
Quadro 2 – Diplomas DELE	67
Quadro 3 – Descrições dos níveis de proficiência B2, C1 e C2	67
Quadro 4 – Notações das transcrições	75
Quadro 5 - Análise linguística produção 3	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados Questionário_Parte 1	85
Tabela 2 – Subprocessos da reflexão	95
Tabela 3 – Subprocesso leitura da tarefa	95
Tabela 4 – Navegador por participante	96
Tabela 5 – Palavras-chave da busca	98
Tabela 6 – Tempo de escolha e busca da imagem	98
Tabela 7 – Subprocesso leitura na Internet	100
Tabela 8 – Sites visitados pelos participantes	100
Tabela 9 – Subprocesso leitura do texto produzido	103
Tabela 10 – Número de pausas para leitura	107
Tabela 11 – Tempo total em leitura da reflexão	108
Tabela 12 – Subprocesso enquadramento	109
Tabela 13 – Subprocesso digitação	111
Tabela 14 – Números da digitação	112
Tabela 15 – Número de pausas para os subprocessos da textualização	112
Tabela 16 – Tempo total com a escrita	113
Tabela 17 – Subprocesso dúvida na escolha/escrita do vocábulo	113
Tabela 18 – Pausas do subprocesso de edição	115
Tabela 19 – Subprocessos de interpretação textual	116
Tabela 20 – Tempo parcial do processamento	118
Tabela 21 – Subprocessos categorizados na pesquisa	119

Tabela 22 – Tempo total do processamento	120
Tabela 23 – Verbos de apresentação do produto	121
Tabela 24 – Adjetivos das produções textuais	122
Tabela 25 – Preço e forma de pagamento do sofá	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ESCRITA COMO PROCESSO	22
2.1	Processos cognitivos da escrita	24
<i>2.1.1</i>	<i>Pré-textualização</i>	25
<i>2.1.2</i>	<i>Textualização</i>	30
<i>2.1.3</i>	<i>Pós-textualização</i>	37
2.2	Modelos cognitivos da produção do texto escrito	38
<i>2.2.1</i>	<i>Modelo Hayes e Flower (1980)</i>	38
<i>2.2.2</i>	<i>Modelo Hayes (1996)</i>	45
<i>2.2.3</i>	<i>Modelo Grabe e Kaplan (1996)</i>	51
<i>2.2.4</i>	<i>Modelo Bereiter e Scardamalia (1987)</i>	51
2.3	A produção escrita em língua estrangeira	54
2.4	A tecnologia e o contexto educacional	57
3	METODOLOGIA	66
3.1	Participantes da pesquisa	66
3.2	Contexto da pesquisa	68
3.3	Geração de dados	69
<i>3.3.1</i>	<i>Técnicas de coleta de dados</i>	69
<i>3.3.1.1</i>	<i>Questionário do participante</i>	69
<i>3.3.1.2</i>	<i>Observação</i>	70
<i>3.3.1.3</i>	<i>Protocolo verbal</i>	73

3.3.2	<i>Procedimentos de geração de dados</i>	75
3.3.2.1	<i>Transcrição das gravações de áudio</i>	75
3.3.2.2	<i>Tarefa de produção textual</i>	76
3.4	Procedimentos de análise dos dados	77
3.4.1	<i>Análise dos questionários</i>	77
3.4.2	<i>Análise da observação</i>	78
3.4.3	<i>Análise do protocolo verbal</i>	78
3.4.4	<i>Análise das produções textuais</i>	79
3.5	Pesquisa piloto	80
4	ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1	Dados dos questionários	84
4.2	Dados das gravações	94
4.2.1	<i>Reflexão</i>	94
4.2.2	<i>Textualização</i>	108
4.2.3	<i>Interpretação textual</i>	113
4.3	Dados das produções textuais	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES	150

1 INTRODUÇÃO

Em nossa investigação de mestrado, detivemo-nos no estudo da escrita como processo, analisando especificamente a forma de avaliar a escrita, isto é, se os professores e alunos integravam os feedbacks da correção ao processo de produção para o aprimoramento dos textos. Nesse estudo, realizamos a observação de uma disciplina de Produção Escrita em Língua Espanhola do curso de Letras Português-Espanhol, de uma universidade pública, aplicamos questionários com professores e alunos do curso, bem como analisamos as produções escritas durante a disciplina citada. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as práticas, ao longo do curso, de professores e alunos não contribuíam para o ensino e aprendizagem da escrita como um processo, de forma que os textos dos alunos eram produtos finais das disciplinas, nos quais a revisão, a correção e a re-escrita não se inseriam.

As inquietações acerca do processo de escrita permaneceram, e a partir delas a presente tese surgiu. Neste estudo, também nos propomos a analisar a escrita como um processo, mas seguiremos um caminho diferente. Ainda nos preocupamos com o ensino e aprendizagem da escrita, entretanto, no lugar de analisar os textos produzidos pelos alunos e a sala de aula, decidimos investigar os processos cognitivos empregados pelo docente, entendido como escritor experiente, uma vez que é o responsável por conduzir conceitos e práticas nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Quando afirmamos que pretendemos analisar os processos cognitivos empregados pelo escritor buscamos, portanto, observar, descrever e interpretar as tomadas de decisão, as hesitações e os pontos de vista que podem dar indícios de processos, como planejamento, textualização e revisão, que compõem os modelos cognitivos da escrita do texto.

A originalidade dessa tese se estabelece por meio da intersecção entre seu objeto de estudo, processos cognitivos da escrita, seu contexto – ambiente *online* – e a variável escritor experiente.

A análise dos impactos da escrita digital se faz constante, uma vez que a tecnologia acarreta mudanças em áreas distintas de nossa vida: pessoal, profissional e acadêmica. Estamos fortemente relacionados ao tecnológico, entretanto nem sempre refletimos sobre como as novas ferramentas, seus usos e a troca de conhecimentos que elas proporcionam podem interferir e modificar a comunicação diária.

No contexto escolar, expandiram-se as práticas sociais de escrita no papel para o ciberespaço¹. Hoje os alunos escrevem muito, a todo momento eles estão teclando em *smartphones*, *tablets* e computadores conectados à Internet. A economia da informação, a competição global e as mudanças na natureza do trabalho são talvez as forças mais poderosas em direcionar as transformações do Letramento nas salas de aula (LIU, 2000). Liu (2000) ressalta ainda que é possível constatar a rápida e contínua mudança no letramento como resultado da competição entre nações para criar sociedades política e economicamente poderosas. No intuito de preparar os jovens para uma sociedade com crescente demanda de letramento tecnológico, governos, como os dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Finlândia, investem em programas de capacitação de professores, em melhorias nas escolas para acesso à Internet e na criação de programas de computador para assessorar professores, alunos e administração escolar.

Um exemplo da valorização da criatividade e de habilidades úteis para o futuro, como a digitação, é uma medida adotada pelo Ministério da Educação da Finlândia ao substituir a caligrafia por aulas de computação no ensino fundamental. Para se adequar à nova medida, todas as prefeituras vão ter que garantir que haja pelo menos um computador ou um *tablet* para cada dois alunos. O que o Conselho Nacional de Educação Finlandês solicita é a troca da escrita à mão pela digitação, uma vez que essas crianças fazem uso de *smarthphones*, computadores e *tablets* bem mais do que de atividades manuais. Longe de desconsiderar o valor da habilidade da escrita à mão, a ação visa sim que as crianças se familiarizem mais cedo com os equipamentos eletrônicos. A educação finlandesa normalmente é eleita como a melhor do mundo, segundo várias instituições, incluindo a revista *The economist*².

Em janeiro de 2013, o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação, lança os Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, que surgem para contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da escola e a re-organização do tempo escolar sob a perspectiva do tempo integral. O volume 7 desse Cadernos - Cultura Digital³ - visa a reflexão de uma escola integral que permita experienciar a contemporaneidade, isto é, que oportunize formas de pensar construídas com a fusão do local e global por meio do virtual.

¹ O termo ciberespaço que foi idealizado por William Gibson, em 1984, no livro *Neuromancer*, referindo-se a um espaço virtual composto por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial.

² Fonte: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/finland-to-remove-cursive-handwriting-from-education-curriculum-10021942.html> (Acesso: 19/09/2016);

³ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192 (Acesso:19/09/2016).

As orientações oferecidas pelo documento sinalizam a preocupação do governo brasileiro pela cultura de uso Digital.

Segundo Fava, os alunos hoje fazem parte da Geração Y (2014, p.50),

eles estudam, trabalham, escrevem, aprendem, interagem um com outro de maneira divergente da sua quando tinha a idade deles. (...) a geração Y, utilizando todos os meios tecnológicos disponíveis, se tornou a primeira geração realmente global e também a mais plural de todos os tempos.

Eles são nativos do mundo digital, o que significa dizer que as formas de compreender, representar e interagir que conhecem são virtuais, eletrônicas, multimodais, globais, flexíveis e mutantes. Conseqüentemente, esse jovens são também conhecidos por residentes digitais, isto é,

vivem na rede: comunicam-se com seus amigos por Twitter e WhatsApp, realizam o *upload* de fotos no Picasa e de vídeos no YouTube, atualizam seus perfis no LinkedIn (profissional) e Facebook (privado), seguem a atualidade através dos Apps do celular, fazem videoconferências com um familiar distante por Skype, etc (CASSANY, 2012, p.31).

Toda geração traz desafios e oportunidades aos professores e pais. Fava (2014, p.54) diz que os professores devem ser abertos para escutar e aceitar as contribuições dessa geração, aproveitando suas habilidades e competências, que são muitas, como a capacidade para ler imagens, representar o espaço tridimensionalmente, criar mapas mentais, realizar observações, formular estratégias, e, principalmente, conseguir focar várias coisas ao mesmo tempo, respondendo a estímulos inesperados rapidamente.

Pesquisadores como Hayes (1996) e Pennington (2006) atestam que, desde o começo dos anos 1980, com a ampliação do uso do computador pessoal, professores e pesquisadores desejam saber de que maneira os computadores podem aperfeiçoar as habilidades escritas de estudantes.

Considerando os avanços tecnológicos, Hayes (1996) propôs uma reconfiguração do modelo de processamento da escrita⁴ (HAYES; FLOWER, 1980). No *contexto físico* da escrita, além do *texto em composição*, passou-se a observar também o *meio de composição*, pois já então se considerava as diferenças do ato de escrita entre a produção à mão e a produção auxiliada pelos processadores de textos.

⁴ Os modelos de processamento cognitivo da escrita serão explanados no segundo capítulo da tese.

Pennington (2006) buscou saber de que modo o computador afeta o tipo de texto produzido por meio da comparação de textos produzidos por estudantes de uma língua estrangeira (doravante, LE) em papel e caneta, no processador de textos e em hipertextos online. A autora concluiu que o último meio deflagra maior criatividade no aluno, uma vez que sua atenção é dividida entre os aspectos visuais do *design* do seu texto e as correções linguísticas. A autora também assegura que estudos revelaram que, na escrita online, a revisão do conteúdo, no nível de parágrafo, é maior do que a revisão de erros superficiais. Dessa forma, ela afirma que estudos comparativos dos três meios (em papel e caneta, no processador de textos e em hipertextos online) sugerem que os estudantes se preocupam em aperfeiçoar mais o conteúdo e a organização da informação nos hipertextos online, ao mesmo tempo que passam a preocupar-se com a apresentação visual.

A partir do exposto, podemos considerar que o *meio de composição* (o computador) acarreta alterações não apenas no ato de escrever e no tipo de texto produzido, como também em seu processamento cognitivo, que deve ser, portanto, estudado para proporcionar maior compreensão à área de estudos da escrita.

Conforme já mencionado, o crescente uso de dispositivos eletrônicos (*smartphones*, *tablets* e computadores), conectados à Internet, ampliou nossas práticas sociais. Gabriel (2013, p.15) afirma que deixamos de “estar conectados” para “ser conectados”, o que significa estar em simbiose com a Internet. Interagimos por meio de redes sociais e aplicativos do *smartphone*, criando e recriando gêneros textuais (*blogs*, infográficos, dentre outros) e empregando recursos tecnológicos que facilitam a interação de modos de significar (foto, vídeo, texto verbal e áudio).

Kress (2001, p.42) explica que a linguagem verbal é o modo dominante nos processos de ensino e aprendizagem, de maneira que a imagem, o gesto e a ação são geralmente considerados como suportes para ilustrar o que realmente interessa. Entretanto, o autor afirma que, devido ao aumento de textos multimodais (texto como artefato que usa mais de um modo para a construção do significado), faz-se necessário refletir sobre novos procedimentos analíticos que atentem para as funções comunicativas desses textos. O interesse em compreender e interpretar os significados das imagens e as relações dessas com o texto verbal torna-se crescente. Nesse sentido, estudar a escrita de textos multimodais corroborará para a compreensão de como imagens e linguagem verbal são integradas na construção do significado das produções.

A escrita na tela com navegação na Internet consolida o plurilinguismo e a multiculturalidade, uma vez que há mais contato com interlocutores estrangeiros,

favorecendo o uso de segundas línguas. Cassany (2012, p.48-49) exemplifica que muitos *sites* institucionais ou comerciais oferecem a opção de navegação em dois ou mais idiomas, mas ele também alerta que na rede “é mais fácil que se produzam desencontros interculturais entre membros de comunidades diversas”. Isto é, embora reconheçamos regras nas interações *online* (netiqueta), a construção do significado entre esses interlocutores apresenta mais problemas do que nas interações face a face. Nesse sentido, o presente estudo, ao propor a produção textual em língua estrangeira, pode contribuir para essa discussão.

Albuquerque (2012) investigou os processos de composição de redatores em narrativas digitais multimodais. Os textos foram construídos em slides, utilizando uma ferramenta de livre acesso (*BrOffice Impress*), durante duas oficinas pedagógicas dirigidas a estudantes do ensino médio de uma escola estadual de ensino profissional. O corpus de análise foi composto de 38 textos multimodais, entrevistas semi-estruturadas e captura de tela em vídeo no momento da produção. O estudo se baseou na abordagem processual da escrita, usando o modelo de Hayes. Os resultados revelaram, dentre outros aspectos, que os processos de composição dos textos digitais na tela foram similares aos processos redacionais no meio impresso, mesmo com a inclusão de imagens e a integração dessas ao texto verbal. Com o suporte do computador, os redatores optaram por escrever diretamente na tela, sem o auxílio de esquemas em papel. A ferramenta para busca e seleção de imagens foi o *Google Images*, o que evidenciou a estratégia de visualização de imagens como um recurso novo para gerar, selecionar e organizar ideias na escrita na tela (processo de reflexão). Por fim, acerca do processo composicional, o texto verbal escrito teve mais peso nas composições que a imagem e o componente redacional priorizado foi a interpretação textual, com foco na revisão gráfica.

Nossa tese muito se aproxima da pesquisa de Albuquerque (2012), desde a fundamentação teórica aos procedimentos metodológicos. Entretanto, rebuscamos nosso trabalho ao pedirmos a escrita do texto multimodal em língua estrangeira e empregarmos o protocolo verbal, o que nos garantiu a constatação de novas estratégias cognitivas e metacognitivas de escrita.

Lino (2011) pesquisou a produção escrita por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental considerando as diferenças de produção em um ambiente convencional de sala de aula e em um ambiente virtual (*blog*). Com isso, tratou-se de verificar se esses textos, produzidos em suportes, condições e processos de interlocução diferentes, apresentavam estratégias diferenciadas referentemente à estrutura composicional e organização discursiva, além de averiguar se o espaço do ambiente virtual se apresentava mais motivador para os alunos. Para tanto, a pesquisadora compôs o corpus com um questionário, uma entrevista e a

coleta de uma resenha produzida em sala de aula e outra produzida no *blog* da biblioteca escolar. Como resultados, a autora afirmou que a produção escrita dos estudantes no ambiente virtual demonstrou ser mais interativa com o leitor do que as produções em sala de aula, embora mantivessem características linguísticas e textuais bastante semelhantes. O *blog* mostrou ser um ambiente incentivador para a escrita e uma ferramenta capaz de promover um letramento mais amplo daqueles.

A pesquisa de Lino (2011) corroborou os achados da comparação entre os meios de composição papel e tela do computador, além de ter enfatizado o aspecto da motivação inerente a escolha do meio de composição. Nosso trabalho se distinguiu dessa pesquisa por, primeiramente, não considerar a comparação dos meios, pois partimos para um estudo experimental da escrita na tela, e, segundo, por focarmos o processamento cognitivo do escritor ao invés de priorizar o produto final da escrita.

Rego (2010) pesquisou a inserção de novas tecnologias nas aulas de espanhol como língua estrangeira para estudantes universitários. Nesse sentido, enfatizou que as tarefas pedagógicas deveriam incentivar o uso da tecnologia e do texto multimodal durante a leitura e a produção escrita na língua-alvo. Constatou que os alunos lidavam bem com as ferramentas técnicas para a produção de textos multimodais na Internet, mas que era necessário investigar mais a leitura crítica dos estudantes.

A pesquisa de Sevaltici (2009) integrou três áreas: a multimodalidade, a aprendizagem multimídia e o ensino baseado em gêneros. O objetivo do estudo foi analisar a produção de textos multimodais por alunos de inglês como língua estrangeira. Para análise foram considerados textos escritos produzidos pelos alunos, gravações em sala de aula e questionários. Os resultados indicaram que a relação imagem/texto verbal aumentava o grau de dificuldade da escrita; o conhecimento prévio do gênero textual influenciava fortemente o aproveitamento que o aprendiz fazia dos recursos visuais e verbais para a compreensão leitora e produção escrita; e, por fim, a discussão da imagem em sala de aula possibilitava o exercício do letramento visual.

Os estudos de Rego (2010) e Sevaltici (2009) indicaram que os alunos possuem habilidades para a escrita de gêneros multimodais e o uso do computador, entretanto reforçam a importância de investigações sobre como ocorre o processo de escrita no computador, para a interpretação das estratégias e a caracterização do letramento do escritor. Nesse sentido, a presente tese insere-se como um trabalho que pode contribuir a esta reflexão.

Constatamos que, nos quatro estudos apresentados, o participante foi o aluno. Diferentemente, a presente tese investigou docentes.

A experiência da pesquisa anteriormente empreendida, durante o mestrado desta pesquisadora, e os estudos lidos e analisados nos levaram a elaborar a seguinte pergunta geral para a presente tese: Como se realiza o processamento cognitivo de escritores experientes para a produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador?

Para responder a essa questão, investigamos os seguintes aspectos específicos:

- Quais são os subprocessos cognitivos e metacognitivos empregados por escritores experientes para a produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador?
- Como esses subprocessos cognitivos e metacognitivos se integram em um modelo cognitivo do texto?
- Qual a relação entre o texto verbal e o texto não verbal nas produções escritas pelos participantes?

A fim de respondermos as perguntas propostas, traçamos os seguintes objetivos específicos:

(1) Identificar e categorizar os subprocessos cognitivos e metacognitivos empregados por escritores experientes para a produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador;

(2) Analisar de que forma esses subprocessos cognitivos e metacognitivos se integram em um modelo cognitivo do texto;

(3) Identificar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal nas produções escritas pelos participantes;

Resumindo, nosso objetivo geral foi investigar o processamento cognitivo de escritores experientes na produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador.

A pesquisa foi conduzida com base nas hipóteses de que: (1) novos subprocessos cognitivos e metacognitivos são empregados por escritores experientes na produção de textos multimodais no computador; (2) os modelos cognitivos do texto escrito presentes na literatura não contemplam a multimodalidade e a navegação pela Internet; (3) a relação entre o texto verbal e o texto não verbal nas produções escritas pelos participantes é de reiteração.

Esta tese foi organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. A fundamentação teórica é construída no segundo capítulo em três seções. Na primeira, realizamos uma explanação das três fases da produção do texto: pré-textualização, textualização e pós-textualização. Essa seção também inclui a definição de multiletramentos,

letramento digital e multimodalidade. A segunda seção detém-se na discussão dos modelos cognitivos da escrita, por meio da comparação de suas limitações e contribuições. A terceira seção trata do fenômeno da transferência de estratégias entre a língua materna e a língua estrangeira para a habilidade de escrever texto; e, por fim, a quarta seção discute a relação entre tecnologia e educação. O terceiro capítulo, destinado à metodologia, apresenta a caracterização da pesquisa, seu contexto, os participantes e os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados. No quarto capítulo, realizamos a discussão dos dados. Também dividido em seções, que são específicas para cada técnica de coleta de dado: o questionário, o protocolo verbal e a produção escrita multimodal. No quinto e último capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa e buscamos elucidá-las por meio dos achados e limitações encontrados.

No próximo capítulo, trataremos da fundamentação teórica.

2 ESCRITA COMO PROCESSO COGNITIVO

A ação de escrever foi estudada nesta pesquisa pela análise dos processos mentais durante a produção do texto. Isto é, analisamos essencialmente a atividade cognitiva do escritor, pois, embora os aspectos do ambiente em que ocorrem a produção influenciem nos processos cognitivos da composição, consideramos que não os determinam. Reconhecemos, entretanto, que esta perspectiva psicolinguística apresenta contradições epistemológicas, haja vista a complexidade da sondagem das tomadas de decisão do escritor, que impossibilita uma completa precisão das atividades realizadas.

Como mencionado, baseamo-nos em estudos da área da Psicolinguística, que como disciplina científica ainda proporciona debates, devido às diferentes formas em delimitar o objeto e as metodologias deste campo de estudos (BALIEIRO JR, 2003, p.171).

Segundo Scliar-Cabral (1991, p.9), o objeto de estudo da Psicolinguística

é exatamente o enfoque diferente para com a linguagem que demarcará as fronteiras às vezes tênues que a separam das duas ciências que lhe deram origem, a psicologia e a linguística (...), e no seu seio, as diversas subdivisões, determinadas pelo aprofundamento e pela especificidade, mas igualmente pela heterogeneidade dos vários subcampos que a compõem.

Desde uma perspectiva histórica, Scliar-Cabral (1991) apresenta três fases de desenvolvimento das pesquisas nesta área. Na primeira fase, os objetos da psicolinguística são os processos de codificação e decodificação. A língua é então entendida “como um código que permite gerar mensagens através de um canal, graças aos processos de codificação de que resulta o output (ou saída), produzido pelo emissor, e de decodificação do input (entrada), pelo receptor” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p.14). As pesquisas deste período tomam como base o distribucionalismo linguístico, a teoria behaviorista para a aprendizagem e a teoria da informação e tratam das unidades linguísticas, defrontando-se com a dificuldade da inexistência de isomorfismo entre as unidades e as formalizadas para representar o que é processado nos diferentes níveis da recepção e da produção dos enunciados.

A segunda fase é denominada pela autora por revolução chomskyana (SCLIAR-CABRAL, 1991, p.20). As críticas de Chomsky a obra *Verbal Behavior* (1957), de Skinner, e seu livro *Syntactic structures* (1956) ocasionaram uma reviravolta no cenário linguístico e psicolinguístico da época, proporcionando mudanças epistemológicas e metodológicas. Questionamentos acerca da inacessibilidade da caixa-preta (os processos cognitivos centrais) e da criança ser uma *tabula rasa*, isto é, uma página em branco, na qual as experiências

externas determinariam sua aprendizagem, embasam dois dos maiores conceitos propostos por Chomsky nesta época: a criatividade linguística e a insuficiência do input. Primeiramente, a criatividade da fala pôde então ser justificada por meio do método hipotético-dedutivo, que permitiu inferir os processos que subjazem as escolhas linguísticas dos falantes durante a produção dos enunciados. Em segundo lugar, conforme Chomsky, o entorno social do indivíduo muitas vezes não apresenta todas as unidades explícitas empregadas na construção de enunciados gramaticalmente corretos, o que evidencia o caráter inato da linguagem (USÓ-JUAN, 2011). Estes dois conceitos serão referências para as pesquisas sobre aquisição da linguagem desenvolvidas durante o período.

A distinção entre competência e desempenho proposta por Chomsky permitiu dividir os objetos da linguística e da psicolinguística. A primeira teria como objeto a competência linguística e a segunda, o desempenho. Assim, a psicolinguística, nesta fase, investigou como os processos mentais transformam o conhecimento linguístico (competência) em atuação.

O paradigma teórico escolhido condicionou as pesquisas e foi também responsável pelo declínio desta fase. Scliar-Cabral (1991, p.22) explica as contradições que levaram ao surgimento da terceira fase:

A crença exagerada na proposta de Chomsky levou os psicolinguísticos de então a subordinar a psicolinguística ao modelo gerativo e transformacional, ou seja à linguística (o que não era o propósito de Chomsky). As hipóteses eram formuladas com o intuito de validar o modelo de Chomsky e não eram emanadas de uma teoria psicolinguística que levasse em conta os processos mentais responsáveis pela recepção e produção das mensagens nos quais estão envolvidos outros fatores que não aqueles de que se ocupa uma teoria linguística.

As críticas contra as ideias de Chomsky recaem na centralidade do viés linguístico seguido. A preocupação sobre a interferência de fatores geográficos, sociais, etários, étnicos, sexuais para a compreensão da competência linguística garantiu que novas correntes emergissem para explicar este fenômeno. A terceira fase, atual, apresenta maior riqueza que a precedente por integrar diversas vertentes teóricas (sociolinguística, etnolinguística, semiótica, análise do texto, análise do discurso, pragmática, dentre outros) na explicação do fenômeno: como os processos cognitivos estabelecem a ponte entre a mente e o conhecimento linguístico (SCLIAR-CABRAL, 1991, p.22).

Dentre os temas de investigação da psicolinguística, Scliar-Cabral (1991) apresenta a neurofisiologia da linguagem, aquisição da linguagem, relações entre pensamento e

linguagem, psicolinguística comparada, apropriação e processamento da leitura e da escrita. Este último tema, processamento da escrita interessa à presente pesquisa.

A partir da década de 1980, reconhece-se um grande avanço nas pesquisas em psicolinguística, sobretudo no que tange ao processamento da escrita. Com o intuito de descrever e compreender o processamento cognitivo da escrita, algumas questões passaram a guiar estudos nesta área, como por exemplo: quais são os processos cognitivos, ou atividades mentais, envolvidos na escrita? A quais fontes de conhecimento recorre o escritor na escrita? Como a memória, a motivação ou o conhecimento dos gêneros textuais influenciam o processo de escrita? (WEIGLE, 2002). Estas questões são importantes e estudos feitos para respondê-las apontam para uma caracterização do processo de escrever. A observação do ato da escrita e o uso de protocolos verbais (verbalização das ações durante uma tarefa) são procedimentos de análise do processo de escrita que permitem responder àquelas a partir da constatação de diferenças individuais de escritores e da realização de comparações entre escritores iniciantes e proficientes.

A caracterização do processo de escrita fez surgir modelos que buscam elucidar os caminhos percorridos pelo escritor, desde a proposição da tarefa até a revisão da versão final do texto. Kato (2005, p.85) afirma que os modelos processuais da escrita do texto assemelham-se por apresentarem uma visão componencial, em que diversos subprocessos cognitivos e metacognitivos são descritos sequencial e hierarquicamente.

Neste Capítulo, primeiramente, apresentamos o que a Psicologia Cognitiva nos aponta como processamento cognitivo da escrita, descrevendo os processos de pré-textualização, textualização e pós-textualização.

2.1 Processos cognitivos da escrita

Escrever um texto é desempenhar uma atividade cognitiva complexa, que envolve processos e subprocessos que apresentam certa hierarquização. Assim, o processamento da escrita pode ser dividido em três fases – pré-textualização, textualização e pós-textualização – que incluem processos especificados nos modelos cognitivos de escrita (Seção 2.2).

Na subseções seguintes, discorreremos sobre as três fases mencionadas.

2.1.1 Pré-textualização

A fase de **pré-textualização**, também conhecida como planejamento ou reflexão, pode ser entendida como todas as ações que antecedem a execução propriamente dita (tomar nota, criar listas de palavras, elaborar frases, esquemas e rascunhos).

Durante o planejamento, seleciona-se as informações mais adequadas ao tema da tarefa e se elabora um plano textual. Esse plano se conformará a partir do conhecimento de gêneros textuais que o escritor detenha. Referimo-nos pois ao letramento, ou seja, ao conhecimento prévio que aquele possua para interpretar um texto e reproduzi-lo.

Montolío (2000) enfatiza a importância do letramento para a produção de textos. A autora explica que um escritor competente deve reconhecer qual gênero exige cada situação comunicativa para seguir as convenções sociais e linguísticas associadas a esse. O conhecimento prévio dos gêneros textuais, que indica o nível de letramento de um indivíduo, está intrinsecamente unido aos distintos textos que ele tenha lido e seja capaz interpretar e re-escrever. Sendo assim, dificuldades se impõem durante o planejamento, quando é solicitado ao escritor a criação de um texto de um gênero desconhecido, ou especialmente complexo.

Soares (2002, p. 153) define letramento por “estado ou condição de quem participa de eventos em que tem papel fundamental a escrita”.

Vieira (2012, p.82) explica que “o conceito genérico de letramento”, já incorporado ao conhecimento linguístico e pedagógico, representa um processo que ultrapassa a decodificação do sistema da escrita, sendo entendido “como práticas e aplicações da escrita a propósitos e contextos específicos de uso, a gêneros escritos e/multimodais que integram as transações nas culturas ou sociedades letradas”.

Atualmente, ser letrado implica em atuar em situações comunicativas que não se limitam à oralidade ou ao texto impresso, mas também a manusear diferentes dispositivos eletrônicos (computadores, smartphones, tablets), navegar pela Internet, selecionar informações, receber e produzir mensagens, etc. Esses novos usos da escrita acabam por revelar o esgotamento do conceito e proporcionar sua expansão para vários, múltiplos letramentos.

O termo multiletramentos surgiu do encontro de dez educadores de diversos países, realizado em New London (EUA), em setembro de 1994, no qual se discutiu a problemática do letramento e suas implicações educacionais frente às mudanças decorridas pela globalização, pela tecnologia e pela diversidade sociocultural. Este grupo iniciou o debate

sobre as características desejáveis para o indivíduo ser considerado letrado, bem como as pedagogias necessárias para atingi-las (PEREIRA, 2014).

Segundo Vieira (2012, p.88), multiletramentos

remete à tecnologia, à expansão da multimídia (textos construídos usando diferentes mídias tais como jornal ou televisão) e dos textos multimodais (materializados através da linguagem verbal e não-verbal). Considera, ainda, que as práticas letradas e letramentos críticos são influenciados pela expansão social, cultural e pela diversidade linguística.

Soares (2002) tenta recuperar o significado de um letramento já ocorrido e internalizado, flagrando um novo letramento, que discutimos nesta seção. A autora confronta as tecnologias tipográficas e as digitais de leitura e de escrita a partir das diferenças relativas ao espaço e aos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. No que diz respeito ao espaço, a autora afirma que “pode-se concluir que a tela do computador como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento”. Consideraremos aqui que esse novo letramento mencionado por Soares corresponde ao letramento digital.

Bawden (2008) afirma que o primeiro a empregar o termo letramento digital foi Paul Gilster, em 1997. Gilster não limitou sua definição a habilidades técnicas, ampliando o conceito ao afirmar que um conjunto de habilidades e atitudes são exigidas para navegar na rede. Assim, não é suficiente ter a habilidade para encontrar coisas, é preciso também adquirir a habilidade de usar essas coisas em sua vida. Apesar de não apresentar claramente em que consiste o letramento digital, Gilster apontou um caminho.

Percebemos que o letramento digital está vinculado ao saber ler e escrever na Internet, trata de uma reflexão sobre o acesso à informação e da forma como lidamos com ela. Dito de outra forma, envolve as habilidades requeridas para a navegação pela Internet. Observe a Figura 1 seguinte:

Figura 1 – Habilidades de navegação pela Internet



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Figura 1 sintetiza algumas das habilidades requeridas para a navegação na Internet. A primeira, *fazer buscas*, diz respeito a conhecer e usar sites de buscas. Diante de muitas exigências, o leitor tem pouco tempo para fazer buscas online, portanto, a segunda habilidade, *conhecer técnicas de buscas*, garante agilidade e economia de esforços cognitivos. A terceira, *localizar a informação*, corresponde à capacidade para selecionar a informação pertinente à pergunta que se deseja responder. A quarta, *analisar informações*, corresponde à capacidade de ponderar frente a grande quantidade de informações que circulam na web. A quinta habilidade, *reconhecer a confiabilidade das informações*, trata da ação de validar o que está sendo veiculado na Internet, seja confrontando vários sites, seja por pesquisas em outros meios. Por fim, *agir criticamente*, a última habilidade, refere-se à ação de refletir sobre os valores que estão sendo transmitidos, isto é, identificar as vozes, os pontos de vistas que estão por trás da informação (BAWDEN, 2008).

O problema da validação da informação, no entanto, vai além das capacidades humanas. Conforme os sistemas informacionais filtram a informação por meio de algoritmos alimentados por nossas rotinas na Internet, ela passa por um processo automático de seleção, que muitas vezes pode distorcer o que buscamos ou não se adequar aos nossos interesses.

Com isso, também podemos afirmar que uma atitude crítica passa a ser fundamental no mundo digital. Assim afirma Gabriel (2013, p.125):

o letramento digital consiste não apenas em se saber operar o ambiente digital, os seus buscadores ou conhecer comandos de login e logout dos seus sistemas, mas também, e principalmente, em compreender o processo informacional mais complexo e interconectado detrás desses sistemas para conseguir obter o melhor resultado possível nas pesquisas. Isso só é possível por meio da combinação de

habilidades e conhecimentos técnicos do ambiente digital associados com o exercício da capacidade analítica e crítica em relação à informação.

Também visando abranger a complexidade deste termo, Belshaw (2012, p.43) elenca oito elementos-chave que caracterizam o letramento digital:

1. Cultural: A necessidade de compreender diferentes contextos online e de como interagir adequadamente neles.
2. Cognitivo: Trabalhar com conceitos sobre os espaços virtuais preferencialmente no lugar de praticar o uso de ferramentas virtuais.
3. Construtivo: Capacidade para conciliar diferentes letramentos e participar efetivamente em redes online.
4. Comunicativo: Entender como se comunicar em ambientes digitais.
5. Segurança: É necessário usar a tecnologia com segurança. Isto é, ter perícia técnica suficiente para usar a tecnologia para nosso bem, e não para ser manipulados por ela.
6. Criativo: Habilidade para encontrar novas formas de fazer novas coisas com novas ferramentas.
7. Crítico: Entender criticamente os recursos, não apenas tanger superficialmente o oceano de informações.
8. Cívico: Saber como usar a tecnologia para aumentar o engajamento cívico e a ação social.

Para Belshaw, o letramento digital diz respeito ao conhecimento de usar ferramentas e ao conhecimento de conteúdos transmitidos por essas ferramentas em uma sociedade. Portanto, esse letramento é muito abrangente e envolve distintas áreas.

Por volta de 1950, inicia-se a “era da informação”, que se refere à valorização da informação como moeda de troca. Na atualidade, após a Internet, as informações estão disponíveis a todos. Braga (2000, p. 192) afirma que “isso certamente não ocorria com o material impresso, haja vista que a compra de livros, revistas e jornais está acima das posses da maioria da população brasileira, e o acesso a bibliotecas públicas notoriamente precário em algumas regiões e centros urbanos”.

Entretanto, percebemos que não podemos entender a relação entre poder e informação como outrora. Hoje além de saber uma informação, é necessário também conseguir discutir sobre ela e transformá-la, produzindo algo novo. Nesse sentido, a autora (ibidem, p. 188) chama a atenção para o aumento dos processos de leitura e de escrita por grupos periféricos fomentados pelo letramento digital:

(...) no contexto digital, a construção de novas formas expressivas deixa de ser controlada por um grupo restrito de especialistas – como aconteceu com a escrita e diferentes formas de comunicação áudio-visuais – e passa a ser produto de uma

construção coletiva mais ampla. Ou seja, o avanço tecnológico propiciou ao grande público um conjunto de recursos que facilitou a geração, a importação, edição e integração de diferentes tipos de arquivos – som, imagem, texto verbal –, e a Internet ofereceu um espaço público para a circulação de tais produções.

Para sintetizar e finalizar a discussão desta seção, podemos entender a relação entre letramento e tecnologia nas pesquisas desenvolvidas na área a partir de três perspectivas (LEU JR, 2000). A primeira, a perspectiva transformativa, diz respeito às investigações que observam a modificação da natureza do letramento pela tecnologia. A segunda, perspectiva transacional, trata das múltiplas formas de negociação entre tecnologia e letramento. A terceira e última, a perspectiva déitica, leva em consideração as rápidas mudanças tecnológicas e as novas visões para seu uso. Dito diferente, são pesquisas que tratam da redefinição do termo letramento, não mais pelo tempo e espaço, mas sim pelas novas tecnologias, também entendido como, letramento como *deixis* tecnológica.

A leitura e a escrita, desde a perspectiva déitica do letramento, prevê mudanças importantes que já se encontraram em desenvolvimento (Ibidem, p.766). Primeiro, o conhecimento de estratégias para o sucesso nas atividades de letramento, haja vista que a navegação na Rede, complexa e transitória, requer estratégias novas e distintas do que aquelas empregadas nos textos impressos. Segundo, o letramento digital exige novas formas de raciocínio e pensamento crítico frente ao grande volume de informação a que se tem acesso. Terceiro, é necessário conscientizar a todos acerca de um *letramento multimodal*, uma vez que os textos apresentam diferentes mídias. Quarto, por meio da aprendizagem contínua, é mais necessário discutir sobre o tornar-se letrado no lugar de ser letrado. E, finalmente, a questão língua e cultura dominante será bastante ampliada, pois no mundo digital, línguas e culturas serão dominadas por nações que possuam superioridade de fontes de informação global na Internet e outros meios.

Ao adotarmos a perspectiva déitica do letramento, consideramos que ela traz importantes consequências para os professores. O letramento do professor é uma característica imprescindível para a mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, professores letrados em antigas tecnologias são considerados iletrados no atual contexto de informação e comunicação tecnológica. Segundo Gomes (2007, p.90), é considerado “digitalmente letrado o professor que domine certas práticas de leitura e escrita e também práticas didático-pedagógicas adequadas ao ambiente virtual”. Isto é, que seja capaz de usar o computador sem dificuldade, navegar na Rede, elaborar aulas e materiais didáticos

utilizando múltiplas linguagens, interagir com os alunos por meio de ferramentas virtuais e desenvolver a reflexão e a criticidade em sala de aula.

Conscientes de não termos esgotados a definição do termo, mas indicado as proporções do seu sentido, discutiremos na subseção seguinte a textualização.

2.1.2 Textualização

A fase de **textualização** consiste na escrita do texto. Em nossa pesquisa, empreendemos a análise do texto escrito no computador construído a partir da integração de dois modos de sentido: o texto verbal e texto não verbal. Isto é, analisaremos a produção de um texto multimodal.

As pesquisas na área de multimodalidade têm demonstrado a importância de se considerar o modo como outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, inter-relacionam-se em textos. Tais pesquisas partem da premissa básica de que não existem textos monomodais, já que mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, como a tipografia e a formatação. Os recursos tipográficos dizem respeito à fonte, tamanho da fonte, cores, que podem salientar determinados elementos e criar efeitos de sentido. Em relação à formatação, temos o *layout* de uma página em colunas, ou um quadro colorido com informação, estas escolhas da organização visual servem para orientar e chamar a atenção do leitor.

Ajustes semelhantes ocorreram na passagem do texto veiculado em papel para o meio digital. Como a tela dificulta a leitura de textos sequenciais extensos – em função de fatores como brilho, resolução da imagem, necessidades de movimentos oculares mais amplos, exigidos pela varredura da tela – o processo de produção favoreceu o uso da estrutura hipertextual, por facilitar a interação do leitor com o conteúdo textual dividido em unidades menores de informação inter-relacionadas por *links*, além da apropriação de outros modos de significação, como imagens, vídeos e áudios.

O reconhecimento da importância do modo semiótico visual na comunicação em sociedade advém principalmente pela produção de textos multimodais, que são textos produzidos a partir de mais de um modo representacional e comunicacional. Hoje vivenciamos uma revolução das mídias (textos, imagens, vídeos, som e construções espaciais) com a mudança cultural das formas de produção, distribuição e comunicação mediadas pela Internet. Autores como Kress e van Leeuwen (2006) passaram a questionar a primazia da linguagem verbal na comunicação. Snyder (2010) denomina como “guinada

visual” as inquietações teóricas e metodológicas geradas pelo aumento de textos multimodais. Afinal seria possível analisar as funções comunicativas de tais textos a partir dos procedimentos até então empregados na linguística? Kress e van Leeuwen (2001) defendem que aquilo que nos parece ser o mesmo texto no papel e na tela, não é o mesmo funcionalmente, pois os textos multimodais seguem convenções de significado diferentes das dos textos monomodais e requerem habilidades diferentes para o seu uso efetivo, como o letramento visual, que permite uma melhor interpretação da imagem e das suas relações com o texto verbal. A Gramática Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) garantiu um arcabouço teórico para a análise do texto imagético.

A associação da Teoria Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF) para linguagem e imagem como sistemas semióticos sociais facilita uma articulação do visual e da gramática verbal como fontes descritivas e analíticas no desenvolvimento da compreensão e composição dos textos multimodais. A força da LSF baseia-se na sua contribuição em diferentes quadros teóricos intersemióticos. Partindo da hipótese de que as formas de todos os sistemas semióticos estão relacionadas com funções para construção de significado, a LSF propõe três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Na gramática visual, Kress e Van Leeuwen (2006) adotam da LSF as três metafunções e as reformulam, denominando-as:

- *Representacional/Ideacional*: as estruturas verbais e visuais constroem a natureza dos eventos, os objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias nas quais eles ocorrem.
- *Interativa/Interpessoal*: os recursos verbais e visuais constroem a natureza das relações entre falantes e ouvintes, escritores e leitores, e espectadores e aquilo que é visto.
- *Composicional/textual*: os significados são afetados pela distribuição da informação ou pela ênfase entre os elementos do texto e da imagem.

Apresentamos, a seguir, uma descrição mais detalhada de cada uma das funções mencionadas para análise do sentido em imagens e textos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

A função representativa se realiza em processos: narrativo e conceitual. As representações narrativas constroem a experiência como um evento que se realiza no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou

envolvidos em acontecimentos. Em contrapartida, as representações conceituais descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que nos permite percebê-los como membros de um grupo.

A representação narrativa possui características predominantes, tais como presença de participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento; presença de vetores (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção) indicando ação ou reação; e pano de fundo, circunstância de tempo e espaço em que se desenvolve o evento.

As representações narrativas podem ser realizadas por quatro tipos de processos: (a) processos de ação; (b) processos de reação; (c) processos mentais; e (d) processos verbais, melhor descritos a seguir.

Os processos de ação podem ser transacionais ou não-transacionais. O processo transacional envolve dois ou mais participantes e vetores indicando a ação. Já o processo não-transacional ocorre quando a ação envolve apenas um participante e um vetor. Os processos de reação, por sua vez, caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados. Assim como os processos de ação, os de reação também podem ser transacionais ou não transacionais. Os processos mentais são identificados por um balão de pensamento conectado a um participante (humano ou personificado) na imagem. Da mesma forma, os processos verbais são percebidos pelos balões de fala.

As representações conceituais possuem como foco os atributos e as identidades dos participantes e podem ser construídas por meio de três tipos de processos: os classificatórios, os analíticos e os simbólicos, brevemente explanados a seguir.

Os processos classificatórios representam os participantes em termos de uma taxonomia. Nesse caso, deve haver pelo menos um participante Superordenado (*Superordinate*) em relação a outros, que serão os Subordinados (*Subordinates*).

No caso dos processos analíticos, a relação entre os elementos é representada segundo uma estrutura de parte/todo, sendo um deles, o portador (o todo), e os outros, atributos possessivos (as partes).

Por último, os processos simbólicos ocorrem quando há a presença de elementos na imagem que acrescentem valor extra, justamente por não serem próprios dela. Tais processos se subdividem em atributivos ou sugestivos. Nos primeiros, são representados dois participantes, o portador e o atributo, melhor definidos pela saliência na imagem. Nos

sugestivos, há apenas um participante, o portador, sendo que o significado simbólico desse é construído por meio de cores, foco e luminosidade.

A função interativa diz respeito às relações entre os participantes representados na imagem e o leitor. Essas podem ser realizadas por três diferentes recursos visuais: o sistema do olhar, o enquadramento e a perspectiva.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), se os participantes representados nas imagens olham diretamente para o leitor, forma-se um vetor entre esses olhares, que estabelece uma demanda, ou seja, o olhar do participante parece requisitar algo e a relação é mais pessoal. Em contrapartida, se os participantes não estabelecem contato direto do olhar com o leitor, deixam de ser atores para se tornarem objeto daqueles que os observam e a relação é mais impessoal. Tal recurso é denominado oferta.

A distância entre os participantes interativos e os participantes representados pode codificar uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre esses. A disposição do participante estabelece tal relação, podendo ser realizada por meio de três enquadramentos: plano fechado (*close shot*), íntimo; plano médio (*medium shot*), social; e plano aberto (*long shot*), impessoal.

A perspectiva é um outro recurso que projeta maior ou menor envolvimento entre participante representado e leitor/observador. Leva em consideração o posicionamento do corpo do participante em relação ao leitor através do ângulo em que é captado na imagem. Desde o eixo vertical, são três posicionamentos de referência: de frente, de lado ou de costas. O maior envolvimento é promovido com o uso do ângulo frontal, isto é, quando participante e leitor se dispõem frente a frente. Enquanto que o distanciamento se dá por meio de ângulos oblíquos, em que o participante é posicionado de lado em relação ao leitor. Desde o eixo horizontal, pode-se interpretar relações de poder, assim, se o participante está representado por meio de um ângulo alto, em que o leitor observa a imagem de um ponto superior (de cima para baixo), o observador tem maior poder. No caso do participante e leitor estarem no mesmo nível, há uma igualdade de poder entre os dois. E, por fim, se o participante está representado por meio de um ângulo baixo, evidencia-se maior poder do participante representado em relação ao leitor.

Finalmente, a função composicional permite descrever a organização dos elementos representados na imagem segundo o espaço que ocupam em relação ao texto verbal. Essa combinação entre texto verbal e imagem pode ser analisada a partir de três propriedades principais: o valor da informação, o enquadramento e a saliência, discutidos a seguir.

O valor da informação é flagrado a partir do *layout* da página. Os elementos que compõem os textos multimodais são, geralmente, distribuídos nas posições: (a) esquerda e direita; (b) topo e base; e (c) centro e imagem. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 542) afirmam que o *layout* adotado é culturalmente condicionado, desse modo o leitor/observador está propenso a atribuir determinados valores a cada item representado conforme a posição que ocupa na página. Na cultura ocidental, as posições esquerda/direita estão associadas aos valores de informação dada/nova; a organização topo/base expressa os valores de informação ideal/real; e na oposição centro/margem, os elementos posicionados no centro representam a informação principal, enquanto que os elementos dispostos nas margens possuem valor de informação complementar ou acessária em relação a aquela do centro.

Em relação ao enquadramento, considera-se em que medida os elementos que compõem a imagem são representados como interligados, separados ou segregados. E, por fim, no que diz respeito à saliência, observa-se as estratégias utilizadas para dar maior ou menor destaque a certos elementos no texto visual, que podem ser, entre outras, o tamanho exagerado de um elemento, a coordenação entre as cores usadas, ou ainda o aparente não pertencimento do item ao conjunto da imagem.

A apropriação desta teoria por professores e alunos pode enriquecer o estudo do textos multimodais nas salas de aula, ampliando a consciência crítica para a análise de imagens e texto verbal.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal, torna-se importante saber se a interação entre linguagem e imagem na construção do sentido se dá a partir de uma relação de complementaridade, concorrência ou associação (UNSWORTH, 2006).

Royce (2002, p. 193) assume que, apesar dos sistemas semióticos – visual e verbal – utilizarem recursos de maneira que são específicos para seus modos de construção do sentido, eles também colaboram na percepção da complementaridade intersemiótica de significado onde eles co-ocorrem, seja no papel, seja na tela do computador. Assim, esta co-ocorrência pode ser interpretada como reinteração ou reforço do significado por meio dos dois modos, o que sugere que o mesmo significado esteja representado por cada um dos modos, o que se denomina de “repetição intersemiótica”. Em sua pesquisa, Royce (2002, p.193-4)⁵ objetivou

⁵ 1. *identification: Who or what are the represented participants, or who or what is in the visual frame (animate or inanimate)?*

2. *activity: What processes are there, or what action is taking place between the actor(s) and the recipient(s) or object(s) of that action?*

uma análise intersemiótica ideacional de um objeto ou pessoal representado tanto visual como verbalmente em textos multimodais usados na sala de aula. Para a análise da imagem, o autor sugere uma série de perguntas, usando as categorias funcionais de Halliday (1994), como por exemplo, participantes representados, processos, circunstâncias e atributos:

1. *Identificação*: Quem ou o que estão representados pelos participantes, ou quem ou o que está visualmente enquadrado (animado ou inanimado)?
2. *Atividade*: Quais processos existem, ou qual ação está sendo representada entre o(s) ator(es) e o(s) receptor(es) ou objeto(s) da ação?
3. *Cenário*: Quais são os elementos que são locativos (isto é, fazem parte do conjunto), são acompanhantes (isto é, participantes não envolvidos na ação), ou são meios (isto é, participantes usados pelos atores)?
4. *Atributos*: Quais são as qualidade e características dos participantes?
(tradução nossa)

As respostas dessas perguntas podem produzir interpretações aos elementos visuais. Royce (2002) então propõe que o passo seguinte seja buscar as escolhas lexicais do escritor, a fim de constatar como as escolhas ideacionais visuais se relacionam semanticamente com as escolhas ideacionais verbais. Com isso, o autor elencou cinco relações intersemióticas de repetição, nas quais os modos visual e verbal complementam-se na construção do significado: 1. relações de similaridade; 2. relações de oposição; 3. relações de classe e subclasse; 4. relações de parte-todo; 5. relações de expectativa. Essa abordagem teórica nos interessou por identificarmos nos textos produzidos neste estudo relações intersemióticas de repetição.

Os textos escritos no computador, denominados documentos, são produzidos por meio de softwares, sendo possível integrar naqueles a prosa, imagens, tipos de fonte, cor e relações espaciais (MARSH; WHITE, 2003, p.647). Marsh e White (2003) identificaram, integraram e organizaram os conceitos que descreviam a relação entre imagem e texto descrita por outros pesquisadores de diferentes campos. Com isso, buscaram responder como a imagem está relacionada ao texto com o qual está associada, e ainda, quais as funções da ilustração. Por fim, os autores elaboraram uma taxonomia que identificou 49 (quarenta e nove) relações e as agruparam em três funções, conforme a proximidade da relação conceitual entre imagem e texto. Observemos o Quadro 1 a seguir dessa taxonomia:

3. *circumstances*: What are the elements that are locative (i.e., concerned with the setting), are of accompaniment (i.e., participants not involved with the action), or are of means (i.e., participants used by the actors)?

4. *attributes*: What are the participant's qualities and characteristics?

Quadro 1 – Taxonomia das relações entre imagens e texto

A Funções que expressam independência entre imagem e texto	B Funções que expressam dependência entre imagem e texto	C Funções que expressam interdependência entre imagem e texto
<p><i>A1 Decorar</i></p> <p>A1.1 Mudança de ritmo</p> <p>A1.2 Estilo de jogo</p> <p><i>A2 Provocar emoção</i></p> <p>A2.1 Alienar</p> <p>A2.2 Expressar poeticamente</p> <p><i>A3 Controle</i></p> <p>A3.1 Engajar</p> <p>A3.2 Motivar</p>	<p><i>B1 Reiterar</i></p> <p>B1.1 Concretizar</p> <p>B1.1.1 Amostra</p> <p>B1.1.1.1 Autor/Fonte</p> <p>B1.2 Humanizar</p> <p>B1.3 Referente comum</p> <p>B1.4 Descrever</p> <p>B1.5 Gráfico</p> <p>B1.6 Exemplificar</p> <p>B1.7 Traduzir</p> <p><i>B2 Organizar</i></p> <p>B2.1 Isolar</p> <p>B2.2 Conter</p> <p>B2.3 Localizar</p> <p>B2.4 Induzir perspectiva</p> <p><i>B3 Relacionar</i></p> <p>B3.1 Comparar</p> <p>B3.2 Contrastar</p> <p>B3.3 Paralelo</p> <p><i>B4 Condensar</i></p> <p>B4.1 Concentrar</p> <p>B4.2 Compactar</p> <p><i>B5 Explicar</i></p> <p>B5.1 Definir</p> <p>B5.2 Complementar</p>	<p><i>C1 Interpretar</i></p> <p>C1.1 Enfatizar</p> <p>C1.2 Documentar</p> <p><i>C2 Desenvolver</i></p> <p>C2.1 Comparar</p> <p>C2.2 Contrastar</p> <p><i>C3 Transformar</i></p> <p>C3.1 Progresso alternativo</p> <p>C3.2 Modelo</p> <p>C3.2.1 Modelo processo cognitivo</p> <p>C3.2.2 Modelo processo físico</p> <p>C3.3 Inspirar</p>

Fonte: Tradução nossa (MARSH; WHITE, 2003, p.653).

Podemos observar o Quadro 1 e compreender que os autores estabeleceram três funções agrupadas em dois níveis, baseados na análise semântica. Em um primeiro nível, existem as relações de dependência, independência e interdependência; e em um segundo

nível, três frentes que são as funções identificadas respectivamente por A, B e C e subcategorias.

A integralidade da taxonomia para identificar as relações entre texto e imagem pode somente ser acessada indiretamente, pois se baseia em analisar as relações texto-imagem em diversos ambientes. Isto é, dificilmente em um único texto, ou em uma área, sejam constatadas todas as funções estabelecidas. Nesta pesquisa, utilizamos dessa taxonomia para descrever e analisar a relação de dois modos (imagem e texto verbal) em produções textuais.

Na próxima subseção, trataremos da terceira fase da produção, a pós-textualização.

2.1.3 Pós-textualização

A fase de **pós-textualização** envolve, geralmente, três subprocessos: revisão, edição e retextualização. A revisão consiste na leitura e releituras do texto produzido e na identificação de falhas ou aspectos que podem ser melhorados. Este subprocesso é necessário para a qualidade do texto, isto é, para o reconhecimento de problemas na escrita. O subprocesso de edição implica em modificar o texto, solucionando os problemas identificados. E, por fim, a retextualização é o subprocesso de re-escrita do texto.

Reconhecemos que esta divisão do processamento da escrita em três processos (e seus respectivos subprocessos) é falha. Por exemplo, indicar que a seleção de ideias e a elaboração do plano textual ocorrem somente antes da textualização não é verdadeiro, pois ao longo da produção de um texto tomamos um pensamento, em seguida o deixamos e o substituímos por outro novo, para logo depois voltarmos a usá-lo. Estas decisões são tomadas durante todo o processo e dependem de alguns fatores: dos objetivos que se quer alcançar, dos conhecimentos sobre o tema e a audiência que se dispõe, das experiências com a escrita, etc. Ressaltamos também que as etapas de revisão e edição não tomam lugar somente ao final do processo. Pesquisas sobre o processamento da escrita (WEIGLE, 2002; CASSANY, 2009b) constata que os escritores proficientes revisam e alteram seus textos diversas vezes, a nível de parágrafo, principalmente, no intuito de manter a coerência do todo. Diferentemente, os escritores iniciantes adiam para o final tais subprocessos e acabam por promover acertos superficiais (correções ortográficas e gramaticais) pouco significativos na construção do significado.

Pelo exposto, assumimos que os modelos cognitivos de escrita admitem uma divisão em subprocessos do processamento de produção textual. Entretanto, compreendemos que também há em grande medida concomitância e recursividade dos mesmos.

Vale ressaltar neste momento o que compreendemos por processos cognitivos e metacognitivos. A teoria do Processamento da Informação postula que a mente é um sistema cognitivo e propõe que, para a solução de problemas, as pessoas passam por estados de conhecimento correlacionados em suas mentes. Isto é, elas partem de um estado inicial e pesquisam entre os estados alternativos, até que alcançam um estado de conhecimento da meta. As movimentações de um estado de conhecimento a outro são feitas pela aplicação de operadores mentais. Uma vez que um dado problema pode ter diversas alternativas de solução, as pessoas lançam mão de estratégias para alcançar o estado da meta de maneira mais eficiente (EYSENCK; KEANE, 1994, p. 331-2).

As movimentações de um estado de conhecimento a outro podem ocorrer de forma inconsciente ou consciente. Flavell (1979) estabelece uma diferenciação entre os termos cognição e metacognição. O primeiro corresponde aos conhecimentos armazenados na memória, empregados automática e inconscientemente, enquanto que o segundo é a capacidade mental consciente de controle e regulação dos processos cognitivos.

Em outras palavras, a metacognição funciona como a cognição sobre a cognição, como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos (JOU; SPERB, 2006; BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Discutiremos na próxima seção as particularidades de alguns modelos cognitivos da escrita: Hayes e Flowers (1980), Bereiter e Scardamalia (1987), Grabe e Kaplan (1996) e Hayes (1996).

2.2 Modelos cognitivos da produção do texto escrito

Nesta seção apresentamos quatro modelos cognitivos da escrita: Hayes e Flowers (1980) e Hayes (1996), Bereiter e Scardamalia (1987) e Grabe e Kaplan (1996). Destacamos também contribuições desses estudos para o campo da escrita, bem como críticas.

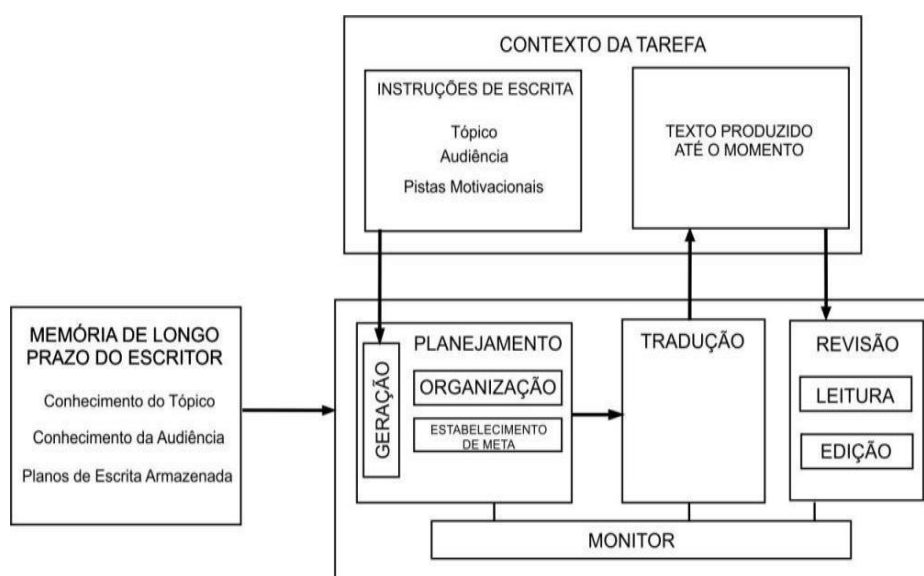
2.2.1. Modelo de Hayes e Flower (1980)

O primeiro modelo, que discutiremos, foi proposto por Hayes e Flower (1980) e considera a escrita enquanto um problema cognitivo. Este modelo procura explicitar os processos cognitivos fundamentais envolvidos na elaboração do texto. Tomado como referência para muitos autores (MARSELLES, 1998; KATO, 2005; CASSANY, 2009a), descreveremos a seguir seus componentes.

Para sua construção, os autores basearam-se na observação direta e sistemática de escritores proficientes, alinhando-se muito à psicologia cognitiva. A metodologia utilizada uniu as técnicas de protocolo verbal (transcrição das verbalizações produzidas durante a tarefa de composição) e de observação simultânea do texto em produção. A análise dos dados permitiu inferir os processos subjacentes à produção escrita e às possíveis interações desses processos (HAYES; FLOWER, 1980, p.10).

Conforme podemos observar na Figura 2 seguinte, três componentes maiores estão relacionados: o retângulo superior representa o contexto da tarefa, o menor, à esquerda, a memória de longo prazo do escritor e o maior, inferior, engloba os processos cognitivos.

Figura 2 – Modelo Hayes e Flower (1980)



Fonte: Tradução nossa (HAYES E FLOWER, 1980, p.11).

O contexto da tarefa compreende dois elementos: as instruções de escrita e o texto produzido até o momento. O escritor orienta-se em sua tarefa pelo tópico dado, pela audiência e por pistas motivacionais.

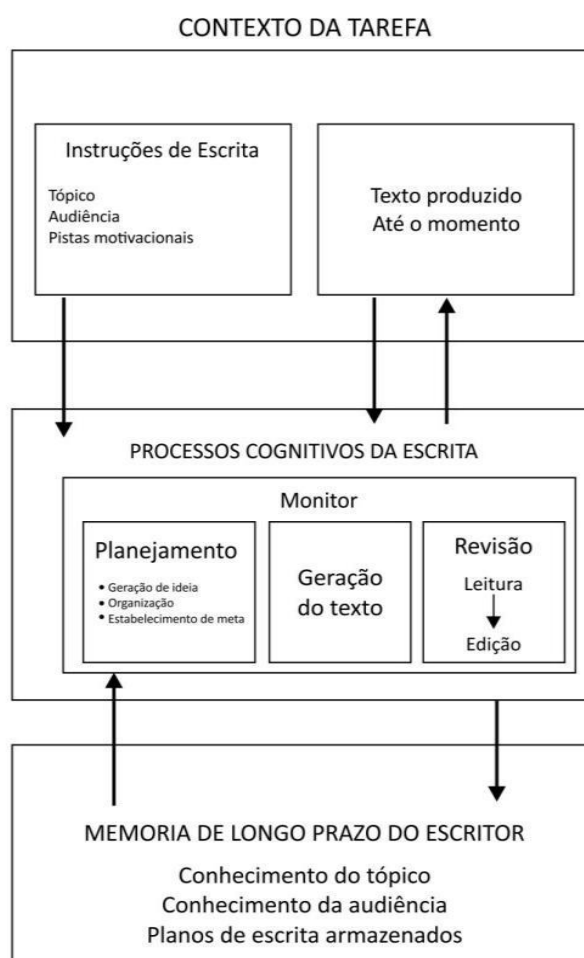
A memória de longo prazo do escritor alimenta os processos de escrita, resgatando experiências anteriores acerca do tópico, da audiência e dos gêneros textuais.

Por fim, visualizamos a caixa inferior, que recebe grande destaque pelos autores na descrição da produção textual e se constitui de três processos cognitivos fundamentais: o planejamento, a tradução e a revisão.

O planejamento envolve três subprocessos: Geração de ideias, Organização das ideias e Estabelecimento de metas. Neste modelo, o planejamento diz respeito ao processo de extrair informação do contexto da tarefa e da memória de longo prazo para a elaboração de

um plano que oriente a produção do texto conforme os objetivos. Na Figura 1, as setas da memória de longo prazo e das instruções de escrita estão direcionadas apenas para o subprocesso de Geração, o que provocou críticas a esta orientação, haja vista que os demais processos são alimentados pelas informações advindas desses componentes. Posteriormente, os autores redesenharam o modelo para garantir a clareza do leitor (Cf. Figura 3). Observemos a seguir o modelo reconfigurado:

Figura 3 – Modelo Hayes e Flower (1980) reconfigurado



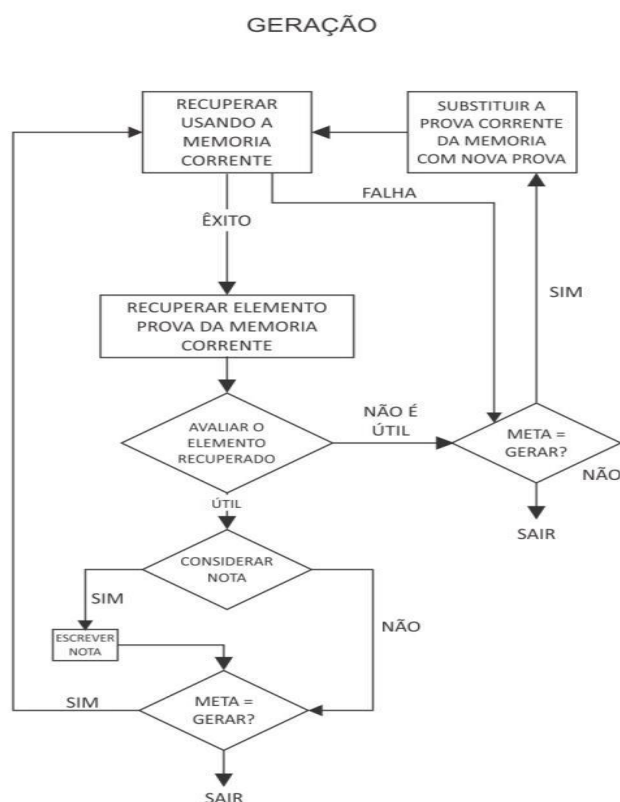
Fonte: Tradução nossa (HAYES, 1996, p.3).

Nesta nova configuração, a seta da memória indica que essa interage com os três processos cognitivos, e não somente com o processo de planejamento. Os nomes dos processos de escrita também foram alterados por outros mais correntes (planejamento, texto em produção e revisão). Para não haver falsas interpretações acerca da diferença de importância entre os processos, algumas alterações visuais foram acrescentadas, como caixas de mesmo tamanho para todos os componentes e mesmo tamanho da fonte para os nomes dos

processos e seus respectivos subprocessos. E, por fim, o componente Monitor, que ocupava uma caixa em paralelo as caixas dos processos cognitivos na primeira versão, passa a incorporar os processos cognitivos na nova versão, o que permite inferir sua função de controlar os mesmos.

Segundo o modelo, o subprocesso de *organização* é alimentado pelas ideias produzidas durante a *geração*, que busca informações na memória de longo prazo do escritor, isto é, nos esquemas armazenados. As informações extraídas da memória de longo prazo são então avaliadas pela memória de trabalho, que determina se as informações são adequadas para o tema da tarefa e para a audiência. Caso essas informações não sejam úteis, repete-se o processo de busca por novas informações (MARSELLÉS, 1998; KATO, 2005). A Figura 4, a seguir, ilustra o subprocesso de Geração:

Figura 4 - Subprocesso de Geração



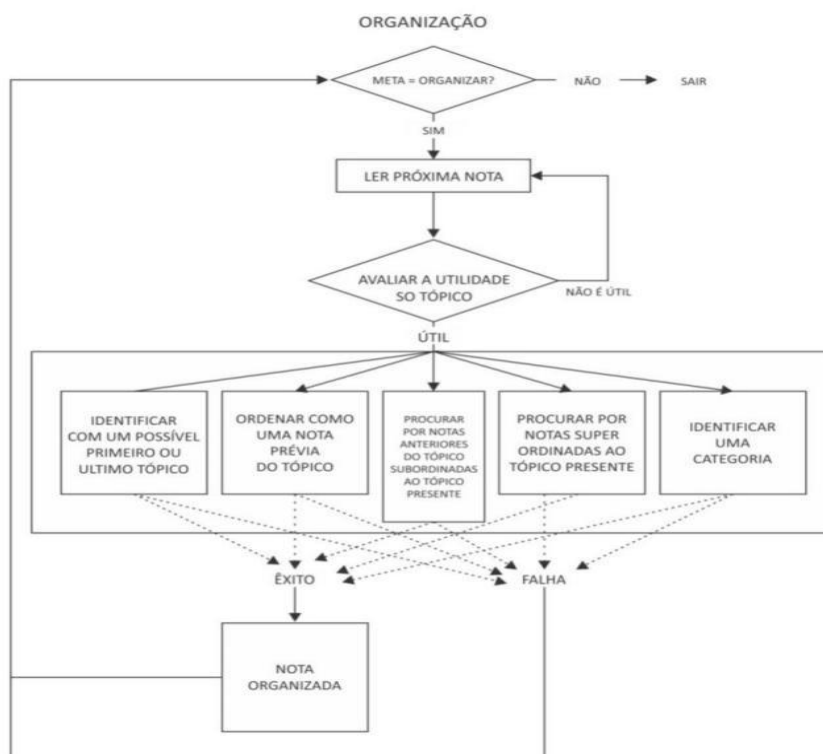
Fonte: Tradução nossa (HAYES; FLOWER, 1980, p.13).

Durante a Geração, Hayes e Flower (1980, p.13) explicam que cada item recuperado da memória de longo prazo é usado como nova prova, formando cadeias associativas. O foco deve estar nos itens relevantes ao tema da tarefa, do contrário a cadeia é rompida. Neste caso, a procura por novos itens então é reiniciada a partir do contexto da tarefa e dos itens já

usados, conforme podemos constatar na figura acima. Quando um item é recuperado, o subprocesso de Geração deve produzir uma nota, que se caracteriza por uma única palavra ou fragmentos de frases, apesar de que, por vezes, pode chegar a ser sentenças completas.

Ao observarmos a Figura 5 a seguir, podemos constatar que a função do subprocesso de Organização é selecionar o material mais adequado durante o subprocesso de Geração e organizá-lo em um plano textual.

Figura 5: Subprocesso de Organização.



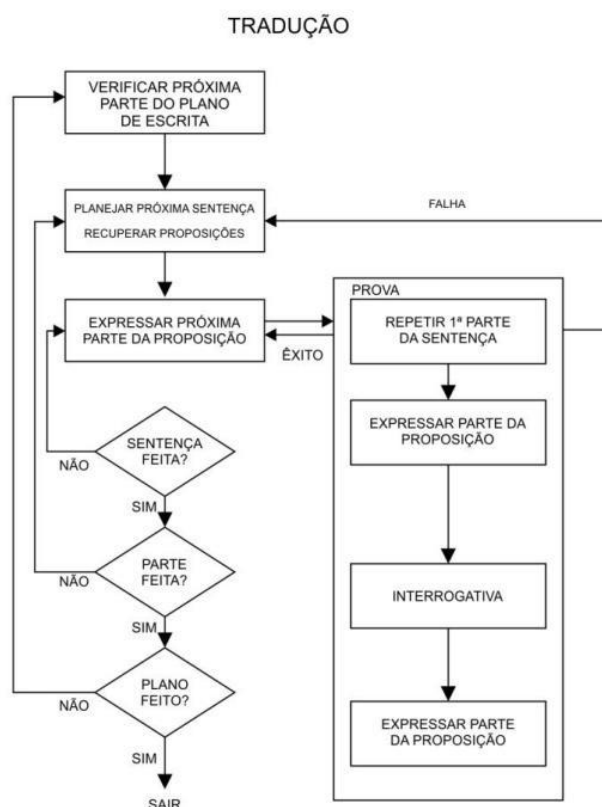
Fonte: Tradução nossa (HAYES; FLOWER, 1980, p.14).

Analisando a Figura 5, percebe-se que a Organização é constituída de operadores. Os quatro primeiros operadores atuam em tópicos isolados ou pares de tópicos. O último operador, <Identificar uma categoria> pode atuar em um grande número de tópicos que foram gerados a partir de um mesmo *input* (HAYES; FLOWER, 1980, p.15). Os autores chamam a atenção de que as notas produzidas durante o subprocesso de Organização têm uma forma estruturada, isto é, são sistematicamente indexadas por enumeração ou letras.

O subprocesso de Estabelecimento de metas corresponde muito mais a um critério de verificação dos itens recuperados durante o subprocesso de Geração, que deve pois julgar a adequação desses à audiência e às características do texto em produção.

O processo de tradução é essencialmente orientado pelo plano textual e corresponde ao processo de transformação das ideias existentes na memória em proposições linguísticas. Hayes e Flower (1980, p.15) afirmam que a escrita, durante a Tradução, apresenta duas características: está formada de sentenças completas e está associada a um segmento do protocolo verbal que contém uma interrogação sobre a próxima parte da sentença. Para melhor compreensão desse processo, observemos a Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Processo de tradução

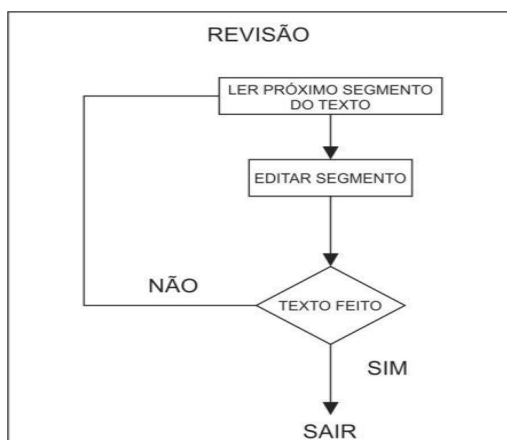


Fonte: Tradução nossa (HAYES; FLOWER, 1980, p.16).

Como *output* (produto) desse subprocesso (Cf. Figura 6), os autores consideram estruturas que correspondem a conceitos, relações e atributos.

O processo de revisão possui como objetivo principal o melhoramento do texto, considerando as convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos. Analisemos a Figura 7:

Figura 7: Processo de revisão



Fonte: Tradução nossa (HAYES; FLOWER, 1980, p.17)

Ressalta-se que Hayes e Flower (1980, p.16) reconhecem nesse processo dois subprocessos distintos: a leitura e a edição. Se por um lado, a leitura requer a decisão da pausa para um exame sistemático do texto, visando seu aperfeiçoamento. Por outro, a edição é acionada automaticamente em curtos momentos, interrompendo outros processos.

A edição diz respeito a detecção e correção de violações das convenções de escrita e de imprecisões de significado. Os autores afirmam que o subprocesso de edição corresponde a um “sistema de produção”, isto é, a “uma sequência ordenada de regras de condição-ação”⁶ (HAYES; FLOWER, 1980, P.17). Desta forma, as condições de produção possuem duas partes. A primeira parte especifica o registro linguístico; a segunda, é um detector de falhas tais como erros gramaticais, ortográficos, ausência de contexto, etc. Se as condições de produção não são satisfeitas é acionado um procedimento para corrigir a falta.

O último componente do modelo de Hayes e Flower (1980) é o Monitor. Os autores justificam a presença do monitor a partir de três observações: (a) Os processos de Edição e Geração podem interromper outros processos; (b) a intuição do escritor e a persistência de suas ações sugerem que os processos de escrita são controlados por objetivos; e (c) diferenças individuais na seleção dos objetivos refletem importantes diferenças no estilo da escrita.

Scardamalia e Bereiter (1987, p.25) afirmam que a contribuição deste modelo dá-se na elucidação do complexo processo mental durante a composição por meio de um número relativamente pequeno de subprocessos. Trata-se de um modelo interativo e recursivo em que o planejamento pode ser mobilizado a serviço da revisão, e em que esta pode anteceder a organização. Este caráter dinâmico e flexível do modelo distingue-o claramente de propostas anteriores que consideravam o processamento da escrita linear.

⁶ “A production system is an ordered sequence of condition-action rules”. (tradução nossa)

A presença do subcomponente Monitor corrobora a afirmação desses autores, uma vez que esse elemento concilia os processos de planejamento, tradução e revisão. Isso significa que, enquanto organizamos as ideias ou escrevemos algumas frases no papel, estamos o tempo todo monitorando nossa própria atuação. Se, por um lado, alguns escritores adiam a revisão para o final da composição textual, por outro, certos escritores realizam constantes releituras do que foi escrito, inserindo parágrafo a parágrafo alterações. Desta forma, evidencia-se que os três processos identificados pelo Modelo de Hayes e Flower (1980) são interdependentes e ocorrem simultaneamente em boa parte dos casos.

2.2.2. Modelo de Hayes (1996)

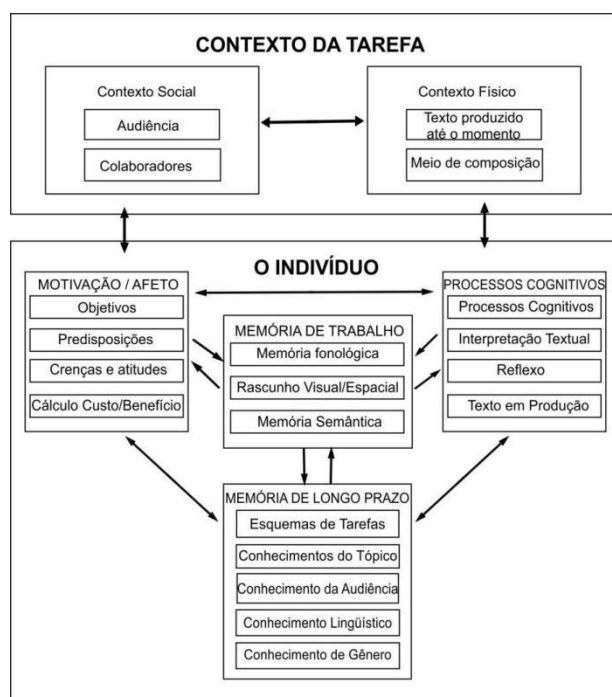
O modelo de Hayes (1996) configura-se como uma releitura ao modelo de Hayes e Flower (1980). Grandes mudanças podem ser constatadas. O autor enumera quatro principais (HAYES, 1996, p.5):

Primeiro, e mais importante, é a ênfase no papel central da memória de trabalho na escrita. Segundo, o modelo inclui representações visual-espacial bem como linguística. (...) Terceiro, um espaço significativo é reservado para motivação e afeto nesta estrutura (...). Finalmente, a seção dos processos cognitivos do modelo experimentou uma maior organização. A revisão foi substituída por interpretação textual; o planejamento foi renomeado por uma categoria mais geral, reflexão; a tradução foi renomeada por um processo mais geral, texto em produção.⁷

Essa mudança da nomenclatura dos processos cognitivos especificada pelo autor demonstra uma reflexão mais profunda sobre a amplitude e complexidade desses processos. Também destacamos que, diferente do Modelo de Hayes e Flower (1980), que possui três componentes maiores, o Modelo de Hayes (1996) estabelece dois planos de composição textual (Cf. Figura 8): o contexto da tarefa e o indivíduo.

⁷ “First, and most important, is the emphasis on the central role of working memory in writing. Second, the model includes visual-spatial as well as linguistic representations. (...) Third, a significant place is reserved for motivation and affect in the framework. (...) Finally, the cognitive process section of the model has undergone a major reorganization. Revision has been replaced by text interpretation; planning has been subsumed under the more general category, reflection; translation has been subsumed under a more general text production process”.

Figura 8 - Modelo Hayes (1996)



Fonte: Tradução nossa (HAYES, 1996, p.4).

Analisando a Figura 8, para o contexto da tarefa, temos dois componentes: o contexto social (audiência e colaboradores) e o contexto físico (o texto produzido e o canal de composição). O contexto social consiste da audiência (real ou imaginada), assim como de algum colaborador no processo de escrita. O contexto físico inclui o texto escrito até o momento e o canal de composição (se o texto é escrito à mão ou com a ajuda de um computador, por exemplo). Este último componente foi incluído devido ao avanço tecnológico que influencia profundamente os aspectos cognitivos e sociais da escrita. A discussão acerca do uso do computador para a produção escrita será desenvolvida na última seção desse capítulo (Seção 2.4).

Em uma análise atenta desse primeiro componente, constatamos uma lacuna no modelo. Para o contexto da tarefa, inserido no componente contexto social, faz-se necessários dois subcomponentes: a *situação comunicativa* e o *meio de veiculação do texto*, que dizem respeito, respectivamente, ao contexto imediato da interação e ao meio (canal) onde o texto será veiculado. Esses subcomponentes sugeridos se justificam por serem condições externas pertinentes para o êxito de uma produção.

O segundo componente, o indivíduo, envolve a interação de quatro subcomponentes: memória de trabalho, motivação e afeto, processos cognitivos e memória de longo prazo.

A memória de trabalho para Hayes consiste de três componentes: memória fonológica, rascunho visual-espacial e memória semântica. O papel central da memória de trabalho no modelo consiste em que todos os processos a acessam. Assim, as informações são recuperadas da memória de longo prazo e manipuladas em tarefas não totalmente automáticas (como tomadas de decisão ou resolução de problemas). Descobertas apontam para o caráter único e pessoal da memória de trabalho, sendo sua capacidade de armazenamento uma característica que varia de um indivíduo para outro (KELLOGG, 1996).

Este modelo cognitivo reconhece o importante papel que a motivação exerce sobre a escrita. Segundo Hayes (1996, p.9), muitos psicólogos cognitivos compreendem que os efeitos da motivação se dão, efetivamente, se uma atividade é direcionada por um objetivo. Entretanto, o autor enfatiza que a motivação não se manifesta somente em respostas de curto prazo para objetivos imediatos, e sim, principalmente, na predisposição a longo prazo de engajar-se em tarefas de escrita.

Ele ressalta também que a produção escrita não é uma atividade direcionada para um único objetivo. Em verdade, o escritor é orientado por múltiplos objetivos, que determinam sua ação e influenciam na seleção de estratégias. Sendo assim, o escritor precisa encontrar um equilíbrio entre os objetivos que competem entre si e muitas vezes são conflitantes. Hayes afirma (1996, p.10) que a motivação pode ser determinante no curso das ações como um mecanismo de custo/benefício. Isto é, ações mais simples, que exigem menos esforços, são privilegiadas, ou ainda, ações rebuscadas, mas que evitem erros e maiores custos futuros, também são consideradas.

No presente modelo, considera-se também as predisposições afetivas durante a escrita. Escritores inexperientes, que acreditam que a escrita é uma habilidade inata, sentem-se ansiosos e fracassados antes mesmo de iniciar o texto (HAYES, 1996, p.11). Percebe-se, pois, como as crenças e atitudes do escritor podem influenciar no seu desempenho ao realizar uma tarefa de produção textual.

O terceiro componente do plano do indivíduo, os processos cognitivos, incluem: interpretação textual, reflexão e texto produzido. A interpretação textual corresponde à compreensão auditiva e à compreensão leitora, que são as vias de entrada do *input* que condicionará as representações internas. A reflexão é o subprocesso pelo qual novas interpretações internas são criadas a partir da re-elaboração de representações já existentes. Na produção textual, um *output* linguístico é produzido.

Segundo Hayes (1996, p.23), estudos indicam que os escritores produzem uma sentença em três etapas. Em média, um escritor competente escreve 7 (sete) palavras por

etapa e um escritor proficiente, 11 (onze) palavras. A re-leitura frequentemente incide nas sentenças em construção, para adição de novas partes. Em cada etapa, o escritor avalia a sentença em construção e pode rejeitar as alterações realizadas por problemas sintáticos ou semânticos. Ressalta-se ainda que estes dois conhecimentos (a sintaxe e a semântica) são independentes, portanto, o aperfeiçoamento do texto dependerá da experiência do escritor no subprocesso de revisão.

O quarto e último componente do plano do indivíduo é a memória de longo prazo, na qual conhecimento e informação relevantes são armazenados. A memória de longo prazo inclui esquemas de tarefas, conhecimentos do tema, conhecimento da audiência, conhecimento de gêneros e conhecimentos lingüísticos.

O termo competência comunicativa foi proposto por Hymes (1971), que foi um dos primeiros pesquisadores a revelar uma desaprovação à noção de competência lingüística proposta por Chomsky (1965), argumentando que esta não considerava os usos da língua no contexto social. Para Hymes (1971), a competência comunicativa diz respeito à capacidade de usar a língua com sucesso e propriedade, considerando assim as intenções do falante e, igualmente, as exigências do contexto social. Sua pesquisa foi na aquisição de língua materna com crianças. Em um estudo sobre a aprendizagem do francês como segunda língua, Canale e Swain (1980) e Swain (1983) integram quatro subcompetências à competência comunicativa, que são a competência gramatical, discursiva, sociocultural e estratégica. Portanto, quando consideramos os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo (conhecimentos do tema, conhecimento da audiência, conhecimento de gêneros e conhecimentos lingüísticos), em verdade, estamos tratando da competência comunicativa do escritor.

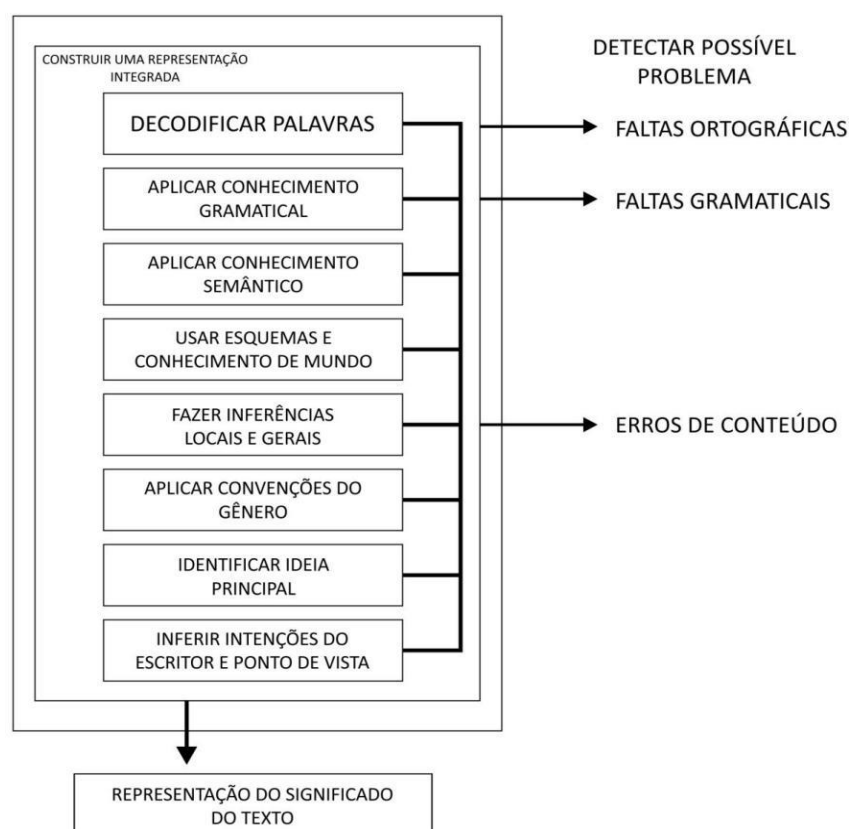
A teoria dos esquemas proporciona uma explicação detalhada sobre as características do processamento cognitivo humano, mostrando como a informação aportada pelo texto integra-se aos conhecimentos prévios do leitor para chegar à compreensão. Segunda essa teoria, os conhecimentos são empacotados em esquemas, que possuem umas variantes fixas que devem ser preenchidas conforme a informação do contexto, a informação armazenada na memória ou, ainda, mediante inferência. A organização interna desse conhecimento na memória de longo prazo se organiza em protótipos, com isso é possível o ajuste de grande quantidade de situações, garantindo a economia cognitiva (USÓ-JUAN, 2011).

A leitura ganha destaque neste modelo, de maneira que Hayes (1996) afirma que a leitura é o processo central da escrita, substituindo inclusive a revisão, e propõe dois modelos

cognitivos de leitura: (a) processos cognitivos de leitura para compreensão do texto e (b) processos cognitivos de leitura para avaliar o texto.

Portanto, Hayes (1996) distingue a leitura para compreender e a leitura para revisar. No primeiro caso, a leitura é um processo de construção de uma representação do significado do texto a partir de muitas fontes de conhecimento. Analisemos a Figura 9 a seguir:

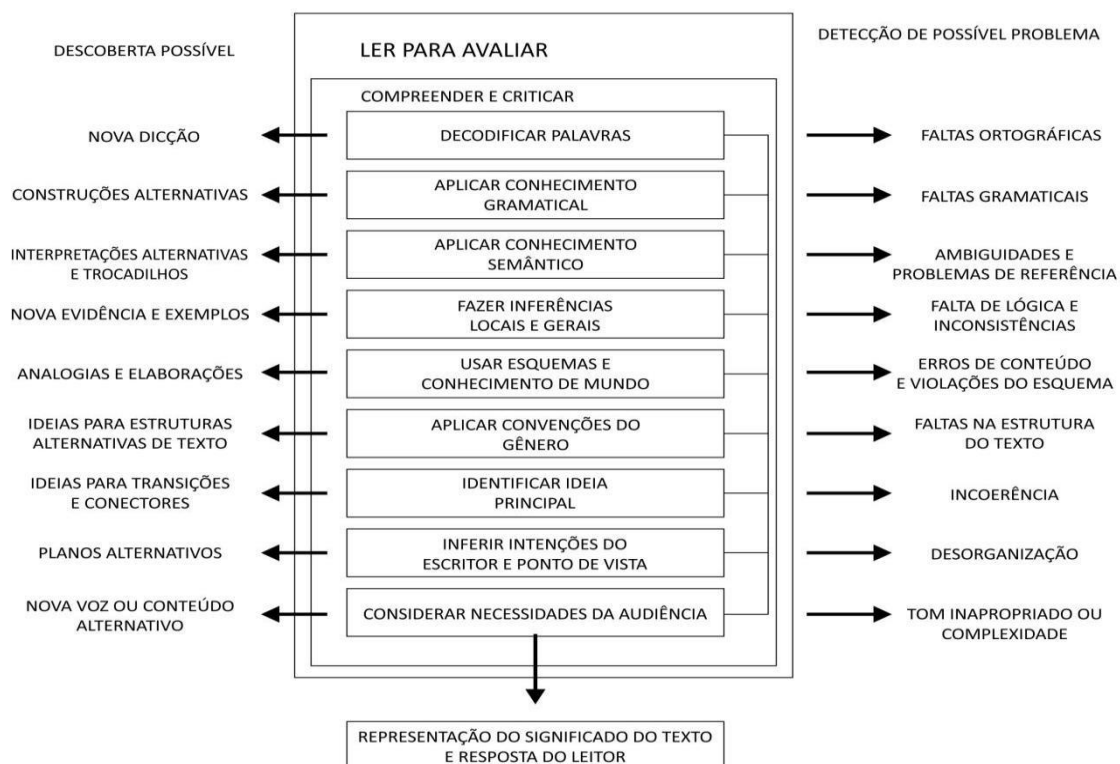
Figura 9 – Processos cognitivos da leitura para compreender



Fonte: Tradução nossa (HAYES, 1996, p.15).

Para Hayes (1996, p.14), durante a leitura para compreender, não atentamos muito para problemas textuais, pois buscamos criar uma representação interna da mensagem do texto. Em contrapartida, a leitura para revisar exige uma outra atitude. Apesar de preocupados com a mensagem, também passamos a verificar questões estilísticas, como por exemplo eventuais erros ortográficos, ausência de uma palavra, falta de organização dos parágrafos, dentre outros. Observemos a Figura 10:

Figura 10 – Processos cognitivos da leitura para revisar



Fonte: Tradução nossa (HAYES, 1996, p.16).

Ao analisarmos a Figura 10, podemos dizer que o texto em produção modifica o próprio entorno da tarefa. Isto é, o processo de revisão, nesse caso, entendido como uma leitura (*interpretação textual*), detectará e diagnosticará os problemas textuais. Em outras palavras, a leitura para revisar consolida o letramento do escritor, o que influenciará fortemente a escrita, pois somente por meio da compreensão leitora lhe será permitido ter em mente uma representação do discurso, da audiência e do gênero textual.

O Modelo proposto por Hayes (1996) enfatiza muito mais o plano do indivíduo do que o contexto da tarefa (o ambiente de produção). Ressaltamos que, embora não seja possível explicitar com precisão as atividades cognitivas realizadas durante a escrita, acreditamos que este modelo seja o mais adequado para o contexto da pesquisa por configurar vários fatores que influenciam esse processo, dentre eles os diferentes modos de produção do significado, objeto desta pesquisa. Hayes (1996, p.5) afirma que é essencial a interpretação dos elementos visuais e a disposição espacial destes para a construção do significado, uma vez que muitos textos com os quais nos deparamos no dia a dia, como “periódicos científico, livros didáticos, revistas, jornais, propagandas e manuais de instrução

frequentemente incluem gráficos, tabelas ou figuras que são essenciais para compreensão da mensagem do texto”⁸.

Passemos a discussão do terceiro modelo abordado.

2.2.3 Modelo Grabe e Kaplan (1996)

O modelo de escrita proposto por Grabe e Kaplan (1996 apud WEIGLE, 2002) é uma adaptação do modelo de uso comunicativo da língua para fins acadêmicos de Chappelle *et ali.* (1993). Trata da escrita em inglês como língua materna e também como língua estrangeira. O modelo proposto entende a escrita como um ato social, estruturando a tarefa de produção textual a partir dos participantes, da situação comunicativa, da mensagem, do texto e do tópico.

Weigle (2002, p. 29) ressalta também que os autores Grabe e Kaplan seguem uma rigorosa linha de pesquisa em linguística aplicada, empregando uma detalhada lista de componentes linguísticos relevantes para a escrita, baseada nos estudos de Hymes (1971), Canale e Swain (1980) e Bachman (1990). Esta lista integra três tipos de conhecimento: linguístico, discursivo e sociolinguístico. A contribuição desse modelo para a escrita em segunda língua diz respeito precisamente a esta extensa e sistemática avaliação de aspectos da língua na produção textual.

Na subção seguinte, concluiremos a apresentação e discussão dos modelos cognitivos do texto escrito.

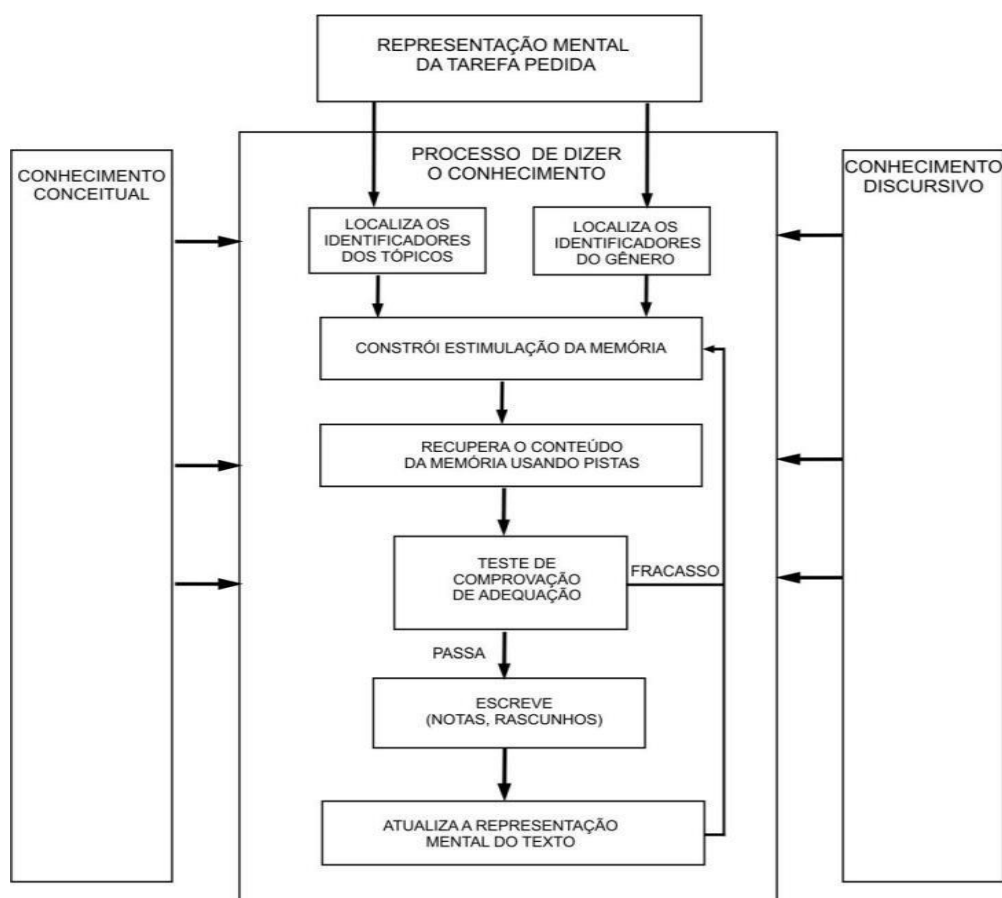
2.2.4 Modelo Bereiter e Scardamalia (1987)

Bereiter e Scardamalia (1987, 1992) propuseram um modelo duplo de composição que contrasta o *dizer o conhecimento (Knowledge telling)* e o *transformar o conhecimento (Knowledge transforming)*. O modelo do dizer é similar a fala, não exigindo planejamento ou uso de procedimentos de solução de problemas característicos de processos maduros de composição. A produção textual de crianças e jovens insere-se neste modelo. Para estes autores, os escritores iniciantes recorrem a três fontes de *input* para a elaboração do texto: o tópico, o gênero e o texto em desenvolvimento. Estas três fontes de informação são de fácil

⁸ “Scientific journals, schoolbooks, magazines, newspapers, ads, and instruction manuals often include graphs, tables, or pictures that are essential for understanding the message of the text”.

acesso e suficientes para gerar uma resposta adequada para uma tarefa de produção. Observemos a Figura 11, que representa graficamente o Modelo Dizer o Conhecimento.

Figura 11 – Modelo Dizer o Conhecimento



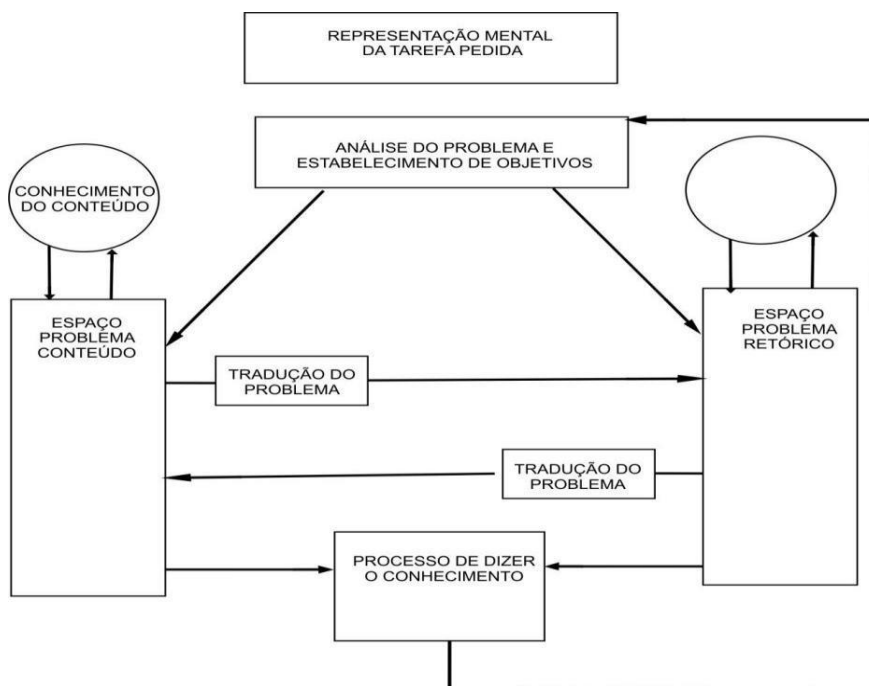
Fonte: Tradução nossa.

O escritor constrói uma representação mental da tarefa e estabelece identificadores do conteúdo e do discurso. Estes identificadores funcionam como pistas para buscas na memória e, automaticamente, ativam conceitos associados. Este processo se inicia por meio de pistas deduzidas da própria tarefa, o que revela a falta de um plano coerente para o desenvolvimento do texto. As ideias geradas devem passar por um teste de adequação, e, se são aceitas, são escritas. No momento seguinte, o ciclo é reiniciado, mas desta vez a produção, e não mais a representação da tarefa, é usada como fonte/busca adicional para ativar a memória. O processo de escrita finaliza, quando se falha na busca por uma ideia relevante adicional ou acaba a folha.

Em contraposição, o modelo Transformar o Conhecimento exige esforço e habilidade, não sendo alcançado sem a prática. Escritores mais experientes se inserem nesse modelo. O processo de escrita é mais elaborado, as ideias, que emergem da memória, passam por uma

reflexão a fim de atingir o objetivo comunicativo da tarefa. Os autores (1992, p. 46) afirmam que “esse modelo não é apenas uma elaboração do anterior, nem muito menos está completamente desconectado dele. Em verdade, o novo modelo contém o anterior como um subprocesso, introduzindo-o dentro de um complexo processo de solução de problemas”⁹. A figura a seguir ilustra o segundo Modelo:

Figura 12 – Modelo Transformar o Conhecimento



Fonte: Tradução nossa.

O primeiro passo do Modelo Transformar o Conhecimento diz respeito à análise do problema e à definição do objetivo. Depois, inicia-se um processo de resolução de problemas em dois domínios distintos, denominados “espaço problema” de conteúdo e de retórica (respectivamente, em inglês, *content problem space* e *rhetorical problem space*).

No espaço problema de conteúdo, os estados de conhecimento podem caracterizar-se como crenças, e as operações de dedução ou elaboração de hipóteses conduzem de um estado de crença a outro, enquanto que no espaço problema de retórica, os estados de conhecimento são as múltiplas representações do texto e seus objetivos subordinados, e as operações são definidas por alterar o texto, os objetivos e as relações entre o texto e os objetivos. Estes dois espaços se alimentam mutuamente, e as soluções para os problemas de retórica e de conteúdo

⁹ “Este modelo no es una mera elaboración del modelo anterior, aunque tampoco está desligado de él. Más bien, el nuevo modelo contiene al anterior como un subprocesso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas”.

tornam-se *input* para o processo do “Dizer o Conhecimento”, durante o qual o texto escrito é produzido.

O modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) não apenas evidencia diferenças entre escritores iniciantes e proficientes, como também esclarece que as tarefas de escrita se diferem em dificuldade, inclusive para escritores experientes. Apesar de apresentar limitações em comparação ao Modelo de Hayes (1996), esse modelo é muito útil pedagogicamente para a avaliação da escrita por propor a distinção entre o dizer e o transformar um conhecimento.

Reiteramos que no presente estudo adotaremos como referência o Modelo cognitivo de Hayes (1996).

Na próxima seção do capítulo, discutiremos acerca do processamento cognitivo da escrita em língua estrangeira.

2.3 A produção escrita em língua estrangeira

A produção textual é uma tarefa rigorosa não apenas para um aprendiz de língua estrangeira, mas também para um nativo. Ou seja, se a escrita em língua materna requer a conciliação de numerosas estratégias e habilidades, desde a mais básica habilidade motora até estratégias cognitivas complexas, escrever em uma língua estrangeira certamente aumentará o processamento cognitivo do escritor, que deverá também possuir conhecimentos linguísticos dessa língua.

As práticas iniciais de ensino de uma língua estrangeira, aproximadamente no final do século XIX, enfatizavam a escrita como um treino de regras gramaticais, desta forma, a composição era adiada até que o aluno possuísse o domínio lexical, sintático e morfológico da língua-alvo (LEKI, 1992, p.76).

No início da década de 1980, surgem pesquisas sobre a produção escrita em língua estrangeira (doravante, LE). Passa-se a reconhecer que há similaridades básicas entre os escritores em língua materna (doravante, LM) e em LE, concluindo que, apesar de processos distintos, a diferença não estaria no domínio linguístico da LM ou da LE, mas na experiência e proficiência do aprendiz em escrever textos. Leki (1992, p.77) afirma que inexperientes escritores em LE usam geralmente estratégias ineficientes, semelhantes a de inexperientes escritores em LM. Ou seja, proficientes escritores em LE transferem seus conhecimentos linguísticos e lançam mão de estratégias usadas durante a escrita em LM.

Os escritores proficientes diferenciam-se dos escritores inexperientes devido à forma como realizam os processos cognitivos durante o ato de escrever. Segundo Daniel Cassany

(2009b, p.19), para a literatura da área, os processos cognitivos mais marcantes entre os escritores proficientes e inexperientes ocorrem durante a *revisão*. O autor elenca diferenças objetivas; analisemo-as: a) Os escritores proficientes costumam ler e reler o que escrevem mais vezes que os inexperientes; b) Os escritores proficientes costumam corrigir ou retocar o texto mais vezes que os inexperientes; c) Os escritores proficientes concentram-se em aspectos do conteúdo e da forma conforme o momento da escrita, enquanto que os inexperientes despendem mais tempo com a forma. Sendo assim, a revisão para os escritores proficientes funciona como uma ferramenta para melhorar o texto como um todo, enquanto que para os inexperientes constitui uma etapa menos rebuscada e mais mecânica de organização superficial da composição.

Bereiter e Scardamalia (1992) também estabelecem diferenças entre escritores maduros e imaturos (termos empregados pelos autores). Os escritores maduros necessitam de mais tempo para começar a escrever e realizam rascunhos que esboçam o planejamento prévio. Com isso os textos são alterados pelo modo de produção, apresentam maior coerência tópica, ajustes estruturais e desenvolvimento discursivo baseado na audiência. Em contrapartida, os escritores imaturos despendem um elevado esforço cognitivo para realizar o processo de escrita, ainda não automatizado em aspectos mais básicos, como a ortografia e a sintaxe. Consequentemente, o modo de produção do discurso será comprometido em favor da economia dos recursos cognitivos. Segundo Bereiter e Scardamalia (1992, p. 50), economizar esforços mentais significa:

(...) ocupar-se da menor quantidade de aspectos da tarefa, reduzir os procedimentos a rotinas, evitar os procedimentos recursivos em favor dos lineares que permitem processar os dados uma vez e logo ignorá-los, e evitar a análise em função de metas e objetivos¹⁰.

A partir dessas descobertas, pesquisadores começaram a levar as práticas das aulas de produção textual em LM para as salas de aula em LE: leitura para a aquisição da linguagem escrita e prática para desenvolver um eficiente processo de composição. A aula de produção textual passou a enfatizar mais os processos de composição do texto e menos os aspectos linguísticos. Reconhece-se portanto, que, na abordagem processual da escrita, escritores em língua estrangeira usam muitos dos mesmos processos de escrita da LM na escrita em LE, de

¹⁰ “...ocuparse de la menor cantidad de aspectos de la tarea, reducir los procedimientos a rutinas, evitar los procedimientos recursivos en favor de los lineares que permiten procesar los datos una vez y luego ignorarlos, y evitar el análisis en función de medio y fines”.

acordo com o seu nível de letramento¹¹ e proficiência na escrita. Porém, pode-se considerar que a dificuldade para o aprendiz de língua estrangeira seja ainda maior, devido às limitações linguísticas a nível da micro-estrutura (LEKI, 1992; RAIMES, 1983; CASSANY, 1999).

A escrita em LE tende a ser menos espontânea, fluida e efetiva em relação à escrita na LM, pois o escritor tende a focar sua atenção mais nos aspectos linguísticos do que no conteúdo da mensagem. Por vezes, o processo de elaboração textual pode ser interrompido pela necessidade de longas buscas por vocabulário ou escolhas sintáticas. Conseqüentemente, a versão final do texto pode não coincidir com a intenção original do autor (WEIGLE, 2002, p.35-6).

Contudo, estudos revelam que a capacidade de integrar estratégias efetivas na elaboração do texto parece ser independente da proficiência linguística na língua estrangeira, pelo menos entre aprendizes intermediários e avançados. Em outras palavras, enquanto a proficiência linguística pode ter um efeito adicional na qualidade do texto, essa por si só é um fator independente para a produção textual em LE.

De acordo com o exposto, escritores proficientes em LM com pouco domínio linguístico da língua estrangeira não estão impedidos de elaborar com êxito seus textos. Entretanto, escritores inexperientes em LM com pleno domínio linguístico na LE não são capazes de realizar processos eficazes de escrita. Sobre este debate, Leki (1992, p. 78)¹² afirma que:

Enquanto não parece estar claro quanto da habilidade escrita da L1 está disponível na escrita em L2, parece ser intuitivo claro que aqueles que nunca desenvolveram efetivas estratégias de produção textual na L1 não podem empregá-las na escrita em L2, apesar de um elevado conhecimento da L2.

Nas últimas décadas, novos enfoques e técnicas que caracterizam a abordagem de escrita como processo puderam ser vistas nas salas de aula de LE. Entretanto, reconhece-se que o impacto dessa abordagem ainda é limitado. Podemos apontar alguns fatores para a pouca aplicabilidade dessas práticas: a falta de disciplinas de escrita processual nos cursos de formação de professores de LE; despreparo dos docentes que seguem com aulas tradicionais, utilizando do exemplo que tiveram enquanto alunos; foco das pesquisas sobre escrita como processo nas experiências pessoais do autor, o que não favorece a generalização dos

¹¹ O conceito de Letramento será discutido no capítulo 3 desta tese.

¹² "While it might not be obvious how much of their L1 writing ability is available to L2 writers, it does seem intuitively clear that those who never learned effective writing strategies in L1 cannot employ them in L2 despite a great deal of fluency in L2".

resultados; e, por fim, críticas a esta abordagem por dar a falsa ideia de que a competência gramatical não seria necessária (LEKI, 1992, p.6).

Após a exposição anterior das semelhanças da escrita em primeira e segunda línguas, discutiremos as diferenças. Weigle (2002, p.4-7) afirma que a melhor forma de começar a compreender as complexidades da escrita em língua estrangeira é através do contraste com a escrita em língua materna. Primeiro, conforme a autora, pesquisadores apontam que a escrita em LM está intrinsecamente relacionada à educação formal, uma vez que, enquanto podemos dizer que toda criança é capaz de falar sua língua materna ao iniciar seus estudos escolares, a escrita deve ser explicitamente ensinada. Segundo, a habilidade escrita está vinculada ao sucesso acadêmico e profissional do indivíduo, garantindo sua participação mais ativa na sociedade. Por último, o aprendizado da escrita em LM envolve o aprendizado de uma versão especializada de uma língua que o falante já conhece e difere em vários aspectos da linguagem falada. Essas características citadas não se adequam ao aprendizado da escrita em LE, pois os aprendizes de LE podem ser distinguidos pela idade, nível de educação e letramento da LM, necessidade e motivação para o aprendizado da escrita fora da sala de aula.

Estudos sobre as diferenças nos processos de escrita em LM e LE destacam também a limitação dos recursos cognitivos durante esta atividade, isto é, se a capacidade de processamento da linguagem está sendo utilizada em uma função, outras tarefas somente podem fazer uso dos recursos cognitivos que sobram. Quando um estudante usa parte da sua memória e dos processos cognitivos para tratar os aspectos linguísticos, outras funções, como organização textual, adequação ao tema e ao leitor, podem não ser trabalhadas com a máxima atenção (LEKI, 1992; CASSANY, 1999; WEIGLE, 2002).

Compreender a aquisição da habilidade escrita em língua estrangeira como um processo que envolve semelhanças e diferenças em relação ao processo de escrita em língua materna, parece-nos relevante para esta investigação, que emprega escritores proficientes em espanhol como língua estrangeira.

Na próxima e última seção, exploraremos as contribuições dos avanços tecnológicos para a escrita a partir da reflexão sobre as mudanças acarretadas nas relações de ensino e aprendizagem.

2.4 A tecnologia e o contexto educacional

Nossa sociedade, há algumas décadas, expandiu as práticas sociais de escrita do papel para a Internet. Com isso, as formas de comunicação tornaram-se em grande parte virtuais, eletrônicas, multimodais, globais, flexíveis e mutantes. Lopes (2011, p.6) afirma que vivenciamos uma nova ordem social, que deriva do “relacionamento entre homem e máquina”. Dito diferente, são sensíveis as alterações nos processos de construção do conhecimento promovidas pelo computador e pela Internet.

Willingham (2010), interessado em investigar sobre o funcionamento da mente e, principalmente, em como se dão os processos de aprendizagem, lança perguntas nesta direção, tais como: será que os jovens pensam diferente em relação aos estudantes de gerações anteriores? Como a tecnologia influencia na sala de aula? Será que ela ajuda a aprendizagem? O autor afirma que a rapidez dos avanços tecnológicos e a experiência com textos multimodais podem contribuir para que os jovens fiquem entediados frente a modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, além de que é uma característica dessa geração a habilidade em desenvolver multitarefas. Para melhor compreensão, esse termo¹³ se refere à habilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo. Assim, Willingham (2010) acaba por afirmar que a mera presença da tecnologia não leva o estudante a aprender mais; o uso dessa tecnologia não é tão óbvio como se pensa; e a habilidade em multitarefas deixa os jovens mais distraídos e menos produtivos, quando o foco é uma única tarefa.

Gabriel (2013, p. 52) também discute como as tecnologias têm afetado nosso cérebro e destaca o fenômeno das multitarefas. Segundo a autora (ibidem, p.145), “revolução tecnológica digital nos inseriu em um estado contínuo de ‘atenção parcial’”, que significa manter muitas janelas online abertas e não estar verdadeiramente realizando nada. Em outras palavras, é a sensação enganosa de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, entretanto, em verdade, apenas prolongamos esse estado de “atenção parcial” e colocamos nossos cérebros em um intensificado estado de estresse. Com isso, reduzimos a capacidade de refletir, contemplar ou tomar decisões difíceis.

Conforme Gabriel (2013, p.167), algumas implicações das multitarefas são:

- Pessoas que fazem muitas tarefas normalmente são menos eficientes do que aquelas que focam em um projeto por vez;

¹³ Fonte: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/multitasking>, acesso em: 15/01/2016.

- O tempo gasto para mudar entre as atividades no multitasking aumenta com a complexidade das tarefas;
- O processo de voltar imediatamente para uma tarefa que acabou de executar toma mais tempo do que voltar depois que um pouco mais de tempo tenha passado.
- Gerenciar simultaneamente duas tarefas mentais reduz a capacidade do cérebro disponível para cada tarefa.

Não pretendemos determo-nos em tais questionamentos nesta tese, buscamos traçar um panorama do atual cenário em que a tecnologia se intensifica na sala de aula de forma que parece impossível conceber em um futuro próximo ambientes de aprendizagens desinformatizados, isto é, desvinculados da Internet.

Como mencionado anteriormente, a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tem transformado profundamente a sociedade, e para a educação, instância responsável pela transmissão e transformação do conhecimento, não poderia ser diferente, ela tem sofrido os impactos das rápidas mudanças e tem buscado adequar-se à nova realidade.

Gabriel (2013) chama atenção de como a hiperconexão (banda larga e mobilidade) somada à disponibilidade e acesso a conteúdos têm modificado a forma das pessoas obterem informações e aprenderem. As tecnologias sempre causaram medo e rejeição devido às consequentes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que acarretam. Entretanto, o que hoje presenciamos é de maior grandeza, porque o mundo digital muda muito e rapidamente. A partir da década de 1990, temos testemunhado uma aceleração tecnológica de maneira que o ciclo de vida das tecnologias é muito menor do que o ciclo de vida humano. Em média, entre seis meses a dois anos, um aparelho tecnológico torna-se obsoleto pelo surgimento de outro com maiores recursos. Com isso, é possível afirmar que, devido à velocidade das mudanças, muitas vezes não temos tempo para conhecer todas as opções e particularidades das tecnologias disponíveis.

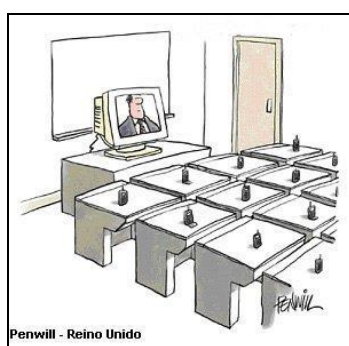
Quando refletimos sobre a escola e sua evolução, percebemos que os processos educacionais ocorrem bem mais lentamente. Gabriel (2013, p.43) explica-nos a transição de um modelo de conexão social centralizador para distribuído:

Na era pré-Web, o modelo de conexão social predominante era da centralização e hierarquização da informação, tanto nas empresas como na mídia e nas escolas. Conforme a Web foi gradativamente possibilitando a conexão das pessoas e se disseminando no cotidiano, o modelo social predominante mudou de centralizado e hierarquizado para distribuído.

Nesse cenário, o professor exerce um papel essencial, não mais como responsável de deter e transmitir informações, mas sim de proporcionar novas reflexões, garantindo a integração de conhecimentos de áreas distintas para a produção criativa de novos saberes.

Desta forma, vivemos uma realidade fluída, recriada a todo momento. Como afirma Gabriel (2013, p.03), “o que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar as nossas vidas”. Observemos a Figura 13:

Figura 13 – Uso da tecnologia em sala de aula



Fonte: <http://jornalggn.com.br/blog/eli-rezende/chegamos-ao-fim-da-educacao-por-eliana-rezende> (Acesso: 22/09/2016).

A crítica da Figura 13 é explícita, revela-nos que a mera inserção da tecnologia na sala de aula não altera os processos de ensino e aprendizagem, caso não haja uma mudança na forma de pensar em como se aprende e para quê. O professor, em uma videoconferência pelo computador, representa somente a transmissão do conhecimento, tão unilateral como qualquer aula expositiva presencial. Sem a interação, os alunos são meros ouvintes, ironicamente na figura, substituídos por seus smartphones.

Com a Internet permitindo que seus usuários se conectem e se relacionem como nunca antes visto, as necessidades educacionais têm se tornado diferentes há pelo menos vinte anos, haja vista que as exigências e expectativas dos jovens em relação à escola e ao professor se modificaram.

Uma palavra-chave emerge nesse contexto: autonomia. Na sociedade digital, o volume de informação é exponencial, portanto, “o significado de saber mudou: em vez de ser capaz de lembrar e repetir informações, a pessoa deve ser capaz de encontrá-las e usá-las” (HERBERT SIMON¹⁴), pois qualquer informação poderá ser encontrada na Web. Realmente, ser capaz de aprender sozinho, buscando lidar com suas próprias limitações e solucionando

¹⁴ Vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1982.

prováveis problemas de aprendizagem é uma característica importante para todo aprendiz cibernético.

A autonomia, entretanto, não se restringe a aprender um conteúdo independentemente, mas também produzir saber. Com a facilidade de criar, publicar e compartilhar conteúdos na Internet, teoricamente, qualquer um pode produzir informações, lançar na rede e influenciar outras pessoas. As tecnologias Digitais de Informação e Comunicação promovem a construção coletiva do conhecimento, essa é uma grande mudança para os modelos de ensino e aprendizagem do último século. A troca de informações forma cadeias de relações, gerando um crescente fenômeno, denominado *social-learning*, que exige a habilidade de interagir pela Internet, isto é, a capacidade de aprender em colaboração, por meio de computadores ligados à Internet, smartphones, tablets e jogos eletrônicos. Muitas instituições de ensino já têm aproveitado esses recursos como instrumentos facilitadores do aprendizado (FAVA, 2014, p.35).

Como já mencionado neste estudo, os jovens hoje são nativos digitais. Dito diferente, são seres híbridos que convivem com o material e o ciberespaço em simbiose, uma vez que permanecem online a maior parte do tempo. Essa transformação traz três consequências para a educação (GABRIEL, 2013, p.59):

- A educação presencial é apenas uma das dimensões em que a educação acontece envolvendo o corpo biológico. Como os estudantes estão “esparramados” pelas plataformas digitais, para conseguirmos alcançá-los plenamente precisamos atingir suas dimensões digitais também, como e-mail, perfis em redes sociais (Twitter, Facebook, etc.).
- A necessidade de alcançar as várias partes digitais dos estudantes distribuídas pelas diversas plataformas (além do seu corpo biológico) requer uma comunicação mais fragmentada, não linear e hipertextual, em vez de uma educação/comunicação linear, que é característica da educação tradicional.
- A hipertextualidade não linear aumenta a complexidade do ambiente e, conseqüentemente, também do sistema educacional.

Professores com mais de 35 anos se desenvolveram em um mundo em que a velocidade de mudanças era pequena e precisaram se adaptar ao ritmo intenso das inovações tecnológicas. É provável que muitos desses profissionais enfrentem o desafio de acompanhar e dialogar com aqueles que já absorvem as mudanças de maneira natural, pois nasceram em uma época na qual a realidade mutante já estava estabelecida. Essa comparação leva ao choque de gerações.

A discussão tecida até o momento faz-se importante, porque é com essa última geração que muitos professores lidam em sala de aula. Nosso sistema educacional atual foi pensado e

estruturado para uma época diferente: a cultura do iluminismo e as circunstâncias econômicas da Revolução Industrial. Entretanto, a realidade social e econômica presente é consideravelmente diferente após a globalização e a Internet. Novas metodologias devem ser estimuladas, do contrário, os alunos pertencentes a geração Y se desmotivarão, entediados pelas aulas tradicionais. Gabriel (2013, p.102-104) aponta algumas mudanças de paradigmas educacionais mais condizentes com o atual contexto:

- **Educação contínua:** não há idade limite para começar ou parar de estudar, a aprendizagem é contínua, além de que se deve considerar os recursos tecnológicos, hoje, de fácil acesso e manuseio para os processos de ensino e aprendizagem.
- **Educação fragmentada:** os processos educacionais devem levar em conta não somente a sala de aula, mas também o ambiente virtual, que é não linear, complexo e hipertextual.
- **Educação distribuída:** estímulo a aprendizagem colaborativa, substituindo-se o modelo *one-to-many* (um para todos), antes predominante na educação tradicional, pelo modelo *many-to-many* (de muitos para muitos).
- **Aprendizagem ativa:** no modelo educacional tradicional, a aprendizagem era predominantemente passiva. Com a disseminação das tecnologias que alavancaram a educação distribuída e personalizada, as pessoas passam a aprender de forma autônoma, dinâmica e ativa.
- **Estudantes cíbridos:** as tecnologias funcionam como extensão do cérebro, nesse sentido, por exemplo, o processo de memorizar uma informação é substituído por encontrar uma informação¹⁵, o que transforma radicalmente os modelos de ensino e aprendizagem e a avaliação.

O paradigma que sofreu maior transformação foi o professor. Fava (2014, p. XIII) discute o termo *cultura da convergência*, que significa a transição da *cultura interativa* para a *cultura participativa*, a qual consolida três ações: compartilhar informação, influenciar semelhantes e manter-se informado. O autor então explica que a cultura da convergência para a educação diz respeito ao “fluxo de conteúdos e informações por meio de múltiplas

¹⁵ Em função da facilidade e conveniência de usarmos a busca on-line para obtermos informações, estamos perdendo o hábito de memorizar informações e desenvolvendo outro, o de lembrar onde obtê-las: no Google pela Internet. Esse fenômeno é conhecido como *Google effect*. A Internet tem tornado-se uma forma primária de memória externa, onde a informação é armazenada fora de nossos corpos (SPARROW, LIU; WEGNER, 2011).

plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem que desejam”.

A facilidade de acesso à informação desconstrói a imagem de detentor de conteúdo que o professor possuía anteriormente, e mais, nenhum professor será capaz de deter o volume de dados veiculados pela Web. No entanto, para o aluno, encontrar-se, navegando em um mar infinito de informações, disperso, sem rumo, com a atenção dividida, não resulta em um processo eficiente de aprendizagem. Para esta realidade, a presença do professor e sua importância continuam indiscutíveis, haja vista que a ele cabe tornar inteligível ao aluno as informações. Ou seja, os professores são os responsáveis por revelar ao aluno como extrair o valor das informações, ensinando-os a refletir, organizar, selecionar e validar um determinado dado. Vejamos o que Gabriel (2013, p. 32) nos afirma sobre este aspecto:

A atenção é um recurso finito e, conforme a quantidade de informação aumenta, conseguimos prestar menos atenção em tudo. Assim, quanto maior a riqueza da informação, maior a pobreza da atuação. Esse fenômeno afeta consideravelmente os modelos de educação tradicional focados em informação e conteúdos, pois nenhum professor consegue competir em dados com a WEB, e à medida que os alunos têm acesso ao mar infinito de informações disponíveis, eles se dispersam no meio delas e perdem atenção”.

O hábito de realizar buscas tem se tornado tão forte que a palavra *google*, nome do site de busca mais importante atualmente, tornou-se oficialmente um verbo da língua inglesa em 2006 no *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (GABRIEL, 2013, p.34).

Cassany (2012, p.150) propõe uma reflexão sobre o “sistema extraordinariamente sofisticado” que é a Internet, no entanto, chama a atenção pois “a imediatez e a facilidade de acesso provoca às vezes que o leitor vagueie de um link a outro, pairando pela Internet como uma borboleta, sem obter satisfação de suas necessidades e perdendo muito tempo, é o chamado ‘defeito borboleta’”¹⁶. O autor sugere alguns passos para facilitar a busca de uma informação na Internet:

1. Formular os objetivos: Tomar consciência de uma necessidade informativa do dia a dia e poder ‘traduzí-la’ aos parâmetros de uma busca potencial na Internet. (...) Este passo estratégico é essencial para orientar a busca com acerto, economizar tempo e ser efetivo, mas não é fácil, sobretudo quando procuramos temas que não conhecemos.

¹⁶ “... la imediatez y la facilidad de acceso provoca a veces que el lector deambule de un vínculo a otro, revoloteando por la red como una mariposa, sin obtener satisfacción a sus necesidades y perdiendo mucho tiempo; es el denominado ‘defecto mariposa’”.

2. Escolher palavras-chave: Escolher o vocábulo certo para uma busca é como encontrar ou não a chave para abrir uma porta (...) uma vez que costumamos buscar informação sobre o que desconhecemos, é comum ignorarmos os termos precisos com que foram indexados e temos que fazer várias buscas e consultas a diferentes recursos.

3. Aproveitar os sites de busca: Vale a pena revisar a página de ajuda dos sites mais habituais (Google, Yahoo, Bing) para aprender as opções mais rentáveis (CASSANY, 2012, p. 151-152)¹⁷.

Avaliar os resultados de busca pela Internet é algo que exige maturidade e reflexão, uma vez que lidamos com um grande volume de informações, ordenadas de forma aleatória. Cassany (2012, p.154) também apresenta alguns critérios para a avaliação da confiabilidade dos sites. Primeiramente, o autor sugere o acesso a sites conhecidos, que explicitam os autores e as referências. Em seguida, é prudente observar se os sites são atualizados com frequência e se respondem com rapidez ao internauta. E por fim, ainda é válido considerar se o *design* é profissional, fácil para navegação, apresentando normas de uso e *links* para outras páginas.

Gabriel (2013, p. 110) apresenta dois tipos de professores presentes na escola: o professor conteúdo e o professor interface. O professor conteúdo centraliza o processo de ensino e aprendizagem em si, desconfia da curiosidade do aluno e não sabe interpretar seus anseios. O professor interface domina o conceito de letramento digital (Cf. a próxima seção 3.2), sendo aquele que não somente sabe dar resposta, mas que provoca questionamentos, estimula a necessidade de novas pesquisas e promove desafios. O professor interface é também um exemplo de eterno estudante, que tenta se renovar e sempre aprender mais.

Esse professor tem também a capacidade de motivar seus alunos. Para tanto, usa a estratégia de atrair a atenção desses, conhecendo seus interesses e necessidades. Não assumindo a postura de um amigo (carismático, bem-humorado e conversador), mas sim, de um motivador, que elimina da sala de aula o tédio, a repetição, o aborrecimento (FAVA, 2014, p. 73).

¹⁷ “1. Formular los objetivos. Tomar conciencia de una necesidad informativa del día a día y poder ‘traducirla’ a los parámetros de una búsqueda potencial en la red. (...) Este paso estratégico es esencial para orientar la búsqueda con acierto, ahorrar tiempo y ser efectivo, pero no es fácil, sobre todo cuando se busca sobre temas que no conocemos.

2. Elegir las palabras clave. Elegir el vocablo oportuno para buscar es como encontrar o no la llave para abrir una puerta (...) Puesto que solemos buscar información sobre lo desconocido, es habitual ignorar los términos precisos con que se ha indexado ese conocimiento y tener que hacer varias búsquedas y consultas a diferentes recursos.

3. Aprovechar los motores de búsqueda. (...) Vale la pena revisar la página de ayuda de los motores más habituales (Google, Yahoo, Bing) para aprender las opciones más rentables”.

Para um estudante, apropriar-se de um conhecimento resulta em um processo longo e complexo, que exige a leitura de diferentes fontes, a interpretação e a reprodução desse conhecimento, através de contribuições próprias e cópia referenciada. O ambiente digital é um espaço extraordinário para a pesquisa. Um estudo realizado pela Pew Research (PURCELL *et ali*, 2012) mostra que a principal fonte de pesquisa dos jovens hoje é a Internet, sendo que os buscadores (como o *Google*) lideram a lista, que consta ainda com Wikipedia, YouTube, sites de notícias de grandes mídias, outros.

Entretanto, nesse processo de busca e escrita, pode ocorrer que o texto do aluno evidencie fragmentos de textos consultados como ideias próprias e originais. Neste caso, temos um exemplo de plágio, que é uma atitude anti-ética de cópia sem o devido crédito ao verdadeiro autor. Isso ocorre, muitas vezes, por uma falta de orientação sobre como realizar uma pesquisa e, na ausência de esclarecimentos, como utilizar, transformar e combinar textos. Diante de seus computadores, já habituados a “googlar”¹⁸, a consulta de obras, artigos, revistas encontra-se na ponta dos dedos, sendo simples, fácil, rápido e prático copiar e colar textos da Web em seu arquivo do *word*.

Nesse caso, o professor interface soma às tarefas de correção e avaliação a de investigação da autoria das produções textuais e de validação das informações do texto. Como forma de evitar atitudes de cópia e plágio, o professor deve incentivar a conscientização do aluno sobre a autoria e formas de referenciar implícita ou explicitamente, para que possa criar novos textos a partir de conteúdos existentes.

Em síntese, o professor, no contexto das tecnologias digitais, atua como um mediador entre o volume de informações da Internet e os alunos, desenvolvendo nesses a habilidade de escolher a informação correta em cada situação.

Pelo exposto nesta subseção, o professor é um elemento importante dos processos de ensino e aprendizagem, e, por isso, decidimos usá-lo como participante dessa investigação. Aprofundaremos a explanação da metodologia empregada na pesquisa no capítulo seguinte.

¹⁸ Neologismo, que significa realizar consultas pelo site do *Google*.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem a finalidade de expor a metodologia empregada nesta pesquisa qualitativa, assim apresentaremos os participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados, além da pesquisa piloto, conduzida para testar nossos procedimentos metodológicos. Destacamos que, do ponto de vista da sua natureza, este estudo insere-se na Linha de Pesquisa em Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, pois pretendemos analisar o processamento cognitivo da produção textual de escritores experientes em espanhol/LE no computador.

3.1 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são brasileiros com bom domínio de espanhol como língua estrangeira. Contamos com a participação de oito professores. Para a seleção destes, fizemos contato por e-mail com diversos grupos de professores de Espanhol formados pelas Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), pedindo a colaboração para esta pesquisa, empregando como critérios: ser licenciado em Letras Espanhol (entre 5 a 16 anos de graduado), possuir pós-graduação, tempo de estudo da língua espanhola (entre 5 a 15 anos), tempo de trabalho no ensino da língua espanhola (entre 5 a 15 anos) e proficiência linguística do espanhol. Tais critérios foram estabelecidos visando assegurarmo-nos de que o grupo de participantes tivesse práticas de letramento semelhantes.

O domínio do espanhol foi um requisito, pois, conforme discutido na seção 2.3 desse estudo, o conhecimento da língua estrangeira não é determinante para uma produção textual exitosa, entretanto é necessário e interfere no processamento da escrita, demandando maior esforço cognitivo, quando limitada. Visando evitar tal desvio de atenção e memória, além do tempo de estudo da língua espanhola, incluímos a certificação do DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*).

Essa certificação nos garantiu em grande medida a confiabilidade do conhecimento da língua estrangeira pelo participante, na ausência de um instrumento de sondagem aplicado para a pesquisa.

O DELE é um diploma oficial com reconhecimento internacional e validade indefinida. Esse diploma facilita o acesso à educação tanto na Espanha como em outros países onde se realizam as provas, sendo ainda usado em escolas de ensino de línguas para a promoção profissional. Em Fortaleza, o processo de certificação é aplicado na Casa de Cultura

Hispanica da Universidade Federal do Ceará, duas ou três vezes por ano, conforme a demanda de interessados.

No Quadro 2 abaixo, apresentamos os diferentes Diplomas DELE e os correspondentes níveis de proficiência, segundo o Marco de Referência Europeu do ensino de línguas estrangeiras.

Quadro 2 - Diplomas DELE

Diplomas de Espanhol DELE	Marco de referência	Denominação
Diploma de Espanhol Nível A1	A1	Acesso
Diploma de Espanhol Nível A2	A2	Plataforma
Diploma de Espanhol Nível B1	B1	limiar
Diploma de Espanhol Nível B1 - escolar		
Diploma de Espanhol Nível B2	B2	Avançado
Diploma de Espanhol Nível C1	C1	Domínio Operativo Eficaz
Diploma de Espanhol Nível C2	C2	Professorado

Fonte: Dados obtidos e traduzidos do site oficial, consultado em 22/11/2014. http://diplomas.cervantes.es/aprender_espanol/niveles_dele.html

A seguir, expomos no Quadro 3 informações sobre os três níveis de proficiência - B2, C1 e C2 - selecionados para a pesquisa:

Quadro 3 - Descrições dos níveis de proficiência B2, C1 e C2.

Diploma DELE B2	Diploma DELE C1	Diploma DELE C2
<p>Atribui a capacidade do usuário da língua para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressar-se com falantes nativos com um grau suficiente de fluidez e naturalidade, de modo que a comunicação ocorra sem esforço pelos interlocutores; Produzir textos claros e detalhados sobre 	<p>Atribui um progresso exitoso no idioma e nível mais que avançado do espanhol, tendo competência linguística suficiente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender uma ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer os sentidos 	<p>Atribui a competência linguística necessária para desenvolver-se em qualquer situação com total eficácia, mostrando uma capacidade espontânea de adaptação a qualquer contexto, com um grau de precisão elevado. O usuário mostra um domínio sutil dos matizes que dota de fluidez natural a todas suas intervenções.</p>

<p>temas diversos, bem como defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando os pros e os contras das distintas opções;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender as ideias principais de textos complexos que tratem temas tanto concretos como abstratos, inclusive se são de caráter técnico, sempre que estejam dentro de seu campo de especialização. 	<p>implícitos neles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber expressar-se de forma fluida e espontânea sem mostras muito evidentes de esforço para encontrar a exposição adequada. • Poder fazer um uso flexível e efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais. • E ser capaz de produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, mostrando um uso correto dos mecanismos de organização, articulação e coesão do texto. 	
---	--	--

Fonte: Dados obtidos e traduzidos do site oficial, consultado em 22/11/2014. http://diplomas.cervantes.es/aprender_espanol/niveles_dele.html

Após o aceite do convite, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam ao Questionário do Participante, descrito na seção 3.3.1.1.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC), em uma sala climatizada, reservada apenas para a pesquisadora e o participante. O computador empregado para a realização da tarefa foi o da pesquisadora, um netbook com acesso à Internet. Esse ambiente controlado foi assim estabelecido para garantir a fidedignidade e confiabilidade dos dados coletados.

3.3 Geração de dados

O paradigma qualitativo escolhido neste estudo foi o construtivista. Richards (2003, p.38) afirma que o fundamental desta abordagem é que a realidade é socialmente construída. Dessa forma, o foco da pesquisa deve ser a compreensão desta construção e os variados pontos de vista envolvidos. A soma das experiências individuais resulta em uma realidade plural, na qual conhecimento e realidade são criados, e não previamente dados. Nesse sentido, uma crítica ao paradigma construtivista é que o posicionamento do pesquisador não é neutro, mas sim profundamente marcado por sua própria representação da realidade. Com o intuito de flagrar o fenômeno de forma mais abrangente e proporcionar maior credibilidade durante a geração de dados, empregamos três técnicas e três instrumentos para a coleta de dados, descritos abaixo.

3.3.1 Técnicas de coleta de dados

As técnicas de pesquisa correspondem a “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência para atingir um propósito” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.157). O presente estudo empregou o questionário, a observação e o protocolo verbal como técnicas para obter distintas perspectivas do fenômeno investigado: os processos cognitivos e metacognitivos do escritor.

3.3.1.1 Questionário do participante

O Questionário é um instrumento de coleta de dados que permite encontrar respostas, de maneira sistemática e ordenada, sem custos elevados, acerca de um fenômeno estudado. A sua popularidade deve-se também ao fato de ser relativamente fácil de construir, extremamente versátil e capaz de garantir a obtenção de grande quantidade de informação de forma rápida (DORNYEI, 2007, p.101). Entretanto, a elaboração de um questionário requer bastante cuidado. É necessário que o pesquisador, durante a produção desse instrumento, mantenha o foco das perguntas em suas questões de pesquisa, para que os dados realmente desvelem o fenômeno investigado.

O Questionário do Participante (Cf. APÊNDICE A) tem 20 (vinte) perguntas abertas e está dividido em três seções com o objetivo de obter informações pertinentes acerca da formação e dos conhecimentos empregados durante o processo de escrita desses sujeitos,

colaboradores da pesquisa. Optamos por perguntas abertas, visando a uma maior liberdade de expressão do participante.

A primeira seção do Questionário, *Formação*, possui 5 (cinco) perguntas sobre o tempo de estudo e de ensino da língua espanhola do participante. A segunda seção, *Experiência com a escrita*, tem 7 (sete) perguntas, que buscam traçar a escrita do participante no computador. Por fim, a terceira e última seção, *Processo de produção textual*, tem 8 (oito) perguntas, que abordam os processos cognitivos (tais como: planejamento, textualização, edição e revisão) empregados pelo participante.

Para a presente pesquisa, pré testamos o Questionário do Participante em um estudo piloto (seção 3.5). Esse estudo permitiu o aprimoramento da técnica, uma vez que constatamos a necessidade de retirarmos do questionário algumas perguntas acerca das experiências com a escrita, por estarem redundantes, e de acrescentarmos outras indagações nas três seções, o que garantiu uma sondagem mais direta e clara da formação do participante e do processo de escrita.

3.3.1.2 Observação

A observação é uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador lança mão dos sentidos para conseguir informações sobre aspectos da realidade. Markoni e Lakatos (2010, p.173) afirmam que “a observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Neste estudo, a pesquisadora realizou uma observação sistemática, isto é, a observação foi realizada em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos: investigar as tomadas de decisão, pausas e hesitações pelas quais passa o pesquisado, e assim, tentar inferir os subprocessos realizados durante a produção de textos escritos.

Conforme Gil (2009, p. 104), “na observação sistemática, o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações”. Para esta pesquisa, empregamos uma amostra focal (GIL, 2009, 107), que diz respeito à observação de um único indivíduo, em um ambiente e tempo definidos previamente. Cada sujeito participante realizou uma tarefa que foi registrada por meio da gravação de som e imagem. Também tomamos notas por meio de um diário de observação.

A pesquisadora, durante a observação, manteve-se em silêncio, respondendo somente as dúvidas do participante. Dessa forma, permitiu-se maior concentração do escritor e evitou-se intervenções ao processo.

O instrumento utilizado para o registro em vídeo da observação foi o programa *Camtasia Studio* (versão 6.0), descrito a seguir.

O programa *Camtasia Studio* permite gravar e editar vídeos como tutoriais, apresentações e demonstrações, a partir da captura da tela (*screencast*) do computador. Empregamos esse programa visando gravar a tela do computador no momento da elaboração do texto, capturando também a voz do participante que, durante a escrita, poderia expressar verbalmente dúvidas, hesitações e ações.

Apesar do fácil manuseio do programa, recorremos a vários tutoriais existentes no site *youtube*¹⁹ para melhor entendimento de suas ferramentas. De forma sucinta, podemos dizer que a criação de um screencast ocorre em três etapas: gravar, editar e compartilhar.

A Figura 14 abaixo exemplifica a tela inicial do programa *Camtasia Studio* 6.0.

Figura 14 – Tela inicial do *Camtasia Studio* 6.0



Fonte: printscreen da tela do computador da pesquisa.

¹⁹ *YouTube* é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da Internet. O termo vem do Inglês *you* (“você”) e *tube* (“tubo” ou “canal”), mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “youtube” poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”. Surgiu em 2005 e em 2006 foi comprado pela empresa *Google*.

Para a gravação de um vídeo, o usuário deve clicar em *Record the screen*, opção à esquerda, na Figura 14 acima. As opções de gravação do Camtasia Studio permitem que o usuário capture uma tela cheia (*Full Screen*) ou selecione uma janela ou região da tela (*Custom*). Pode-se incluir o vídeo da sua web câmera e habilitar o áudio do próprio computador. Após a escolha das ferramentas, o usuário deve clicar no botão vermelho gravar (*rec*) para iniciar a gravação. A Figura 15 ilustra as opções descritas:

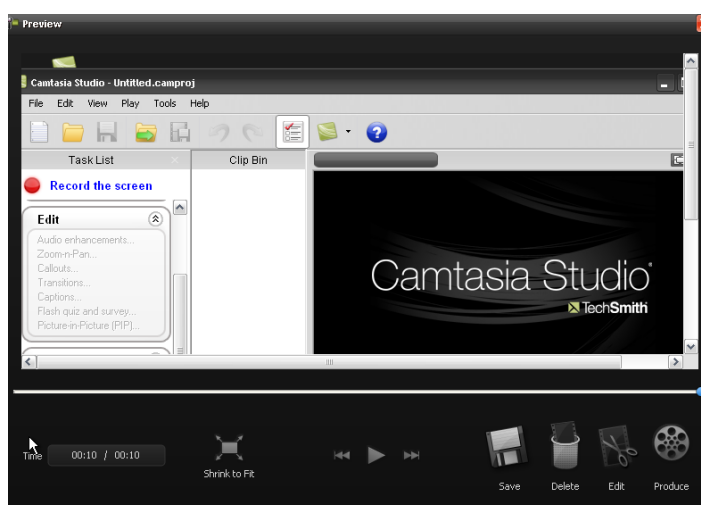
Figura 15 – Opções de gravação do Camtasia Studio 6.0



Fonte: printscreen da tela do computador da pesquisa.

Após a gravação do conteúdo, esse programa possibilita alterações e melhoramento do material. É possível salvar (*Save*) integralmente o vídeo, apagar (*Delete*) todo o conteúdo, editar (*Edit*) e Reproduzir (*Produce*). Como opções da Edição, o usuário pode adicionar um gráfico ou uma imagem para direcionar a atenção do telespectador, vincular páginas externas, saltar uma parte do vídeo para outra, adicionar faixa sonora, etc. Observemos a Figura 16:

Figura 16 – Opções de edição do Camtasia Studio 6.0



Fonte: printscreen da tela do computador da pesquisa

Finalizada a edição, o Camtasia Studio gera um arquivo de vídeo, que pode ter diferentes extensões para compartilhamento entre os usuários, incluindo MP4, FLV/SWF, M4V, AVI, WMV, MOV, RM, GIV.

Um aspecto negativo do programa é requerer uma quantidade razoável de memória RAM e um processador moderno, pois a conversão e renderização do vídeo podem fazer o computador ficar lento, em longo período de CPU-Bound, enquanto o processo esteja concluído. Como aspecto positivo, destaca-se que é possível realizar o download gratuitamente do Camtasia Studio com versões atualizadas, compatíveis a Windows XP, Vista, Windows 7 e 8 e MAC OS X.

3.3.1.3 Protocolo verbal

Pesquisas psicológicas que tratam de processos mentais não observáveis como pensamento, sentimentos e motivações surgem no final do século XIX por psicólogos. O objeto analisado é o próprio indivíduo, isto é, os processos cognitivos que subjazem o desempenho de uma atividade ou uma habilidade. Superando o paradigma behaviorista, que se interessava em investigar os aspectos observáveis de um determinado comportamento, passa-se a aceitar que para entender o agir é necessário saber o que a pessoa pensa enquanto executa uma ação.

Várias formas de elicitare as reflexões de um sujeito são usualmente referidas sob um termo guarda-chuva, denominado métodos introspectivos, que correspondem a diferentes técnicas que tentam ajudar a um respondente a traduzir o que está em sua mente enquanto faz um julgamento, resolve um problema ou realiza uma tarefa. A pressuposição acerca da introspecção é que é possível observar os processos internos, isto é, o que está ocorrendo na consciência do outro, de maneira semelhante à observação de comportamentos externos. É evidente que esta observação requer a cooperação ativa do sujeito cujos processos mentais estão sendo analisados. Consequentemente, uma segunda pressuposição é que o sujeito tem acesso até certo nível aos processos mentais e pode verbalizá-los (NUNAN, 1998; DORNYEI, 2007).

Para Dornyei (2007, p. 147), geralmente no que concerne a métodos introspectivos, dispomos de duas técnicas específicas: o protocolo verbal imediato (ou *online*) e o protocolo verbal retrospectivo.

Nunan (1998, p.117) define o protocolo imediato como aquele em que o sujeito completa uma tarefa ou resolve um problema e verbaliza seus pensamentos durante a

atividade. A vocalização deve expressar os pensamentos presente no foco da atenção – a memória de curto prazo é ativada – sem a intenção de explicar ou analisar tais pensamentos. O referido autor, entretanto, questiona se a verbalização realmente reflete o processo mental em andamento durante a tarefa desempenhada. E, mais, se o ato de falar ditos pensamentos não altera o processo mental. Como solução desse impasse, Dornyei (2007, p.148) sugere que os sujeitos recebam instruções precisas e um treinamento para que se obtenha informações úteis.

No protocolo verbal retrospectivo, o sujeito verbaliza seus pensamentos após ter desempenhado uma tarefa. Neste caso, a informação relevante precisa ser recuperada da memória de longo prazo, e até certo ponto, a validade desta técnica depende do intervalo de tempo entre a tarefa e verbalização.

Dornyei (2007, p. 149-150) elenca algumas recomendações para garantir a qualidade das informações retrospectivas: (a) manter o intervalo entre a tarefa e o protocolo verbal retrospectivo o mais curto possível, de preferência menor que 24h; (b) oferecer rico contexto de informações e estímulos do evento analisado; (c) solicitar a lembrança das ações no lugar de pedir explicações ou interpretações; (d) se possível, não informar ao sujeito acerca do protocolo verbal retrospectivo antes da tarefa, para que esta informação não afete seu desempenho; (e) o protocolo verbal retrospectivo não exige intenso treinamento do sujeito, portanto evita-se que instruções e um modelo do procedimento forneçam pistas a respeito do estudo que sejam desnecessárias e que possam afetar as respostas; (f) o protocolo verbal deve ser na língua materna do sujeito; e (g) todo o procedimento deve ter um piloto.

Nesta pesquisa empregamos o protocolo verbal retrospectivo. Ericsson (2002) ressalta que, apesar de perdas sofridas pelo lapso do tempo serem inevitáveis, esta abordagem garante menor reação do sujeito à tarefa, pois os processos mentais alvo de estudo não são afetados pelo procedimento. Para o uso desse técnica, empreendemos os seguintes passos: (1) de forma imediata, após a realização da tarefa de produção textual no computador, era exibido o vídeo à participante – capturado pelo programa Camtasia Studio –, como ativador das lembranças; (2) a pesquisadora pedia, então, que ela, durante a exibição do vídeo, descrevesse as ações com riqueza de detalhes, elucidando suas escolhas.

Durante o protocolo verbal, a pesquisadora empregou perguntas como: “*E agora, o que está fazendo?*”, “*Você lembra o que estava fazendo nesse momento?*”, evitando perguntas que pedissem a explicação de suas decisões. Ressaltamos que não foi mencionado previamente aos participantes da sua colaboração pelo protocolo verbal. A gravação do áudio foi feita através do aparelho celular.

3.3.2 Procedimentos de geração de dados

A geração dos dados foi realizada em encontros individuais, de aproximadamente uma hora e meia de duração cada, com os professores participantes.

Durante o encontro individual, primeiramente, aplicamos o Questionário do Participante (Tempo estimado: 25 minutos). A pesquisadora permanecia em silêncio, interferindo somente se solicitada para tirar alguma dúvida sobre o questionário. Em seguida, o participante realizou uma tarefa de treinamento para o correto manuseio do programa Camtasia Studio e do computador da pesquisa (Tempo estimado: 5 minutos). A tarefa de treinamento consistiu em acessar a conta de e-mail. Depois, foi pedida a tarefa de produção textual em língua estrangeira no computador. O tempo disponibilizado para a escrita do texto foi de vinte e cinco (25) minutos. Por fim, participante e pesquisadora assistiram ao vídeo da produção textual. Ao assistirem ao vídeo, foi realizado o protocolo verbal retrospectivo (Tempo estimado: 25 minutos), cujo áudio foi gravado.

3.3.2.1 Transcrição das gravações em áudio

A transcrição do áudio do protocolo verbal retrospectivo foi realizada com o intervalo de um dia após o encontro com cada participante. A transcrição dos dados deu-se de forma literal, na íntegra, com identificação das falas do participante e do pesquisador. Para melhor visualização dos processos adotados pelo participante e para facilitar a transcrição das gravações, foram utilizadas notações da transcrição, adaptadas de Cavalcanti (1989):

Quadro 4 – Notações da transcrição

NOTAÇÃO	SIGNIFICADO
[minúsculas]	Trecho do texto base vocalizado pelo sujeito, durante o protocolo verbal.
<i>Itálico</i>	Fala do sujeito mostrando sua reflexão do processo de escrita.
...	Para sinalizar pausas e continuação da escrita.
□	Para indicar edição no texto.
[minúsculas]	Trecho do texto base vocalizado pela pesquisadora, durante o protocolo verbal.

Fonte: Adaptação nossa.

3.3.2.2 Tarefa de produção textual: O gênero anúncio

A tarefa de produção escrita no computador pedida nesta pesquisa foi o gênero multimodal anúncio. Nesta subseção, discutiremos sobre suas características composicionais e interacionais.

Bakhtin (2003) afirma que as relações humanas se dão por meio de enunciados, denominados gêneros textuais. Entendemos que os gêneros são formas discursivas, materializadas em textos. Segundo o autor, os enunciados são relativamente estáveis, pois sofrem continuamente modificações durante as práticas comunicativas dos sujeitos em uma sociedade.

Marcuschi (2008, p.154) também defende que toda comunicação verbal ocorre por meio de um gênero. Para este autor, é muito importante a centralidade da noção de gênero textual para a compreensão e produção linguística nas interações sociais.

A proposta solicitada para a produção escrita consistiu no gênero discursivo anúncio classificado, posto que resulta em um texto breve, presente no conhecimento metagenérico dos participantes, e que possibilita o emprego de duas semioses: imagem e texto verbal.

Esse gênero está presente em revistas, jornais, *outdoors*, folders, panfletos, programas de rádio e televisão, *sites* de Internet. Insere-se no conjunto de gêneros publicitários, tendo como propósito comunicativo a oferta e/ou divulgação de um produto ou serviço.

Na área da publicidade, o anúncio é definido como mensagem que, por meio de palavras, imagens, música, recursos audiovisuais e/ou efeitos luminosos, pretende comunicar ao público as qualidades de um determinado produto ou serviço, assim como os benefícios que tal produto ou serviço oferece aos seus eventuais consumidores (RABAÇA; BARBOSA, 1998).

Conforme esclarece Biasi-Rodrigues (2008), desde uma perspectiva histórica, esse gênero foi se modificando constantemente em decorrência das inovações tecnológicas para criação e para divulgação. Em um estudo diacrônico do gênero anúncio, a autora identificou uma crescente força apelativa nas estratégias linguísticas de sedução, com o propósito de vender mercadorias ou serviços. Em sua análise, Biasi-Rodrigues evidenciou também o maior emprego de recursos tipográficos, de linguagem verbal criativa, associada a cores e a imagens cada vez mais sofisticadas. Essas características do gênero foram importantes para a definição da tarefa da presente pesquisa.

Sousa (2007, p.1499) chama a atenção de que o gênero anúncio “cria uma disposição, estimula o desejo de posse. Para atingir esse objetivo, o produtor toma por base o

conhecimento da natureza humana”. Nesse sentido, conhecer o público-alvo, seus interesses e poder de consumo, são fatores relevantes para a produção textual.

Podemos definir um padrão organizacional das informações no gênero anúncio, que compreende: 1) título; 2) subtítulo; 3) corpo do texto; 4) slogan; e 5) assinatura. Os mais recorrentes são os três primeiros, os outros dois são menos constante (SOUSA, 2005). Esse padrão será empregado para análise das produções textuais dos participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos a proposta²⁰ solicitada aos participantes:

Você deseja mudar a decoração da sua sala de estar. Seu sofá é muito grande e agora você quer ter mais espaço. Um amigo lhe disse para anunciá-lo em um site de vendas pela Internet. Faça um anúncio com foto e o divulgue. Descreva com detalhes seu sofá e resalte sua boa condição, acrescente as formas de pagamento para conseguir realizar um bom negócio.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, explanaremos os procedimentos utilizados para a análise dos dados obtidos através do Questionário do Participante, da observação, do protocolo verbal e das produções escritas. Ressaltamos que a discussão dos dados seguiu um viés qualitativo e foi tecida a partir de um diálogo entre a pesquisadora com os autores da fundamentação teórica.

3.4.1 Análise dos questionários

Conforme descrito na seção 4.4.1.1, o Questionário do Participante (Cf. APÊNDICE) tem 20 (vinte) perguntas abertas e está dividido em três seções. Decidimos manter a divisão das seções durante a análise. Devido ao número reduzido de participantes, 8 (oito), e da natureza das respostas, optamos por descrever, interpretar e explicar o que foi dito nas respostas. Para preservar a identidade dos participantes e também facilitar a leitura, atribuímos a cada participante a letra **P** e um número, de **1** a **8**. Para melhor exposição e explanação dos dados, também inserimos tabelas e fragmentos de respostas em nossa análise.

²⁰ *Usted desea cambiar la decoración de su recibidor. Su sofá es muy grande y usted ahora desea tener más espacio. Un amigo le dijo que debería anunciarlo en un sitio de ventas por la Internet. Haga un anuncio con foto y divulgue su sofá. Describa con detalles y resalte sus calidades, añada las formas de pago para lograr realizar un buen negocio.*

3.4.2 Análise da observação

A análise da observação deve ser entendida como a observação dos vídeos gerados pelo programa Camtasia Studio (Cf. Seção 3.3.1.2). Esta foi conduzida a partir dos seguintes questionamentos:

- Quais programas o participante usou e em que ordem cronológica?
- Que buscas foram feitas na Internet e com que propósitos foram feitas?
- Quais sites visitou?
- Qual (Quais) palavra(s)-chave empregou para a busca por imagem/informação?
- Procurou modelos do gênero?
- Em que língua realizou a busca?
- Quanto tempo despendeu na procura e escolha da imagem?
- Como o participante organizou o layout do documento para relacionar a imagem e o texto verbal?
- Quanto tempo o participante levou para iniciar a escrita?
- Quanto tempo o participante levou digitando o texto verbal?
- Quanto tempo o participante levou lendo durante a tarefa?
- Quantas edições no texto o participante fez?
- Quantas pausas o participante realizou?
- Qual o tempo médio das pausas?
- O que motivou as pausas?
- Que ações realizou ao finalizar o texto?

Os dados obtidos da análise dos vídeos foram bastante significativos, pois remeteram aos processos cognitivos e metacognitivos identificados nas transcrições do protocolo verbal.

3.4.3 Análise do protocolo verbal

Os dados do protocolo verbal não correspondem a revelações do processo mental, mas sim, representam apenas o pensamento único de um sujeito ao desempenhar uma tarefa. Portanto, tais dados devem ser submetidos a análise como qualquer outro dado qualitativo (DORNYEI, 2007, p.150). Sendo assim, através das transcrições do protocolo verbal,

empreendemos a identificação, categorização e explicação dos processos cognitivos e metacognitivos dos participantes durante a tarefa de produção escrita do gênero anúncio em espanhol/LE no computador.

Por meio do protocolo, o pesquisador realiza conjecturas sobre o que o sujeito estava fazendo. Primeiramente, é necessário caracterizar a tarefa proposta, antes de caracterizar o processo no qual está envolvido o sujeito. Uma forma de caracterizar a tarefa é descrever a combinação de operações empreendidas para solucionar a situação problema (HAYES; FLOWER, 1980, p.7).

Na análise de um protocolo, devemos atentar em descrever os processos psicológicos empregados pelo sujeito ao desempenhar uma tarefa. Entretanto, o sujeito muitas vezes não consegue ou não sabe narrar o que fez, ou como fez, e caberá ao pesquisador indicar as escolhas e decisões. Apesar de não sermos psicólogos, e deste estudo situar-se na área da linguística, tomamos as palavras de Hayes e Flower (1980, p.9) para maior compreensão do nosso papel durante a análise dos protocolos:

a tarefa do psicólogo em analisar um protocolo é pegar a gravação incompleta que o protocolo fornece com seu conhecimento da natureza da tarefa e das capacidades humanas e inferir disso um modelo dos processos psicológicos subjacentes por meio do qual o sujeito desempenha uma tarefa.

Tomamos como referência para a análise da fala dos participantes a categorização usada por Hayes e Flower (1980), que consiste em três tipos de enunciados: o primeiro, metacomentários, diz respeito aos comentários que o escritor faz sobre o processo de escrita (“*eu estava lendo a proposta*”); o segundo, enunciados relacionados à tarefa, indicam a aplicação dos processos de escrita a tarefa proposta (“*fui pesquisar a imagem do sofá*”); e, o último tipo, são as interjeições (“*Ah, tá*”).

Assim, decidimos por considerar que os enunciados que revelassem uma reflexão do processamento seriam metacognitivos e aqueles que indicassem etapas da tarefa, realizados de forma automática e inconsciente, seriam os cognitivos. Reiteramos que tomamos como referência o modelo cognitivo para texto escrito de Hayes (1996) para a identificação dos processos e subprocessos da composição.

3.4.4 Análise das produções textuais

Para a análise das produções escritas, consideramos, primeiramente, se os participantes efetivamente cumpriram o propósito comunicativo e o padrão organizacional

mencionado anteriormente (Cf. Seção 3.3.2.2). Em segundo lugar, observamos o registro empregado (formal ou informal) e os aspectos linguísticos da língua estrangeira. Por fim, investigamos em que medida os textos revelaram-se multimodais.

3.5 Pesquisa piloto

Apresentaremos nesta seção a pesquisa piloto deste estudo, trabalho bastante relevante para a consolidação da metodologia. Nosso intuito principal foi testar o programa Camtasia Studio e os procedimentos de coleta e análise de dados idealizados para a pesquisa.

As diversas tentativas de realizar a pesquisa piloto revelaram os esforços, entre erros e acertos, de conformar os procedimentos de coleta e de análise dos dados segundo o objetivo geral desta pesquisa: investigar o processamento cognitivo da produção de textos multimodais em espanhol/LE por escritores proficientes no computador.

No primeiro semestre de 2013, contactamos professores conteudistas (professores responsáveis pela escrita de material didático *online*) do Curso de Letras Espanhol Semipresencial para a gravação do processo de escrita desse texto. Primeiramente, em encontros individualizados, realizamos com três participantes uma entrevista semi-estruturada, que procurava sondar a experiência com a escrita no computador, as crenças dos professores sobre a educação a distância e as particularidades desse material didático. As entrevistas foram gravadas e transcritas. No mesmo encontro, com a permissão do participante, instalamos o programa Camtasia Studio em seus computadores, explicamos como usá-lo e pedimos como tarefa que o participante gravasse em sua casa o processo de elaboração do texto. Seguimos estes passos, porque a elaboração desse material era feita na casa dos participantes, em horários diversos, de maneira que a pesquisadora não poderia estar presente. Também foram dados microfones aos participantes para que eles pudessem, durante o processo de escrita do material didático *online*, narrar suas ações e pensamentos. Desta forma, acreditávamos que obteríamos dois dados importantes para análise do processamento cognitivo do escritor: a imagem e o áudio.

Entretanto, após recebermos os arquivos das gravações empreendidas pelos professores, constatamos muitas horas de imagens, em que o escritor muito pouco produzia no texto e não se manifestava em áudio. Na verdade, conforme nos relataram depois, eles se dedicavam a outras tarefas, deixando o computador de lado, para consultar livros e realizar leituras. Em síntese, não foi possível a obtenção de dados relevantes. Era necessário, portanto, reconfigurar os procedimentos. Além disso, discutir as crenças dos professores

sobre a educação à distância juntamente com o processamento cognitivo da escrita não se mostrava conciliável com os objetivos da pesquisa.

Em uma segunda pesquisa piloto, procuramos deixar mais claro o foco do estudo, o processamento cognitivo do escritor, e estabelecemos uma tarefa de produção textual e um tempo limitado para a escrita. Contamos com a participação de uma ex-aluna, graduada do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, com experiência de três anos no ensino desta língua em cursos de idiomas. Foram feitos três encontros no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde a pesquisadora, na época, atuava como professora substituta do Curso de Letras Espanhol. A proposta dos três encontros visava a estabelecer que, em cada dia, fosse priorizado um dos três processos da escrita: planejamento, textualização e revisão. Utilizamos a Sala de Convivência para alunos e professores por oferecer acesso à Internet *wifi* e apresentar condições razoáveis de conforto para as gravações.

A tarefa pedida foi a de produção de um convite de aniversário, conforme descrito abaixo:

Em breve será seu aniversário. Você deseja criar um convite de aniversário para sua família e amigos, convide-os para uma festa temática. Este convite será enviado pelo Facebook.²¹

No primeiro encontro, realizamos uma entrevista estruturada e a participante produziu uma primeira versão do texto. A Entrevista foi gravada e transcrita. Todo o processo de produção foi gravado pelo programa Camtasia Studio. Desta vez, optamos que a participante usasse o computador da pesquisadora. Também foi pedido que, durante o subprocesso de textualização, a participante verbalizasse seus pensamentos (protocolo verbal *online*).

O segundo encontro ocorreu uma semana depois. Esse encontro, que deveria ser dedicado a textualização e revisão da primeira versão, resultou em um novo processo de elaboração textual, pois a participante alterou completamente o texto.

O terceiro e último encontro com a participante também se deu com o intervalo de uma semana em relação ao anterior. Das três fases do processamento da escrita, constatamos que os processos de revisão e de edição prevaleceram.

²¹ *Muy pronto será su cumpleaños. Usted desea crear una tarjeta de invitación para su familia y amigos, invitándolos para una fiesta temática. Esta tarjeta será enviada por el Facebook.*

Essa segunda pesquisa piloto apresentou falhas que foram importantes para o aprimoramento dos procedimentos. Primeiramente, a divisão do processamento de escrita em dias diferentes somente confirmou a recursividade dos processos cognitivos durante a escrita e a impossibilidade de uma divisão. Verificamos que o computador contribuiu para que o processo de textualização fosse interrompido constantemente pelo processo de planejamento, devido a buscas na Internet por imagens, modelos do gênero discursivo e dicionários. Também constatamos que a ferramenta de correção do processador de texto alerta ao escritor sobre possíveis erros da escrita, fazendo com que a revisão interrompesse a textualização. Com isso, decidimos que para a pesquisa da Tese realizaríamos somente um encontro com o participante.

Nossa avaliação sobre a Entrevista com a participante piloto revelou que algumas perguntas sobre o processo de escrita estavam redundantes, bem como sentimos falta de outros questionamentos referentes à formação da participante e seus conhecimentos acerca da multimodalidade. Portanto, a partir dessas observações, para a realização da pesquisa de tese, fizemos alterações nas perguntas e decidimos aplicar um Questionário, instrumento que permite maior expressão do participante.

Percebemos também que escrever em espanhol (língua-alvo da pesquisa) e narrar suas ações em português (sua língua materna), durante o protocolo verbal *online* (imediate), gerava custos à participante, que se equivocava bastante durante suas falas, além de gerar pausas na escrita. Portanto, para a pesquisa da tese, optamos pelo protocolo verbal retrospectivo, sendo realizado em português, língua materna do participante.

Constatamos, ainda, que deveríamos aprimorar a tarefa pedida ao participante. A proposta de produção textual demonstrou-se vaga, pois, ao exigir “uma festa temática”, a participante piloto perdeu muito tempo em estabelecer o tema da festa, acarretando perda de atenção em outros aspectos do conteúdo e da formatação do gênero textual da proposta. Para a pesquisa de tese, alteramos o gênero, no lugar de um convite a tarefa passou a ser a escrita de um anúncio, no qual especificamos o produto do anúncio, um sofá, e a justificativa da venda.

A participante piloto, durante a entrevista, afirmou não possuir dificuldades em manusear um computador. Entretanto, durante a realização da tarefa no computador da pesquisadora, muitas vezes o processamento de escrita foi pausado por dificuldades com o teclado e as ferramentas do processador de texto, inclusive ela verbalizou que seria mais fácil se, para desempenhar a tarefa da pesquisa, ela pudesse usar o próprio notebook. Consideramos, pois, que o escritor se familiariza com seu próprio computador e isto

configura-se como um aspecto que pode facilitar ou dificultar a escrita. A partir dessa constatação, para a pesquisa de tese, decidimos manter o computador da pesquisadora como suporte da tarefa, pois, apesar de a falta de familiaridade poder vir a ser um elemento dificultador do processo de produção, garantiríamos que todos os participantes experienciassem o mesmo meio de composição.

A partir dessas reflexões, empreendemos uma terceira pesquisa piloto. Contamos com a participação de uma ex-aluna (segunda participante piloto, doravante PP2), que possuía experiência como professora, tinha participado de um intercâmbio de seis meses a Colômbia, e que havia demonstrado excelente atuação como aluna do curso de Letras Espanhol.

Em um único encontro, efetivamos a sequência de procedimentos: (1) aplicamos um questionário; (2) a PP2 escreveu o texto; e (e) realizamos o protocolo verbal retrospectivo. Ressaltamos que foi definido um tempo para a escrita do texto, 25 minutos, e, imediatamente após a produção, conduzimos o protocolo verbal retrospectivo. Esta sequência de passos revelou-se bastante produtiva e, assim, finalmente, foi possível consolidar a metodologia da tese.

Ainda realizamos um segundo encontro com a PP2, no qual pedimos uma segunda tarefa de produção textual – a elaboração de um convite para um bazar. Porém, verificamos que a PP2 já reconhecia o que lhe seria exigido, fragilizando a efetividade dos processamentos de coleta dos dados.

A avaliação final da terceira pesquisa piloto nos permitiu ter convicção que uma única tarefa, em um único dia, seria bastante produtivo.

Por fim, era necessário ainda estabelecer quem participaria da pesquisa. Como a motivação da pesquisadora partiu da sua própria autoavaliação enquanto professora de língua estrangeira que precisa lidar com as novas tecnologias, isto é, de saber sobre sua capacidade de escrever textos em espanhol no computador, decidimos pedir a colaboração de professores de espanhol, com o curso de graduação Licenciatura em Letras Espanhol.

Após a análise dos dados no capítulo seguinte (C.f Capítulo 4), que foram separados segundo o procedimento de geração, retornaremos às questões de pesquisa no último capítulo para o fechamento destas (Cf. Considerações finais).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Entre superfícies, o processamento mental, como o boto²², ocorre profundamente e silenciosamente. Nossa tarefa é deduzir o curso do processo a partir desses traços (HAYES; FLOWER, 1981, p.10).

No presente capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, conforme a organização já prevista, ou seja, tendo em vista os dados obtidos em cada procedimento de coleta: o questionário (seção 4.1), as gravações de vídeo e áudio (seção 4.2) e as produções textuais (seção 4.3).

4.1 Dados dos Questionários

Conforme descrito no capítulo anterior, o Questionário do Participante (Cf. APÊNDICE) tem 20 (vinte) perguntas abertas e está dividido em três seções com o objetivo de obter informações pertinentes acerca da formação e dos conhecimentos empregados durante o processo de escrita desses sujeitos, participantes da pesquisa. Aplicamos o questionário com 8 (oito) professores, durante o mês de dezembro de 2014. A seguir, apresentaremos as repostas obtidas para cada seção do instrumento.

A primeira seção, **Formação**, consta de 5 (cinco) perguntas sobre o tempo de estudo e de ensino da língua espanhola do participante. Para melhor visualização das respostas, elaboramos a Tabela 1 a seguir. Ao nos referirmos a cada participante, empregaremos a letra **P** e um número de **1** a **8**.

²² “*Between surfacings, the mental process, like the porpoise, runs deep and silent. Our task is to infer the course of the process from these brief traces*”.

Tabela 1: Dados Questionário_Parte 1

Participantes	DELE	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
P1	C1	2008	Mestre	12 anos	Sim	10 anos
P2	B2	2009	Mestre	10 anos	Sim	6 anos
P3	B2	2007	Especialista	7 anos	Sim	4 anos
P4	-	2007	Especialista	NATIVA	Não	12 anos
P5	C1	2005	Doutora	15 anos	Sim	11 anos
P6	C1	2001	Especialista	16 anos	Sim	14 anos
P7	B2	2007	Mestre	12 anos	Não	7 anos
P8	B2	2008	Mestre	12 anos	Sim	9 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

Acompanhando os dados, na **Questão 1** da Tabela 1, observamos que o intervalo de anos de graduados em Licenciatura Letras Espanhol dos participantes é de 5 (cinco) a 13 (treze) anos; tendo P6 maior tempo de formação, treze anos, e P2 o menor tempo, cinco anos. Em relação à **Questão 2**, todos os participantes possuem pós-graduação, totalizando 3 (três) especialistas, 4 (quatro) mestres e 1 (um) doutor. No que diz respeito ao tempo de estudo da língua espanhola, **Questão 3**, o intervalo é de 7 (sete) a 16 (dezesesseis) anos. Ressaltamos que P4 é peruano e, portanto, essa é sua língua materna. Ele reside no Brasil há dezessete anos. A **Questão 4** sondou se os participantes frequentaram cursos de língua estrangeira e por quanto tempo: 6 (seis) responderam que sim, durante sete semestres (3 anos e meio); 2 (dois) responderam que não – P4, que é nativo, e P7, que afirmou ter estudado a língua espanhola somente nas disciplinas da faculdade. Percebe-se que a maioria buscou o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos com a experiência de um curso extra na língua estrangeira. Por fim, a **Questão 5**, solicitava o tempo de ensino da língua espanhola e onde havia sido (cursos de idiomas, escolas públicas ou privadas). Obtivemos nessa questão o intervalo de 4 (quatro) a 14 (quatorze) anos de experiência em sala de aula, experiência essa da mais variada, entre cursos de idiomas, escolas públicas e privadas, universidades públicas e privadas.

A segunda seção do Questionário, **Experiência com a escrita**, possui 7 (sete) perguntas, que buscavam traçar a escrita do participante no computador. Na **primeira questão** desta segunda parte, sondamos o uso do computador. Todos os participantes (8) responderam que *sim*, que utilizam bastante o computador. A **segunda questão** tratou da

frequência com que escrevem utilizando o computador. Do total de oito, 7 (sete) participantes responderam que “diariamente”, enquanto 1 (um) respondeu “três vezes por semana”. Constatou-se, pois, que os participantes estão familiarizadas com o dispositivo eletrônico, praticamente integrado a suas rotinas.

A **terceira questão** solicitava os gêneros textuais que eles elaboravam usando o computador. Os gêneros mencionados foram: cartas, ofícios, declarações, *e-mails*, fóruns, artigos, resumos, resenhas, material didático (aulas, slides e provas).

Dentre as dificuldades elencadas para a produção de um texto com o auxílio do computador, **quarta questão**, os participantes disseram: não sentir dificuldade (4 participantes); ter dificuldades com a formatação do texto (1 participante); não ter domínio de técnicas de digitação (1 participante); e ter dificuldade na construção do raciocínio (2 participantes). Constatamos que as respostas revelaram níveis distintos de dificuldades, como: a falta de habilidade em digitar, o desconhecimento dos recursos do processador de texto e, ainda, o processo mental de escrita. Ressaltamos ainda que, apesar dos participantes terem afirmado possuir familiaridade com o computador, verificamos que o uso do dispositivo ainda é bastante intuitivo, uma vez que nenhum participante afirmou ter feito curso de computação básica.

Devido ao foco desta pesquisa ser o estudo dos processos cognitivos e metacognitivos do processamento da escrita, transcreveremos apenas as respostas do P5 e do P6 que exemplificam dificuldades em relação ao processamento da escrita:

Somente a de iniciar o texto, o raciocínio. (P5)

Geralmente nenhuma, se o contexto não exigir conhecimento detalhado acerca de algum tema específico. (P6)

Conforme o modelo de Hayes (1996), discutido no segundo capítulo desse estudo, vários elementos são mobilizados durante a etapa de pre-textualização (planejamento), entre eles podemos inferir que as respostas acima das participantes remetem ao componente indivíduo e seus quatro subcomponentes: memória de trabalho, motivação e afeto, processos cognitivos e memória de longo prazo. O “raciocínio”, a que se refere o P5, sugere o processo cognitivo de *interpretação textual*, que é ativado através do *input* da tarefa, de elementos motivacionais e afetivos e da memória de longo prazo. Já o “conhecimento de um tema específico”, mencionado pelo P6, desvela que o processo de resgatar da memória de longo prazo o *conhecimento do tópico* é para ela o que requer maior esforço cognitivo.

A **quinta questão** pedia a definição de texto multimodal. Uma vez que nossa pesquisa trata do processo de produção de um texto multimodal e, após a discussão tecida previamente (capítulo 3) da importância e intensidade da multimodalidade nos diversos textos atuais, interessávamo-nos saber se os participantes conheciam este conceito. Surpreendeu-nos que somente 1 (um) participante respondesse corretamente, de forma simples e direta:

É um texto com áudio, vídeo, imagens e texto escrito! (P2)

As demais respostas revelaram um conhecimento parcial ou a falta de conhecimento sobre esse assunto:

É um texto com muitas finalidades na escrita. Por exemplo: participação em blog, artigo. (P3)

Não conheço o nome 'texto multimodal', mas poderia ser textos de diferentes gêneros. Ex: mensagens, bilhetes, etc. (P4)

Aquele que se constrói com diferentes linguagens, como por exemplo: charges, vídeos, filmes. (P5)

Acredito ser um texto que apresente mais de uma modalidade, tanto de escrita quanto de conteúdo e gênero. Ex: em um e-mail é possível inserir vários assuntos, utilizando vocabulário forma e linguagem do "internetês". (P6)

Já ouvi falar de texto multimodal, mas não sei defini-lo. (P7)

Um texto que traz figuras/desenhos como unidade de sentido. (P8)

Constata-se, nas respostas, uma confusão teórica acerca do termo *texto multimodal*, como se, em verdade, estivesse relacionado ao conceito de gênero textual ou à produção do gênero, ou seja, nos exemplos dados, os gêneros bilhete e *e-mail* realmente poderiam configurar como textos multimodais, desde que sua composição integrasse mais de um modo na construção da mensagem, o texto escrito e uma imagem, por exemplo.

A resposta do P8 – “um texto que traz um figura” – é correta, mas, conforme discutimos no capítulo 3, raramente nos deparamos com textos que se constroem com apenas um modo de sentido, como o imagético. O diálogo entre os modos de construir o significado é que evidencia a multimodalidade.

A **sexta questão** sondava se o sujeito escrevia textos multimodais, seja no papel, seja no computador. As respostas também foram confusas, pois essa questão estava relacionada à

anterior. Obtivemos que 4 (quatro) professores responderam que não escreviam textos multimodais, o que se justifica se partimos da pergunta anterior na qual os mesmos participantes afirmaram desconhecer o que são estes textos, e 4 (quatro) participantes responderam que sim, indicando que, embora não estejam seguros quanto à definição do termo, empregam a multimodalidade frequentemente em suas produções escritas. Observemos os fragmentos a seguir:

Sim. No computador, sobretudo, ao preparar material para aulas, slides. (P5)

No papel, quando faço agenda do dia ou da semana e uso várias abreviações, códigos, etc. Na Internet, quando escrevo algo em rede social e acrescento citação, foto, música relacionada ao assunto exposto. (P6)

Pensamos que, na resposta de P5, nota-se uma preocupação de propor formas distintas de significado ao material didático elaborado. Para P6, o contexto da rede social propicia a elaboração de mensagens multimodais.

A última questão dessa seção, a **sétima**, perguntava quais programas (Word, Powerpoint) os participantes usavam para a criação dos seus textos e o porquê. Os 8 (oito) participantes afirmaram usar os programas *Word* e *Powerpoint* e justificaram que ambos são de fácil manuseio e mais conhecidos. Observemos:

Uso muito o word para produzir textos, elaborar avaliações, produzir comentários e participações em fórum. Utilizo powerpoint para preparar aulas e apresentações. (P3)

Porque esses programas são mais conhecidos e mais fácil de usar. (P4)

Sim. Principalmente o word. Acredito ser uma ferramenta que auxilie o processo de escrita e formatação do texto. (P6)

Word, porque a maioria dos gêneros produzidos no computador são só texto. (P8)

Observando a resposta do P8 anterior, é possível constatar que ainda não está claro para o participante que um texto imagético seja um texto, ou ainda, que o processador de texto permita criar textos que não sejam essencialmente verbais. Essas constatações fortalecem o interesse em investigar o processo de produção do texto multimodal, haja vista que professores experientes com a escrita seguem com um conhecimento teórico e uma prática desatualizados do que se efetivamente produz no cotidiano, em nossas práticas com a escrita, e daquilo que é exigido aos alunos em sala de aula.

A terceira e última seção, **Processo de produção textual**, possui 8 (oito) perguntas, que abordam os processos cognitivos (tais como: planejamento, textualização, edição e revisão) empregados pelo participante.

A **primeira questão** referia-se ao planejamento, listando quatro aspectos considerados nesta etapa – gênero textual, aspectos linguísticos, conhecimento do assunto e do leitor. Nas respostas, os quatro aspectos foram mencionados, entretanto o *leitor* e o *gênero textual* receberam maior destaque, como podemos constatar nos fragmentos abaixo:

Todos esses aspectos são importantes e procuro sempre levá-los em consideração. Especialmente a adequação do gênero ao propósito comunicativo e a clareza do texto para o leitor. (P2)

Quando planejo um texto, levo em consideração para quem estou escrevendo, pois assim vejo a melhor maneira de abordar o tema e também valorizo o conhecimento do assunto. Preciso ter argumentos e coerência na escrita para que o leitor entenda. Os aspectos linguísticos são fundamentais também. (P3)

Inicialmente, o gênero e o público (leitor). A partir disso considero os aspectos linguísticos e o assunto. (P5)

Para quem estou elaborando, além do tipo do gênero, o tamanho, a correção linguística, a coerência e a clareza. (P8)

Segundo o modelo de Hayes (1996), a *conhecimento da audiência* e *conhecimento do gênero* são subcomponentes da *memória de longo prazo*. Esse autor afirma que “a escrita simplesmente não seria possível se os escritores não tivessem memória de longo prazo na qual armazenar os conhecimentos de vocabulário, gramática, gênero, tema, público e assim por diante”²³ (HAYES, 1996, p.24). Acerca da audiência, Hayes explica que o escritor muitas vezes se propõe a desempenhar o papel da audiência, ou seja, “entrar na pele” (“*get inside the skin*”) do leitor e experienciar o que a mensagem lhe provocaria. Se o escritor está familiarizado com o público alvo, pode simular a interação e decidir o que dizer e como dizer. Entretanto, sem esta experiência, pode não sentir segurança para estabelecer a comunicação. A ação de representar é dita por Hayes como complexa, pois a percepção é subjetiva e, muitas vezes, o que um vê não é visto ou entendido de semelhante forma pelo outro.

²³ “Writing simply would not be possible if writers did not have long-term memories in which to store their knowledge of vocabulary grammar, genre, topic, audience, and so on”.

Essas reflexões do autor do modelo corroboram a experiência como escritores dos participantes da pesquisa, uma vez que esses refletem principalmente sobre os dois elementos abordados pelo autor: o gênero e a audiência.

A **segunda questão** sondava se os sujeitos realizavam alguma pesquisa sobre o conteúdo e o gênero pedido da tarefa. Dos oito (8), 7 (sete) participantes afirmaram que *sim*, que procuram informações em livros e sites. Somente 1 (um) participante afirmou não realizar consultas. Durante a tarefa da pesquisa, que será analisada mais adiante, constatamos que, durante a produção textual, as docentes recorreram diversas vezes a sites para obter exemplos do gênero textual pedido, tirar uma dúvida do significado ou escrita de uma palavra, ver imagens, entre outras ações. Consideramos que a busca por informações representa mais uma estratégia de proficiência na escrita, pois contribui para garantir a qualidade do texto.

Na **terceira questão**, perguntamos se, antes de escrever no computador, os docentes elaboravam rascunhos e esquemas. Três participantes responderam que *não*. P2 explicou assim: “as ideias fluem melhor para mim quando estou diante do computador”. De forma semelhante, P8 disse: “não, vou pensando e digitando”. Essas afirmações podem indicar uma estratégia, uma vez que o uso frequente do computador corresponde à relação papel e caneta. Cinco (5) participantes afirmaram que *sim*, que realizam um rascunho no papel. Observemos abaixo as declarações:

Somente para escrever artigos e resenhas faço uma elaboração prévia. Os outros textos construo direto no computador. (P5)

Sim. Inicialmente é feito o que chamo de ‘turbilhão de ideias’. Trata-se dos possíveis tópicos a serem abordados durante a elaboração do texto. (P6)

A afirmação do P5 contribuiu em estabelecer que a relação tela e teclas esteja substituindo papel e caneta para a produção de textos mais simples. Entretanto, percebe-se que, para o participante, textos de maior complexidade (artigo e resenha) ainda exigem o rascunho fora do computador. A afirmação de P6 revela uma estratégia metacognitiva, haja vista que lista ideias para em seguida analisá-las e é capaz de nomear sua própria ação²⁴.

A **quarta questão** solicitava que os docentes dissessem que fatores provocam pausas durante a produção escrita. Constatamos por meio da observação dos vídeos e dos protocolos,

²⁴ Autores, como CASSANY (2009a), utilizam este termo “turbilhão de ideias” para explicar o conjunto de ideias por vezes convergentes, por outras, divergentes, que se somam ao rascunho antes da produção do texto.

que as pausas eram desencadeadas principalmente pelo processo de reflexão. Isto é, a textualização era interrompida para a leitura: (a) da proposta da tarefa; (b) de sites da Internet; e (c) do texto em produção. Com o *input* recebido, o processo de escrita era retomado.

Como as pausas são fortes evidências do processo mental, analisaremos as oito respostas separadamente.

O P1 realizou pausas principalmente para navegação pela Internet.

O P2 afirmou que faz pausas: “Quando a vista começa a arder ou quando sinto dores de cabeça”. Constatamos que, nesse caso, o processo de escrita foi interrompido por fatores físicos.

Já o P3 respondeu que: “Quando tento utilizar os elos coesivos e não consigo unir logo um texto com outro. Outro fator, é na hora de concluir, pois sempre preciso voltar a ler o texto todo”. Verificamos que, para o P3, primeiramente, as dificuldades linguísticas provocam as pausas, que devem conduzir a leitura e re-leitura do texto em busca de manter a coerência do texto como um todo. Em segundo lugar, há a interrupção para a elaboração da conclusão, que exige a capacidade de sintetizar o que foi dito e apresentar algum resultado ou constatação.

A partir dessa resposta, é possível identificarmos o funcionamento do modelo de Hayes (1996): Em um movimento contínuo, o escritor realiza a leitura do *texto em produção*, que se torna um *input* para resgatar da memória o *conhecimento linguístico* e o *conhecimento do tópico*, enquanto que o *processo de interpretação textual* integra o *input* e *output* fornecidos, armazenando-os e resgatando-os da memória de trabalho.

Ainda em relação aos fatores que conduziam a pausas, o P4 afirmou que: “Os fatores são: organizar ideias, resumir”. Novamente, constatamos que os processos cognitivos compartilham livremente os recursos da memória de trabalho e da memória de longo prazo, haja vista que, para organizar e resumir, o sujeito realiza uma pausa do processo de textualização para ativar outros processos.

O P5 afirmou que pausa por: “(1) Necessidade de buscar mais informação e/ou imagens para a construção textual; (2) Necessidade de ver e responder e-mail e mensagens de alunos nas redes sociais”. Nesse caso, destacaremos o segundo ponto da resposta. Durante a escrita no computador, raramente permanecemos com uma única janela aberta. A janela do processador de texto disputa espaço, muitas vezes, com outras janelas de programas em funcionamento que requerem atenção e memória. Por exemplo, o navegador da Internet ao alcance de um clique pode facilitar uma consulta, mas também favorecer a dispersão, por

meio de ferramentas de bate-papo, redes sociais e jogos online, conforme afirmou o participante acima, que realiza pausas para checar o e-mail ou navegar em redes sociais.

Para o P6, a pausa decorre em razão da: “Quebra do raciocínio, da ideia que vem sendo construída; a falta de conteúdo a ser redigido, dentre outros”. Este relato evidencia a pausa para o resgate de conhecimentos da memória de longo prazo ou da memória de trabalho.

Já para o P7 a pausa ocorre devido: “A presença de terceiros e o celular”. Ainda seguindo o modelo de Hayes (1996), o *contexto social* foi declarado nesta fala. Certamente, esses terceiros não atuam como colaboradores, mas fazem parte do entorno, exigindo gastos de atenção. O celular não foi considerado no modelo, mas configura-se como um elemento que frequentemente faz parte do entorno da tarefa de produção textual, requerendo atenção.

P8 afirmou que suas pausas ocorrem devido a “geralmente, dúvidas com relação ao que devo digitar/escrever”. Neste caso, os processos cognitivos são interrompidos para resgatar o conhecimento do tópico e pelo próprio texto em produção, como discutido acima.

A **quinta questão** sondava se o escritor relia o texto em produção e com que frequência. Todos os participantes afirmaram reler o texto durante a elaboração. Cassany (1996, p.19) destaca que escritores experientes se diferenciam dos aprendizes pela forma como buscam ideias, fazem esquemas mentais, redatam. O autor afirma ainda que escritores experientes leem e releem muito mais vezes que os inexperientes, mais que o dobro. As respostas dos participantes confirmam o que os estudos apontam sobre o fato de a leitura ser elemento necessário para a escrita. Observemos:

Sim. Constatamente, do começo ao fim da produção releio o que escrevi para dar continuidade. (P2)

Realizo a leitura do texto sempre que finalizo um ideia ou quando preciso confirmar o que disse para evitar repetição ou dar novas informações. (P5)

Sim, geralmente entre parágrafos para ver se há coerência e coesão entre o que se propõe a escrever e o que, efetivamente, está escrito. (P6)

A discussão tecida acerca da contribuição da leitura para os modelos cognitivos da escrita (Cf. Capítulo 2) ganha evidência a partir da análise dessas respostas. Nas três respostas acima, a leitura parece ser realizada muito mais para efetivar a compreensão do conteúdo do texto, garantindo a progressão das ideias na construção do texto, do que para avaliar a qualidade do que foi escrito. Nesse sentido, para esses participantes o processo de

revisão ainda tomaria lugar no processamento da escrita, como constatamos nas questões seguintes do Questionário.

A **sexta questão** perguntava em que momento o participante efetuava correções no texto. Quatro participantes afirmaram fazer correções durante a produção e três responderam que somente ao final, após concluir o texto. A resposta do P7 foi a que mais nos chamou atenção por revelar estratégias de escrita conforme o meio de escrita, analisemos:

Quando na escrita a mão, a medida que escrevo vou corrigindo. Já no computador, geralmente escrevo tudo e depois corrijo algo necessário ou nos aspectos gramaticais, que o próprio corretor automático faz.

Evidencia-se que a correção no papel exige maior trabalho de re-escrita, por isso requer maiores pausas e maior frequência do escritor. O computador, devido às ferramentas do processador de texto (copiar, cortar, colar, deletar), permite adiar a correção para o final, conforme verificamos na resposta de P5, que afirmou efetuar a correção durante a releitura e ao final, para concluir o processo de escrita, inclusive empregando a correção para mudar a localização de parágrafos e acrescentar mais informações no texto.

Esse aspecto da correção foi percebido nas gravações do processo de escrita. Os participantes escreviam um primeiro rascunho do texto verbal e retomavam após a leitura do texto produzido para acrescentar novas estruturas, substituir palavras e corrigir aspectos mais mecânicos da digitação.

A **sétima questão** buscava especificar o tipo de correção que o participante empregava na sua escrita. 5 (cinco) participantes afirmaram fazer correções ortográficas e gramaticais. A correção semântica/lexical se evidencia nas respostas de 3 (três) participantes, por exemplo “Faço mudanças em vocabulário quando vejo que os repeti muito” (P3). Os aspectos textuais de coesão e coerência estão presentes em 3 (três) respostas. Em apenas 1 (uma) das respostas obtivemos que a correção se dá no conteúdo em lugar da forma, enfatizando, pois, primeiro, a construção do significado do texto para depois sua expressão linguística: “Adequação/clareza dos períodos” (P8).

Compreendemos que a recorrência das correções na ortografia e na gramática desses escritores deva-se ao fato de, ao longo do processo de escrita, eles realizarem alterações em seus textos no nível de construção do significado, adiando para o final as correções de ortografia e sintaxe. Podemos inclusive considerar que seja uma estratégia que prioriza a construção do sentido.

A **oitava e última** questão da terceira parte do Questionário pedia que o participante explicasse o que o leva a considerar o texto finalizado. Duas participantes afirmaram que consideram seu texto finalizado quando têm a convicção de ter alcançado a meta inicial da escrita:

Considero meu texto finalizado quando atinjo os objetivos propostos em seu início. (P5)

Quando fico satisfeita com o conteúdo, quando atingi o objetivo. (P7)

Três participantes ressaltam que o texto está finalizado após a leitura e correção, como apontam as respostas dos P3 e P4:

Quando faço a leitura e vejo que o texto está bastante coerente e consegui escrever bem, utilizando (abordando) de forma simples o assunto. (P3)

Depois de fazer várias leituras e correções. É muito importante a leitura de outra pessoa. (P4)

Na resposta do P4, podemos identificar a presença do colaborador, que ajuda a aprimorar o texto ao potencializar o estilo do escritor.

A análise dos Questionários contribuiu para oferecer à pesquisadora traços mais pessoais da escrita dos participantes, aguçando seu olhar para a análise das gravações da tarefa de produção textual, detalhada na próxima seção.

4.2. Análise das gravações

Nesta seção, confrontamos as análises das duas gravações realizadas na coleta de dados: a gravação dos vídeos gerados pelo programa Camtasia Studio (Cf. Seção 4.4.1.2), e a gravação dos áudios do protocolo verbal (Cf. APÊNDICE). Para melhor compreensão do leitor, esclarecemos que separamos a análise em subseções, seguindo o modelo de Hayes (1996), conforme os processos cognitivos estabelecidos durante a produção textual – reflexão (subseção 5.2.1), textualização (subseção 5.2.2) e interpretação textual (subseção 5.2.3).

4.2.1 Reflexão

Nesse estudo, por meio do protocolo verbal, foi possível constatar que o escritor, em alguns momentos da produção textual, realiza uma ação, porque a sabe fazer, mas não

necessariamente explicá-la; e, em outras situações, é capaz de declarar o que sabia sobre o conhecimento. Consideramos, pois, que os processos e estratégias do primeiro caso são cognitivos e do segundo caso, metacognitivos.

O processo de reflexão (Cf. HAYES, 1996) pode ser entendido como aquele que reúne tudo o que antecede a execução propriamente dita (tomar nota, criar listas de palavras, elaborar frases, esquemas e rascunhos). Evidenciamos seis subprocessos relacionados à reflexão da escrita do texto multimodal no computador: (1) Leitura da tarefa; (2) Busca e escolha da imagem na Internet; (3) Leitura na Internet; (4) Leitura do texto produzido; (5) Adequação do texto ao gênero anúncio; (6) Interação. Na tabela a seguir, podemos observar quais subprocessos foram realizados por cada participante:

Tabela 2 – Subprocessos da Reflexão

Subprocessos da Reflexão	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Leitura da tarefa</i>	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Busca e escolha da imagem na Internet</i>	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Leitura na Internet</i>	x		x	x			x	
<i>Leitura do texto produzido</i>	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Adequação do texto ao gênero anúncio</i>	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Interação</i>	x	x	x	x	x			x

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

O primeiro subprocesso identificado foi a leitura da tarefa da pesquisa, empregado pelos 8 (oito) participantes. Consideramos esse subprocesso como cognitivo, uma vez que os participantes o realizavam de forma inconsciente e automática. Ele foi verificado também durante os processos de textualização e interpretação textual através de pausas do escritor naqueles. Isto somente nos confirma que o processamento cognitivo é recursivo e que subprocessos ocorrem concomitantemente em outros processos. O total dessas pausas durante a produção do texto multimodal e o tempo total despendido nesse subprocesso foram contabilizados para cada participante, conforme a Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Subprocesso leitura da tarefa

Leitura da tarefa	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Número de pausas</i>	7	4	4	11	11	2	5	4
<i>Tempo total</i>	2'20''	1'15''	40''	2'36''	3'	21''	31''	40''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

As pausas, durante a textualização e interpretação textual, para leitura da proposta de tarefa foram evidenciadas quando o participante tinha a necessidade de confirmar uma hipótese acerca das instruções. Por exemplo: ao escrever o motivo da venda, P1 interrompeu a produção para reler a proposta da tarefa e, dessa forma, confirmar sua hipótese da necessidade de acrescentar ou não esse argumento; P3, P7 e P8, após inserirem a imagem no texto, releram a proposta. O P8, durante a execução da tarefa, verbalizou: “o que que é pra fazer?” e, em seguida, leu a proposta da tarefa. Em relação ao tempo despendido, as variações se devem ao esforço cognitivo do participante, que está atribuído a aspectos individuais como capacidade de atenção e memória de trabalho. Por exemplo, P1 e P4 despenderam tempo muito próximos, entretanto o P1 realizou 7 pausas e o P4, 11 pausas. Ou ainda o P2 e o P3 que realizaram o mesmo número de pausas, mas o primeiro gastou quase o dobro do tempo.

O segundo subprocesso identificado foi a busca e escolha da imagem na Internet. Três navegadores foram usados: o *Firefox*, por 5 (cinco) participantes; o *Explorer*, por 2 (dois) participantes; e o *Google Cromme* por 1 (um) participante. Na Tabela 4, a seguir, podemos observar qual navegador foi empregado por cada participante.

Tabela 4 – Navegador por participante

Navegadores	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Firefox</i>	x	x		x	x			x
<i>Explorer</i>			x			x		
<i>Cromme</i>							x	

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

A atitude de buscar a imagem para a escrita do texto multimodal foi realizada pelos 8 (oito) participantes, conforme solicitado pela tarefa. O site de busca empregado foi o *Google*.

Três participantes – P3, P6 e P7 – iniciaram a escrita pelo texto verbal, enquanto que 5 (cinco) participantes iniciaram a escrita inserindo a imagem no documento de texto. O P3 iniciou a produção pelo texto verbal, sem realizar rascunhos, justificando, durante o protocolo verbal, que para “começar a fazer um anúncio, eu penso logo que tem que colocar as características básicas do produto que a gente quer vender”. Entretanto, sem a imagem no documento, ele não conseguiu caracterizar o produto do anúncio. O P6, após a leitura da proposta, fez a busca da imagem, mas o site de busca não respondeu porque a Internet estava

lenta, o que levou o participante a alternar as janelas, abrindo o documento e escrevendo o texto verbal, sem a definição da foto do sofá. Durante o protocolo verbal, ele explicou: “bom, eu iniciei indo para a Internet, porque eu vi que pedia imagem. Como a Internet estava um pouco lenta, eu decidi começar já indo pro texto”. Essa tomada de decisão nos pareceu prudente, haja vista o tempo limitado da tarefa. Assim, o P6 percebeu que houve dois momentos em sua produção e explicou: “depois de jogar a imagem no texto, eu retomei colocando essa característica da cor e a forma de pagamento, que realmente eu não tinha inserido na *primeira fase* de produção do texto” (grifo nosso). O P7, após a definição da imagem, abriu o documento e começou a escrever o texto verbal, mas interrompeu a escrita para inserir a imagem. Constatamos que, nesse gênero, na ausência da imagem, há uma incompletude para a construção do texto verbal. A imagem era um elemento dependente para a elaboração da tarefa.

Verificamos que o subprocesso de busca e escolha da imagem pode ser classificado como metacognitivo, pois observamos 4 (quatro) estratégias conscientes empregadas pelos participantes, quais sejam: o uso da língua estrangeira na navegação, o uso de ferramentas do buscador, a palavra-chave para a busca e o tempo de busca; melhor discutidas a seguir.

Constatamos que 3 (três) participantes – P1, P4 e P7 – empregaram a língua estrangeira, o espanhol, durante a navegação, seja para a busca da imagem, seja para a consulta em outros sites. O P1 navegou pelo site do *Google*, com extensão “espanhol” (*www.google.es*), selecionando assim a língua estrangeira. Essa escolha foi consciente, pois o participante justificou que facilitava a tarefa, e, portanto, consideramos como uma estratégia metacognitiva. O P4 também realizou as buscas na língua estrangeira, o que pode ser explicado pela tarefa estar na língua-alvo, mas também pelo fato de o participante ser nativo, aproximando-se mais a uma estratégia cognitiva. O P7 afirmou que “como pedia imagens, (...), eu busquei essas imagens no *Google* e também entrei em sites de vendas de sofá na língua”, isto é, ele declara que empregou a língua estrangeira conscientemente.

A estratégia metacognitiva do uso de ferramentas do site de busca foi constatada em 5 (cinco) participantes. A ferramenta *Images* do *Google* foi empregada por 4 (quatro) participantes – P2, P5, P7 e P8; P1 selecionou a ferramenta *shopping* do *Google*. Durante o protocolo verbal, esse participante esclareceu que desejava clicar na ferramenta *Images*, mas, por um deslize, clicou em *shopping* e serviu igualmente a suas intenções. Essa ferramenta reduziu o tempo de pesquisa, porque ele pôde visualizar várias fotos de sofás à venda, com descrição do modelo e preço.

A palavra-chave empregada na busca foi entendida como estratégia metacognitiva, uma vez que a exatidão acerca do que se pretende pesquisar garante agilidade e efetividade na navegação, acarretando a economia de esforços cognitivos. Observemos a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Palavras-chave da busca

Participante	Palavra-chave
<i>P1</i>	<i>Sofa</i>
<i>P2</i>	sofás grandes
<i>P3</i>	foto de sofá grande, foto de sofá
<i>P4</i>	<i>imagen de sofa</i>
<i>P5</i>	<i>Sofa</i>
<i>P6</i>	imagens de sofa
<i>P7</i>	<i>Sofa</i>
<i>P8</i>	Sofa

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Verificamos que alguns participantes poderiam ter otimizado o tempo e a qualidade da pesquisa pela imagem com uma palavra-chave mais adequada. Os participantes – P3, P4 e P6 – digitaram palavras-chave semelhantes e não lançaram mão da ferramenta *Images* do *Google*. Pensamos que o uso dessa ferramenta permitiria-lhe agilizar o tempo de busca e suprimiria a palavra “imagens” em suas pesquisas.

Por último, consideramos como estratégia metacognitiva o tempo despendido na busca e escolha da imagem, haja vista que todos tinham conhecimento que a tarefa possuía um tempo limite de 25 minutos, de maneira que eles deveriam dividir o tempo para realizar as demais instruções solicitadas. O participante que menor tempo levou nesse subprocesso foi o P8, com 8 segundos, enquanto que o P3 gastou maior tempo, cerca 3 minutos e trinta segundos. Essa diferença do tempo de busca e escolha da imagem pode ser explicada como uma variação do esforço cognitivo empregado. Observemos a seguir, na Tabela 6, o tempo que cada participante gastou nessa estratégia:

Tabela 6 – Tempo de busca e escolha da imagem

Tempo de busca e escolha da imagem	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Minutos e segundos</i>	40''	2'30''	3'27''	30''	20''	13''	20''	8''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Durante o protocolo verbal, os participantes foram interpelados sobre como escolheram a imagem do sofá. Constatamos que, para esse subprocesso, quatro componentes do Modelo Cognitivo de Hayes (1996) foram ativados. Primeiro, a leitura da tarefa, pois todos os participantes consideraram aquilo que foi descrito na proposta de atividade – componente *contexto da tarefa*. Segundo, a subjetividade da escolha, que envolve valores pessoais – subcomponente *crenças e atitudes*. E, terceiro, a função comunicativa do gênero, isto é, que o participante levasse em consideração o fato de a imagem dever persuadir o leitor/comprador – subcomponentes: *conhecimento de gênero* e *audiência*. Vejamos, a seguir, o que os participantes relataram durante o protocolo verbal retrospectivo.

O P1 afirmou que escolheu um sofá grande que lhe agradasse. O P2 explicou que procurava um modelo que lhe agradasse: “como se fosse meu, que eu comprei”, “a cor escura, que eu acho que suja menos”, e acrescentou: “a imagem foi fundamental para eu ter ideias”. Nesse último enunciado, percebe-se uma relação de complementaridade entre a imagem e o texto verbal. O P4 disse que selecionou “o mais chamativo”. O P5 relatou que “escolher o sofá foi rápido, o maior que eu encontrei. Eu também não pensei muito, porque pensei que eu tinha um tempo para isso”. Como mencionado anteriormente, nota-se nessa fala um processo metacognitivo de reflexão, porque o participante ponderou acerca do tempo total da tarefa e de como deveria distribuí-lo para a produção do texto. O P6 disse: “como dizia que era grande, então eu procurei um que realmente se destacasse”. O P7 verbalizou que “porque pedia que tinha que ser um sofá grande, então eu fui por essa solicitação”, acrescentando que escolheu “um sofá neutro, de design moderno que poderia ser interessante para uma venda, um anúncio”. O P8 declarou: “a primeira coisa que eu fiz foi entrar no *Google Images* e procurar um sofá grande para fazer o anúncio”.

O terceiro subprocesso constatado foi a leitura na Internet. Os participantes navegaram na Internet com propósitos previamente estabelecidos, portanto o consideramos metacognitivo. A navegação ocorria, principalmente, para a leitura de modelos do gênero anúncio e para sanar dúvidas de vocabulário. Entretanto, ressaltamos que três participantes – P2, P6 e P8 – navegaram pela Internet somente para realizar a pesquisa da imagem. Por isso optamos por considerar dois subprocessos diferentes: a busca pela imagem na Internet e a navegação pela Internet.

Esse subprocesso foi verificado também durante os processos de textualização e interpretação textual através de pausas do escritor naqueles, que desencadeavam alterações no texto verbal. O total dessas pausas durante a produção e o tempo total gasto foram contabilizados por cada participante, conforme a Tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – Subprocesso leitura na Internet

Leitura na Internet	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Número de pausas</i>	16	2	6	2	2	2	4	1
<i>Tempo total</i>	12'40''	2'24''	5'	3'45''	1'49''	1'29''	3'24''	45''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

As pausas para leitura de *sites* visitados foram identificadas por indicarem a hesitação acerca da escrita e/ou significado de uma palavra, bem como a reflexão sobre a organização do gênero.

Para os *sites* visitados, elaboramos a Tabela 8 seguinte indicando o número de vezes de leitura de cada *site* visitado pelo participante.

Tabela 8 – Sites visitados pelos participantes

Participantes	Sites consultados / número de vezes
P1	Google /7 superestudio.com/14 OLX /1 MercadoLibre /3 RAE /7
P2	Google/1
P3	Google/5 aliexpress.com /1 shoptime/1 soespanhol/1 wordreference/ 1
P4	Google/3 milanuncios.com /1 segundamano / 1
P5	Google/2 Commons.wikimedia.org / 1
P6	Google/2
P7	Google/2 Factorydelmuebleutera.com / 3
P8	Google/1

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

No que diz respeito aos *sites* visitados, além da página do *Google*, o P1 visitou três sites de vendas pela Internet, valendo-se desses como modelos para a elaboração de seu anúncio. Ele afirmou que recorria aos sites para saber como fazer em seu texto a descrição do objeto, isto é, para empregar o vocabulário mais usual e para ressaltar certas características. Com isso, espelhando um anúncio consultado, acrescentou informações como as medidas do

sofá e o tipo de material do sofá, o que não foi feito por nenhum outro participante. Entretanto, destacamos que ele apenas copiou e inseriu as medidas, ajustando a formatação da fonte para o documento e afirmou desconhecer o significado preciso do termo P.U.²⁵, mas que entendia que se tratava do tipo de material de revestimento do sofá. Também consultou um dicionário online (www.rae.es), que lhe auxiliou em dúvidas dos léxicos *venta*, *comfortable*, *confort* e na conjugação verbal de *convertir*. Esse participante interrompeu 16 (dezesesseis) vezes sua produção para realizar buscas em outras páginas da Web. No protocolo verbal, ele afirmou que geralmente relê várias vezes suas fontes de pesquisa durante a escrita. Por exemplo, em um dos *sites*, acerca do anúncio de venda de uma câmera, o P1 diz: “eu lia a página que tinha a oferta que era para eu ver os dados, como é que estava descrito e tal”. Pensamos que o elevado número de interrupções realizadas pelo P1 possa ser justificado por uma excessiva monitoração do seu processamento, seja pela situação específica de estar sendo observado, seja por uma característica subjetiva da sua escrita.

O P4 realizou uma segunda pesquisa no *Google*, com as seguintes palavras-chave “*anuncio de ventas de muebles*” (em português, anúncio de vendas de móveis). Clicou no segundo *link* sugerido pelo buscador. Navegou no site www.milanuncios.com. Alternou as janelas e clicou em um terceiro *link* do buscador, sendo direcionado ao site www.segundamano.es. Alternou as janelas e voltou ao documento de texto. Essas consultas se inserem no subprocesso de reflexão, porque o P4 explicou que a leitura dos sites permitiu saber “o que eles colocam, as características do produto, só para ter uma ideia, um modelo”.

O P5 navegou duas vezes pelo site do *Google*. Primeiramente, para a pesquisa da imagem e, depois, para a pesquisa do símbolo da moeda euro. Chamou-nos a atenção as hesitações desse participante para a definição da moeda para a venda do sofá, pois ele empregou diferentes estratégias. Primeiramente, pesquisou o símbolo da moeda euro nas ferramentas do *LibreOffice*, mas esse não constava no conjunto de símbolos do programa. Em seguida, abriu o navegador, acessou o *Google*, digitou a palavra-chave “euro” e clicou na ferramenta *Images*. Fez a leitura das imagens fornecidas na pesquisa, selecionou uma e foi encaminhado a outro site (www.commons.wikimedia.org). Após ler a imagem, o participante hesitou e desistiu de usá-la. Na terceira tentativa para solucionar o problema do símbolo da moeda, ele abriu novamente o documento de texto e escreveu a letra E, usando como estratégia modificar o tipo de fonte, verificando qual formatava a letra adequadamente. Com o insucesso das três estratégias, por fim, escreveu o símbolo da moeda Real (R\$). Durante o

²⁵ Couro Poliuretano (PU) é um couro sintético.

protocolo verbal, o P5 relatou esse momento da produção como um impasse, seguem seus comentários:

Eu sofri com o símbolo do euro, que eu queria usar o euro, mas aí eu acabei não usando, acabei pondo o símbolo do real, porque eu não encontrei. Até recorri ao Google, mas só achava os símbolos enormes como imagem (...) eu poderia ter posto 'cien euros', escrito, mas na hora não me passou pela cabeça. (...) eu demorei um tempão procurando no quadro de símbolos (...) estava pensando no tempo que eu tinha (...) Eu poderia ter simplesmente posto euro escrito, mas na hora não me passou pela cabeça. Digamos que eu acho que na hora esse era o menor dos problemas, tão menor que eu mudei a moeda, que seria errado, mas tudo bem.

Esse participante explicou ter escrito um material didático sobre a produção textual escrita no qual o anúncio era um dos gêneros discursivos abordados. Portanto, acreditamos que esse conhecimento prévio lhe ajudou na tarefa, pois ele não realizou pesquisas na Internet sobre o gênero.

O P7 fez uma segunda pesquisa no *Google*, dessa vez com as palavras-chave “*venta sofá online*” (venda sofá on-line). Destacamos que, ao adotar a língua espanhola na busca, foi direcionado a sites nessa língua, uma estratégia que otimizou o tempo e garantiu a correção linguística. O P7 navegou no site de vendas *www.factorydelmuebleutera.com* e realizou a leitura de vários anúncios ali vinculados. A leitura desses modelos do gênero anúncio na Internet influenciou o resultado do layout do seu texto. Inclusive, declarou que para definir o preço do sofá, valeu-se dos valores anunciados no site pesquisado.

O quarto subprocesso da reflexão, leitura do texto produzido, foi empregado por todos os participantes. Foi identificado por, geralmente, anteceder o ato de escrita e ser classificado como cognitivo. Constatamos também que, nessa leitura, os participantes movimentavam o cursor do mouse ao longo do texto verbal, ou usavam a barra de rolagem do documento para subir e descer a página. Esse subprocesso interrompia os processos de textualização e interpretação textual, entretanto o integramos como parte da reflexão, porque o texto em produção age como input para o processo de reflexão. O total dessas pausas durante a produção e o tempo total gasto foram contabilizados por cada participante, conforme a Tabela 9 abaixo:

Tabela 9 – Subprocesso leitura do texto produzido

Leitura do texto produzido	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Número de pausas	13	8	3	4	17	6	11	3
Tempo total	2'11''	2'13''	25''	38''	3'10''	57''	1'05''	38''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Verificamos padrões de comportamento para os subprocessos de leitura. Por exemplo, o P1 realizou 13 (treze) pausas para leitura do texto produzido, com duração média de 4 a 10 segundos. P2 realizou 8 (oito) pausas, realizadas após 10 minutos do início da tarefa e 3 minutos do início do processo de textualização. Constatamos que essa atitude de adiar a leitura do texto produzido condiz com o que foi respondido no Questionário por esse participante, que afirmou escrever sem realizar rascunhos, “de uma só vez” e, somente ao final, fazer a releitura e revisão. O processo de redação do P4 foi interrompido por pausas em intervalos regulares de 10 segundos de pausa para leitura – seja para leitura do texto produzido, seja para a leitura da tarefa – e 5 segundos para escrita.

Destacamos que a leitura atenta do P2 pode indicar uma estratégia, pois esse participante deslizava o cursor pelas palavras, ao longo da linha durante a leitura. Durante o protocolo verbal, ele justificou que assim sua atenção se fixava melhor nos grafemas e podia fazer as correções.

O processo de escrita do P5 foi lento e rebuscado, com 17 (dezessete) pausas para leitura do texto produzido. O elevado número de pausas nos levou a pensar se este comportamento devia-se ao fato de estar sendo monitorado (observado). Mas, em suas palavras, por meio de uma auto-avaliação da escrita, ele disse que escrever é um processo de hesitação, de pensar, reler, escrever, apagar e escrever novamente. Vejamos seu comentário no protocolo verbal:

Vou aumentando. E é bem característica minha de construir texto, eu vou na hora é, volto e re-escrevo, e volto e re-escrevo (...) Na maioria dessas pausas, eu tô pensando nas características, o que eu vou construir, como eu vou dizer.

As pausas de reflexão desse participante desvelam a preocupação na escolha das palavras para descrever as qualidades do sofá, capazes de persuadir o leitor. Por isso o P5 afirmou que a maior dificuldade nesta tarefa foi a escolha do léxico: “eu tentei usar uma linguagem mais persuasiva, não só a descrição”.

Sem a consulta de outros sites, o P6 concentrou-se no texto produzido como insumo para continuar escrevendo e realizou 6 (seis) pausas.

No caso do P8, a textualização foi interrompida por pausas que foram identificadas para releitura do texto produzido e para reflexão do quê escrever. Ele relatou que pensava e escrevia, sem recorrer a um rascunho ou esboço no papel. Em suas palavras, ele auto-avalia o processo de escrita:

fui pensando e fui escrevendo, que eu não consigo fazer um roteiro e escrever. Eu já penso e escrevo. Isso é o meu jeito de escrever. Não tenho roteiro não, eu vou pensando e vou escrevendo.

O penúltimo subprocesso metacognitivo evidenciado no processo de reflexão foi a adequação do texto ao gênero anúncio. Durante o protocolo verbal, os participantes demonstraram conhecimento prévio do gênero, o que influenciou sua produção, além de que realizaram uma auto-avaliação da produção textual.

O primeiro participante demonstrou, desde o início da produção, a preocupação com o gênero anúncio. No início do protocolo verbal, justificou que fez diversas pesquisas na Internet para tirar dúvidas.

Existem alguns detalhes, que são próprios do gênero, ne, então eu tive, preferi buscar mais informações que era para poder usar as palavras mais usuais, aquele tipo de gênero, ne, aquele gênero alias. Ai, que mais? É, a questão da linguagem, modelos pra fazer, um modelo que tenha a ver com a realidade que se vende, que se observa ai.

Acerca do gênero, o P2 verbalizou que “o anúncio tem que ser curto, não adianta fazer um texto imenso”, enfatizando que a descrição deve apresentar as qualidades do objeto, o preço e a forma de pagamento. A dificuldade com esse gênero se dava apenas pela pouca prática, isto é, não é um gênero do repertório metagenérico desse escritor. Por fim, a pesquisadora chamou atenção de dois aspectos no anúncio produzido pelo P2: o preço em moeda Real e a ausência do contato do vendedor. Esse participante respondeu que “lhe escapou” a moeda e que não se deu conta que faltava aquela informação.

O P3 explicou que o anúncio deve integrar as características básicas do produto, valores, forma de pagamento e telefone de contato. Resumidamente, aquilo que foi dito na proposta da tarefa.

O P4 ressaltou a importância da descrição e da imagem: “primeiramente era a figura, porque era um texto descritivo não muito extenso”.

Conforme já mencionado, o P5 ministrou uma disciplina de produção escrita que abordava o gênero anúncio. Por isso, o participante explicou que usa uma estrutura já estabelecida em sua memória: título, texto descritivo, preço e contato.

O P6 afirmou que, acerca desse gênero, “a gente pensa que tem que ser um texto objetivo”. Em uma auto-avaliação da produção, o participante ponderou que “no geral, saiu um texto assim não tão pequeno, mas também não tão grande, apresentando o objeto, características, forma de pagamento e contato, que era o que a proposta pedia”. Constatamos que o participante buscou cumprir o que foi pedido.

O P7 demonstrou possuir conhecimento prévio da composição do gênero e da organização do *layout*, por isso optou em colocar colunas, palavras soltas. Vejamos seu relato durante o protocolo:

(...) pra ser mais fácil de ler. Visualmente você já lê de uma forma geral (...) quando é anúncio, a gente preza pelo visual, né? De cor, de tamanho, que é uma das características deste tipo de gênero. Para chamar atenção. (...) Primeiro, eu escrevi tudo, depois reli, aí já fui moldando (...) Já fui me preocupando com a formatação, porque o gênero pede algo mais, sei lá, mais central, com palavras chamativas, então eu já tirei as palavras de um texto corrido, eu coloquei colunas e destaquei o preço.

A partir do modelo cognitivo de Hayes (1996), podemos afirmar que essas tomadas de decisão se dão mediadas por dois subcomponentes: a audiência e o conhecimento de gênero. Portanto, a presença constante do possível leitor e das características da composição do gênero conduzem, segundo as verbalizações dos participantes, à criação do texto.

O último subprocesso evidenciado no processo reflexão foi a interação. Constatamos dois tipos de interação, a interna, quando o participante conversava consigo, e a externa, quando o participante interagia com a pesquisadora. Consideramos que a interação interna corresponde a um processo cognitivo; em contrapartida, a interação externa, um processo metacognitivo.

O P1 interrompeu três vezes a textualização para tentar explicar alguns aspectos do seu processo de escrita para a pesquisadora, mesmo não lhe sendo solicitado. Consideramos que essas pausas se inserem no processo de reflexão, como subprocessos metacognitivos. Primeiramente, o P1 relatou o incômodo que sentia com a escrita no computador, pois precisava reduzir a visualização do documento para conseguir ter uma ideia do todo, o que deixava letras e imagens em um tamanho muito pequeno. Esse comentário nos remeteu ao que foi dito por esse participante nos questionários, quando afirmou que, antes de escrever no

computador, costumava elaborar resumos e esquemas no papel. Segundo, ao sentir dúvidas no uso de algumas palavras, afirmou que, se estivesse em casa, estaria consultando alguns dicionários. Para sanar este problema, P1 visitou dicionários online. E, por último, antes de finalizar o texto, esse participante percebeu que faltavam informações pedidas na tarefa: o preço do sofá e a forma de pagamento. O participante então sentiu dificuldade e conversou com a pesquisadora: “estou procurando onde está o símbolo do euro”. Como não o encontrou, afirma em voz alta: “não tem tu, vai sem tu mesmo”, optando por escrever por extenso o valor.

Verificamos que também o P2 verbalizava dúvidas e questionamentos, respondendo a si próprio em seguida. Classificamos, nesse caso, como interações internas, que podem evidenciar um processo cognitivo de organização do pensamento, inserindo-se no processo de reflexão. Por exemplo, para o enquadramento da imagem e do texto verbal, o P2 fala durante a textualização: “Por que não muda de canto? É aqui mesmo. Eu quero escrever do lado da imagem. Quebra. Será que dá certo em cima? Embaixo. Deixa eu centralizar. Deixar arrumadinho. É o jeito. Vamos lá!”

O P3 também interagiu consigo e com a pesquisadora, na maioria das vezes, por causa de dúvidas com o computador: “Valha, cadê a coisa?” – referindo-se a imagem que ao ser inserida no documento, não apareceu. No momento seguinte, “Como sai daqui?”, “onde é que eu seleciono aqui?”. Esse participante questionou quanto tempo lhe restava para a tarefa, o que pode ser considerado como uma estratégia de reflexão para estimar o tempo de produção.

O P4 demonstrou dificuldade em posicionar o cursor abaixo da imagem no documento para iniciar a escrita. Nesse momento, a pesquisadora interferiu no processo para ajudá-lo. Então, o participante verbalizou sentir dificuldade de usar somente o teclado sem o auxílio do mouse. Esse participante perguntou a pesquisadora se era permitido a consulta na Internet, justificando sua dúvida ao dizer “não estou *acostumada* com *ventas*” (em português: “acostumada” e “vendas”). O participante, apesar de residir há muitos anos no Brasil, ainda apresenta sinais de interferência entre as duas línguas em sua fala. Uma vez que, antes do início da produção textual, foi esclarecido a cada participante sobre o uso livre da Internet para a busca da imagem e realização de consulta, acreditamos que esta pergunta, antes de um pedido de permissão, foi apenas uma confirmação do que ele já estava ciente. O P5 também interagiu com a pesquisadora para perguntar se podia usar a Internet.

Dois participantes – P6 e P7 – mantiveram-se em silêncio durante a produção textual. O P8 verbalizou, enquanto realizava o enquadramento da imagem e do texto verbal, “o que que é para fazer”, caracterizando uma interação interna.

Os subprocessos identificados e categorizados durante o processo de reflexão – leitura da tarefa, busca e escolha da imagem, leitura na Internet, leitura do texto produzido – nos permitem afirmar que a leitura integra o processamento da escrita. Não é sem razão que Hayes (1996) a enfatizou no seu modelo. Para o autor, a leitura é o processo central da escrita, conforme a discussão tecida nessa tese (Cf. Capítulo 2). A seguir, na Tabela 10, apresentamos uma síntese do número de pausas para leitura.

Tabela 10 – Número de pausas para leitura

Leitura	Pausas por participante							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Leitura da tarefa</i>	6	4	4	11	11	2	5	4
<i>Leitura na Internet</i>	16	2	6	2	2	2	4	1
<i>Leitura do texto produzido</i>	13	8	3	4	17	6	11	3
<i>Total</i>	35	14	13	17	30	10	20	8

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Conforme podemos observar na Tabela 10, o P1 realizou 35 pausas durante o processo de reflexão para leitura, o que pode indicar maior esforço cognitivo nesse processo pelo participante. Em contrapartida, o P8 realizou somente 8 pausas para leitura. Como já mencionado, esse participante relatou que pensava e escrevia, sem recorrer a um rascunho ou esboço no papel. Essa atitude de escrever diretamente na tela, sem o rascunho no papel, foi considerada uma estratégia, pois os processadores de texto facilitam as edições sem requerer a re-escrita do todo. A fala do participante assim o confirma: “Quando eu terminei o texto, na revisão final, eu vi que tava pouco, ai eu voltei e dei uma acrescentada nas características, que eu fui muito objetivo”. Como já dito, a superposição das versões são muito sutis e, a bem da verdade, a cada edição no texto na tela, surge um novo texto.

A fim de estabelecer o tempo despendido com a leitura na produção solicitada, elaboramos a Tabela 11 seguinte:

Tabela 11 –Tempo total em leitura da reflexão

Subprocessos da reflexão	Tempo							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Leitura da tarefa</i>	2'	1'15''	40''	2'36''	3'	21''	31''	40''
<i>Leitura na Internet</i>	12'40''	2'24''	5'	3'45''	1'49''	1'29''	3'24''	45''
<i>Leitura do texto produzido</i>	2'11''	2'13''	25''	38''	3'10''	57''	1'05''	38''
<i>Total</i>	16'51''	5'52''	6'05''	6'59''	7'59''	2'47''	5'	2'03''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Em virtude do maior número de pausas para leitura, o P1 foi quem maior tempo gastou nesse processo. Entretanto, o P3, que realizou 13 pausas para leitura, gastou mais tempo do que o P7, com 20 pausas. Isto se deve ao tempo de cada pausa, que era bastante variável e não coincidia entre os participantes. Como já mencionado, entendemos, pois, que há subjetividade nas tomadas de decisão pelos escritores, que pode ser explicada por aspectos como atenção e memória, que são individuais.

Na próxima subseção, analisaremos os subprocessos identificados durante a textualização do anúncio.

4.2.2 Textualização

No modelo de Hayes (1996), o processo de “tradução” (HAYES; FLOWER, 1980) foi renomeada por um processo mais geral: “texto em produção”. Entretanto, preferimos a nomenclatura *textualização* para o processo efetivo de escrita.

Identificamos dois subprocessos relacionados à textualização do texto multimodal no computador: o enquadramento e a digitação do texto verbal.

O subprocesso de organização da imagem e do texto verbal, o enquadramento, foi verificado por todos os participantes e foi compreendido como metacognitivo, uma vez que aqueles possuíam claros objetivos do layout de seus anúncios. Na Tabela 12 seguinte, expomos quantas vezes o participante realizou esse processo e o tempo despendido.

Tabela 12 – Subprocesso enquadramento

Enquadramento	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Número de pausas</i>	2	2	2	2	1	1	1	2
<i>Tempo total</i>	2'26''	2'26''	1'27''	3'21''	2'	1'07''	38''	48''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

A partir da leitura da Tabela 12, inferimos que o P4 despendeu maior tempo com o enquadramento, e que o P7, menor tempo. Esse esforço cognitivo pode ser explicado por três razões. Primeiro, o conhecimento de ferramentas do processador de texto para, por exemplo, inserir e formatar a imagem, inserir uma caixa de texto, alterar o layout da página com colunas, empregar recursos tipográficos (negrito, sublinhado, itálico, cores). Segundo, pelo conhecimento prévio da composição do gênero, que garantiria um layout mais atrativo do anúncio de venda para persuadir o leitor. E, por último, dificuldades com o manuseio do computador da pesquisadora e com a versão do processador *LibreOffice*, já evidenciadas em outros subprocessos da produção.

O P1 demonstrou preocupação em organizar o layout do anúncio, haja vista que realizou várias tentativas para alterar a posição da imagem no documento do word para então iniciar a escrita, despendendo aproximadamente dois minutos e meio nesta etapa. Acerca do tratamento da imagem do sofá, ela foi reduzida de tamanho e alocada na parte superior esquerda do documento. Em nenhum outro momento da elaboração do texto, o P1 voltou a alterar a posição, o tamanho ou as características da imagem.

Constatamos que seu intuito era escrever o texto verbal ao lado da imagem, porém não conseguiu fazê-lo e, por fim, inseriu-o logo abaixo da imagem. Sua justificativa foi que, pelo tempo limitado da tarefa, não o fez. Destacamos que uma estratégia possível neste caso seria usar uma caixa de texto ao lado da imagem, mas por desconhecimento ou esquecimento, tal recurso do processador de texto não foi usado.

Eu estava querendo colocar a foto no cantinho, porque na verdade eu gostaria de colocar o texto na lateral da foto, mas eu não consegui, aí, então fiquei tentando diminuir o tamanho da para visualizar melhor onde a foto estaria dentro da folha, aí tentei mexer a foto, o cursor para escrever, então eu mexi do jeito que eu queria então acabei colocando só enter, enter, enter, depois de tanto mexer pro lado pro outro, o texto acabou ficando embaixo. Mas se eu tivesse mais tempo, eu acho que eu teria colocado a foto ao lado. No meio, aí teria disposto o texto embaixo. Mas a minha intenção mesmo era colocar a foto a esquerda e o texto a direita da foto.

O P2, após a busca e escolha da imagem, selecionou a opção de copiar a imagem e a inseriu no documento do *Word*, aberto na sequência. O arquivo da imagem não abriu no *Word*, então o P2 alternou as janelas, voltando ao site do *Google* e em seguida ao *Word*. A foto, então, apareceu no canto superior esquerdo do documento. Destacamos que o P2 somente alternou as janelas essas duas vezes. Em seguida, esse participante iniciou a organização do layout do anúncio. Com o botão direito, o P2 tentou fazer a quebra automática da imagem com o texto. Fez quatro tentativas com esta ferramenta. Sua intenção era deixar o texto verbal à direita da imagem (semelhante ao P1, que utilizou o mesmo recurso). Não foi possível fazer a alteração. Então o P2 selecionou a imagem e tentou movê-la para centralizá-la na página do documento, mas também não conseguiu. Como não foi possível mudar a posição da imagem no layout do documento, passou a escrever logo abaixo da imagem. Ainda assim, realizou mais duas tentativas de centralizar a imagem na página por meio de ferramentas do processador.

Ressaltamos que esta dificuldade em integrar imagem e texto verbal desses participantes deve-se muito às ferramentas do processador de texto do que a uma falta de habilidade em informática dos participantes. O *LibreOffice*, disponibilizado pela pesquisadora, não segue os mesmos atalhos dos recursos que os *Offices 2006/2007*, softwares mais usados por eles. Assim que tentaram empregar recursos daqueles, porém não conseguiram, por falta de manuseio com o programa.

O P3 teve dificuldade em copiar e inserir a imagem do site para o word, pedindo a ajuda da pesquisadora. O participante trabalhou com o layout do texto, reduzindo a imagem e a posicionando centralizada, abaixo do texto verbal. Gastou 1 (um) minuto nesta atividade.

O P4 gastou mais de 3 minutos para definir o layout. Ele incluiu um título acima da imagem, alterou o tamanho da figura e escreveu abaixo da imagem.

O P5 inseriu a imagem no documento e organizou o layout. No protocolo verbal, afirmou que “pensou se colocaria o texto abaixo da imagem, mas em geral os anúncios que a gente vê na Internet usam o texto ao lado da imagem”. Evidencia-se um processo de recuperação dos conhecimentos prévios para a composição do gênero. Portanto, diferentemente dos demais participantes, o P5 posicionou a imagem do sofá ao lado do texto verbal. Para tanto, gastou cerca de 2 minutos na tentativa de encontrar nas ferramentas do *LibreOffice* uma caixa de texto. Inclusive, ele enfatizou esse momento no protocolo verbal e disse com ironia: “eu demorei muito mais para achar a caixa de texto do que o sofá”.

O P6 inseriu a imagem no documento, abaixo do texto verbal, sem alterações na mesma.

O P7, como já mencionado, iniciou a escrita do texto sem a imagem, mas, ao descrever o objeto, indicando a cor, realizou uma pausa e a inseriu. Ele recortou um fragmento do texto já digitado, deixando acima da imagem somente o título. Em seguida, formatou o título, aumentando o tamanho da letra e usando o negrito. O texto verbal com a descrição do sofá e a forma de pagamento foram posicionados abaixo da imagem. Esse participante não alterou a posição ou o tamanho da imagem inserida. Ressaltamos, entretanto, que a imagem do sofá ocupou quase a metade da página do documento, destacando-se.

O P8 inseriu a imagem e fez alterações, reduziu seu tamanho e usou ferramentas do *LibreOffice*. No protocolo, esse participante explicou: “Após a escolha da imagem, eu fui ajeitar a imagem para não ficar atrapalhando a escrita do texto”. Entendemos que, nessa verbalização, ele se referiu ao layout, e que esta decisão foi importante para evitar perda de tempo a posteriori ou a refacção do trabalho na escrita.

O segundo subprocesso identificado e categorizado da textualização é a digitação do texto verbal. Classificamos a digitação como um processo cognitivo. Destacamos que não foi considerado a velocidade de digitação, pois consideramos que esse aspecto está relacionado a uma habilidade motora e técnica, que não se insere nos objetivos desta pesquisa.

A Tabela 13 seguinte expõe o número de vezes em que o processo de reflexão foi interrompido para a digitação e o tempo despendido nesse subprocesso:

Tabela 13 – Subprocesso Digitação

Digitação	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Número de pausas</i>	16	7	6	15	25	5	16	4
<i>Tempo total</i>	2'43''	3'	3'	2'34''	3'49''	3'29''	4'28''	2'15''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Constatamos com a leitura atenta da Tabela 13, que o tempo de digitação variou entre, aproximadamente, dois minutos e trinta segundos a quatro minutos e trinta segundos. Essa variação pode ser explicada pelo número de palavras digitadas por texto. Optamos por incluir o número de caracteres com espaço, devido ao tamanho entre as palavras. Observemos na Tabela 14 seguinte:

Tabela 14 – Números da digitação

Digitação	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Número de palavras</i>	62	51	40	44	60	75	49	39
<i>Número de caracteres com espaço</i>	333	287	220	256	345	415	351	274

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

O participante, P8, que despendeu menor tempo no subprocesso de digitação, escreveu menor número de palavras, 39 (trinta e nove). Entretanto, o P7 que gastou mais tempo com a digitação, escreveu apenas 49 (quarenta e nove). O resultado para esse participante pode ser justificado com a análise das edições, que serão comentadas na próxima seção. Ele foi quem maior número de vezes editou apagando fragmentos e re-escrevendo. O P5 escreveu o maior número de palavras, 75 (setenta e cinco), o que consideramos ser um resultado da sua experiência com o gênero textual da tarefa, como já mencionado.

A seguir, na Tabela 15, apresentamos uma síntese do número de pausas para a realização dos subprocessos de textualização.

Tabela 15 – Número de pausas para os subprocessos da textualização

Subprocessos da textualização	Pausas por participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Enquadramento</i>	2	2	2	2	1	1	1	2
<i>Digitação</i>	16	7	6	15	25	5	16	4
<i>Total</i>	18	9	8	17	26	6	17	6

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Considerando que P5 foi aquele que escreveu mais palavras, evidenciamos, pois maior número de pausas realizadas na textualização, enquanto que os participantes P6 e P8 realizaram o menor número de pausas.

A fim de estabelecer o tempo despendido com a textualização na tarefa solicitada, elaboramos a Tabela 16 seguinte:

Tabela 16 – Tempo total com a textualização

Subprocessos da textualização	Tempo							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Enquadramento</i>	2'26''	2'26''	1'27''	3'21''	2'	1'07''	38''	48''
<i>Digitação</i>	2'43''	3'	3'	2'34''	3'49''	3'29''	4'28''	2'15''
<i>Total</i>	5'09''	5'26''	4'27''	5'55''	5'49''	4'36''	5'06''	3'03''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Com esta última informação, o tempo total de textualização, constatamos que os participantes despenderam tempos semelhantes nesse processo, com exceção do P8, que como discutido, realizou menor número de pausas e escreveu menos palavras.

Na próxima subseção discutiremos, por fim, os subprocessos da interpretação textual.

4.2.3 Interpretação textual

No modelo de Hayes (1996), o processo de revisão é renomeado por interpretação textual, que entendemos neste estudo como o conjunto de pausas durante a reflexão e textualização que acarretaram mudanças no texto. Categorizamos ditas pausas pelos subprocessos: dúvida na escolha/escrita do vocábulo e edição. Na Tabela 17 a seguir, expomos o número de pausas por participante no subprocesso dúvida na escolha/escrita do vocábulo:

Tabela 17 – Subprocesso dúvida na escolha/escrita do vocábulo

Dúvida na escolha/escrita do vocábulo	Participantes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Pausas</i>	4	1	2	-	1	1	2	1

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Classificamos o primeiro subprocesso de interpretação textual por dúvida na escolha/escrita do vocábulo como metacognitivo. Está relacionado ao conhecimento linguístico da LE pelo participante, exigindo, pois, uma reflexão e monitoramento daquele.

O P1 demonstrou dúvidas acerca dos vocábulos *venta*, *confortable*, *confort* e na conjugação verbal de *convertir* e usou o recurso de visitar sites da Internet para solucionar

suas dúvidas. Destacamos que identificamos uma estratégia com esse participante. Embora o P1 soubesse a escrita de uma determinada palavra na língua-alvo, também se certificava com o uso do dicionário online seu valor léxico, mas, não somente, para se assegurar do correto valor semântico e pragmático da estrutura na língua estrangeira, ele inseria os termos, por exemplo, *perfecto estado* e *poco tiempo de uso* (“perfeito estado” e “pouco tempo de uso”), no site de buscas *Google* para verificar se aquela construção era empregada na rede em contexto semelhante ao que desejava para seu texto. Essa estratégia foi também constatada com outros participantes.

O P2, quando questionado sobre determinada pausa na textualização, disse: “estou pensando na palavra mais adequada”. Identificamos uma estratégia desse participante com o uso de sinônimo para tirar a dúvida de um léxico. Após uma pausa para escolha vocabular, o P2 escreveu a palavra *magnifico*. O programa marcou essa palavra de vermelho, pois a escrita estava incorreta, faltava o acento (*magnífico*). Em seguida, o P2 realizou outra pausa, transparecendo uma hesitação sobre a escrita ou a existência daquele adjetivo na língua espanhola. Assim optou por escrever um sinônimo, *estupendo*, sanando a dúvida lexical. Os participantes P6 e P7 demonstraram comportamento semelhante ao substituir por sinônimos palavras que possuíam dúvida na escrita. Por exemplo, o P6 substituiu a palavra *connotación* por *carga*. Na dúvida acerca da conjugação do verbo *adquirir*, o P7 usou a ferramenta de correção do LibreOffice, que mostrou a forma verbal correta. Ainda assim, hesitou e decidiu apagar esse verbo e o substituiu por *comprar*. Outra estratégia de escrita desse participante foi selecionar a ferramenta Idioma do LibreOffice, definindo a língua espanhola.

O P3 realizou uma pausa devido à dúvida de vocabulário na língua espanhola: a escrita da cor cinza. Primeiro, interagiu com a pesquisadora e perguntou se o correto era *ceniza*. A pesquisadora explicou que *ceniza* em espanhol significa a cinza do cigarro. Para confirmar o sentido dessa palavra, abriu o navegador e procurou na Internet (site *www.isearch.avg.com*), com as palavras de busca “cor cinza em espanhol”. Clicou em um link e navegou pelo site *www.soespanhol.com.br*. Em um segundo momento, com a dúvida da palavra almofada, ele acessou o site de buscas e escreveu as palavras-chave “almofada em espanhol”. Clicou no link do site *www.wordreference.com*, constatando que a palavra em espanhol é *almohada*. Durante a produção textual, esse participante empregou a estratégia de jogar no site de buscas a palavra que tinha dúvida na língua estrangeira, sem recorrer a um dicionário online, e justificou que costuma procurar tudo no “famoso *Google*”. Isto nos remete a Gabriel (2013), que apresenta o termo “Googlar” (Cf. Capítulo 3).

Os participantes, P5 e P8, realizaram apenas uma correção linguística. O P5 digitou a conjunção *e*, mas após a leitura do texto produzido, apagou e escreveu a conjunção aditiva *y* do espanhol. Esta falha linguística é bastante comum, deve-se, provavelmente, a uma interferência entre as duas línguas, português e espanhol. O P8 re-escreveu a palavra *sofá*, que havia sido escrita sem o acento.

O segundo subprocesso de interpretação textual constatado foi a edição. Categorizamos esse subprocesso como metacognitivo, garantido através da tomada de decisão do escritor. Classificamos quatro tipos de edições: falha de digitação, acréscimo de novas informações, formatação do texto verbal e apagamento de fragmentos. Observemos a tabela abaixo:

Tabela 18 – Pausas do subprocesso de edição

Edições	Pausas por participante							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Falha de digitação</i>	5	4	1	1	1	4	10	2
<i>Acréscimo de novas informações</i>	4	2	4	3	9	5	9	2
<i>Formatação do texto verbal</i>	3	-	-	2	5	-	22	3
<i>Apagamento de fragmentos</i>	2	7	2	3	12	3	24	5
<i>Total</i>	14	13	7	9	27	12	65	12

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

O subprocesso da edição será melhor detalhado a seguir.

Ao considerar o meio de composição, o computador, é necessário levar em conta falhas na digitação. De acordo com os dados dos questionários, todos os participantes afirmaram ter o hábito de escrever com frequência no computador. Somente um participante afirmou ter dificuldades com a digitação. Assim, para os erros de digitação consideramos três justificativas: (a) pouco tempo de manuseio do computador da pesquisadora; (b) pressa em cumprir o tempo da tarefa; (3) ou a falta do treino desta habilidade, uma vez que os participantes confirmaram não haver frequentado cursos de informática, aprendendo com a prática a digitação. Três participantes – P3, P4 e P5 – editaram apenas 1 (uma) vez por falha na digitação. O P7 realizou maior número de edições, nesse caso, 10 (dez) vezes.

O segundo tipo de edição, acréscimo de novas informações, foi constatado por pausas após a leitura da tarefa ou do texto produzido, seguido da refacção do texto produzido. Com o

auxílio das ferramentas do processador de texto, a escrita na tela permite inserir novas palavras, orações e parágrafos a partir daqueles já escritos, o que é inviável na escrita no papel. Os participantes – P5 e P7 – editaram 9 (nove) vezes para acrescentar informações, enquanto que os participantes P2 e P8, apenas 2 (duas) vezes.

O terceiro tipo edição, a formatação, corresponde às alterações tipográficas no texto (tamanho da fonte, tipo da fonte, cores), ou/e ainda a inserção de colunas, quadros, bordas da página, etc., que podem salientar determinados elementos e criar efeitos de sentido. Constatamos que três participantes – P2, P3 e P6 – não editaram a formatação do texto. Em contrapartida, o P7 editou a formatação 22 (vinte e duas vezes) vezes.

Ainda sobre a formatação, por exemplo, o P1 usou a letra maiúscula no início das palavras da primeira oração do anúncio e justificou: “Exatamente, pra chamar a atenção sobre o elemento que eu quero vender. Pra dar um destaque maior ao elemento que eu queria vender. *Pensando agora eu poderia ter posto até em letra, em negrito*” (grifo nosso). Nessa fala, percebe-se que o processo metacognitivo da escrita promove novas descobertas.

O quarto tipo de edição identificado foi o apagamento de fragmentos logo após sua digitação, seguido da escrita de um fragmento novo. Nesse caso, P1 e P3 editaram o menor número de vezes, apagaram fragmentos textuais duas vezes, enquanto que o P7 apagou 24 vezes. Esse participante explicou o porquê desses edições: “às vezes eu apaguei muito para colocar a melhor forma de compreensão, precisa ser algo objetivo, não precisa ser, não deve ser algo extenso, então palavras curtas, textos curtos pra esse tipo de gênero”.

Por fim, analisemos o total de pausas realizadas durante o processo de interpretação textual. Observemos a Tabela 19 a seguir:

Tabela 19 – Subprocessos de interpretação textual

Subprocessos de interpretação textual	Pausas por participante							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>dúvida na escolha/escrita do vocábulo</i>	4	1	2	-	1	1	2	1
<i>Edição</i>	14	13	7	9	27	12	65	12
<i>total</i>	18	14	9	9	28	13	67	13

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Ao observarmos a Tabela 19, os participantes P5 e P7 empregaram o maior número de edições no texto, 28 (vinte e oito) e 67 (sessenta e sete), respectivamente. A análise das

produções textuais (discussão da seção 5.3) indica que esses dois participantes foram os que melhor cumpriram os critérios observados quanto ao gênero textual e à multimodalidade. Portanto, consideramos que elevado número de edições do processo de interpretação textual influenciou na qualidade dos textos.

Ressaltamos que o P7 realmente transformou a versão inicial do texto verbal por meio da formatação. Ele apagou alguns elementos das orações, deixando frases curtas em linhas separadas. Em seguida, selecionou o texto e o dispôs em duas colunas. Também incluiu frases de efeito para persuadir ao leitor: “;Compre ya!”, “;Oportunidad única!” e “;Entrega rápida!”. E, por último, alterou a fonte (tamanho, negrito, sublinhado e cores), o que contribuiu bastante para consolidar os efeitos visuais do anúncio.

No protocolo verbal, ele verbalizou que estava ciente da organização do layout, por isso optou em colocar colunas, palavras soltas. Vejamos seu relato durante o protocolo:

(...) pra ser mais fácil de ler. Visualmente você já lê de uma forma geral (..) quando é anúncio, a gente preza pelo visual, né? De cor, de tamanho, que é uma das características deste tipo de gênero. Para chamar atenção. (...) Primeiro, eu escrevi tudo, depois reli, aí já fui moldando (...) Já fui me preocupando com a formatação, porque o gênero pede algo mais, sei lá, mais central, com palavras chamativas, então eu já tirei as palavras de um texto corrido, eu coloquei colunas e destaquei o preço.

Conforme o modelo cognitivo de escrita de Hayes (1996), essas tomadas de decisão se dão mediadas por dois subcomponentes: a audiência e o conhecimento de gênero. Isto é, a presença constante do possível leitor e das características da composição do gênero conduzem a criação do texto, segundo suas verbalizações.

No protocolo verbal, o P7 realizou uma auto-avaliação da sua escrita, explanando que, ao final da textualização, fez as alterações: “no final, eu fui moldando (...) quando a gente vai finalizando, a gente vai moldando o texto. Geralmente, eu faço mais no final”. Entretanto, não nos pareceu que o participante adiou para o final a revisão e as edições. Como já mencionado neste capítulo, consideramos que o texto produzido no computador configura-se como diferentes versões, que se sobrepõe em camadas. Dessa maneira, podemos pensar que a primeira versão do anúncio foi o título e a imagem; a segunda versão, o título, a imagem e descrição do objeto abaixo da imagem; a terceira versão, o título, a imagem e a quebra da descrição de orações para frases. Ou seja, o P7 *foi moldando* a composição, a escolha lexical, desde o início.

Devido às alterações visuais na formatação do texto verbal terem sido mais evidentes nesse participante, a pesquisadora o questionou se ele sempre se preocupava com a formatação em seus textos. Ele respondeu: “depende do texto, geralmente, por exemplo, como eu escrevo muito mais textos acadêmicos, eu já vou escrevendo dentro daquela formatação que é exigida. Por exemplo, um artigo, eu não deixo para o final porque o trabalho é dobrado”. Com essa fala, entendemos que vários subcomponentes do componente Motivação/Afeto puderam ser identificados: *objetivo*, *predisposições*, *cálculo custo/benefício*. Acerca do primeiro subcomponente, o *objetivo*, reconhecemos que um escritor não se depara com somente um objetivo (HAYES, 1996). Por exemplo, para a elaboração de um artigo, seu primeiro objetivo é escrever um artigo. O segundo objetivo é escrever esse artigo em conformidade com as regras de formatação aceitas para a publicação. O terceiro objetivo é produzir um texto de qualidade para o aceite da publicação. E assim por diante.

O segundo subcomponente, *predisposições*, foi confirmado pela área de atuação profissional dos participantes da pesquisa: são professores, com pós-graduação, que devem possuir, portanto, a experiência de leitura e escrita de gêneros acadêmicos. Esse letramento contribuiu para a consolidação de estratégias de escrita.

O terceiro componente, *cálculo custo/benefício*, diz respeito ao esforço cognitivo da tarefa. O escritor tem consciência de que os melhoramentos do texto devem ser realizados na textualização, parágrafo a parágrafo, do contrário requererá mais tempo, atenção e mais dificuldade para a re-escrita.

Como as pausas da interpretação textual interrompiam ou desencadeavam os processos de reflexão ou textualização, decidimos por contabilizar o tempo desses processos e apresentá-los na Tabela 20 abaixo:

Tabela 20 – Tempo parcial do processamento

Processos	Tempo por participante							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Reflexão</i>	16'51''	5'52''	6'05''	6'59''	7'59''	2'47''	5'	2'03''
<i>Textualização</i>	5'54''	5'26''	4'27''	6'11''	7'27''	4'36''	11'32''	3'45''
<i>Total</i>	22'45''	11'18''	10'32''	13'10''	15'26''	7'23''	16'32''	5'48''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

A observação atenta da Tabela 20 indica como o processamento cognitivo da escrita pode ser pessoal. A relação comparativa entre P1 e P7 para a mesma tarefa revela que o primeiro priorizou o processo de reflexão, enquanto que o P7 deteve-se no processo de textualização. Possivelmente essa diferença ocorre devido aos componentes memória de longo prazo e motivação/afeto desses participantes.

Para melhor visualização dos três processos analisados, apresentamos a tabela 21 abaixo que integra todos os subprocessos cognitivos e metacognitivos identificados, categorizados e interpretados nesta seção.

Tabela 21 – Subprocessos categorizados na pesquisa

Processos cognitivos da escrita		
Subprocessos da Reflexão	Subprocessos da Textualização	Subprocessos da Interpretação textual
Leitura da tarefa	Enquadramento	Edição
Busca e escolha da imagem na Internet	Digitação	Dúvida na escolha/escrita do vocábulo
Leitura na Internet		
Adequação do texto ao gênero anúncio		
Leitura do texto produzido		
Interação		

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Reiteramos que cada subprocesso dessa tabela foi explicado e ilustrado com fragmentos do protocolo verbal.

Finalizamos a discussão até o momento tecida com um último dado acerca dos processos cognitivos, o tempo total despendido na tarefa pelos participantes. Evidenciamos um intervalo de tempo excedente entre os processos de reflexão e textualização e o tempo total da gravação. Esse tempo excedente pode ser esclarecido por quatro razões. Primeiro, pelas pausas durante o subprocesso de interação, ainda no processo de reflexão. Segundo, pelas pausas geradas pelo processo de interpretação textual. Terceiro, pelas alternâncias de janelas entre navegador e documento de word. Quarto e último, por interrupções provocadas pelo computador, como por exemplo: ações de abrir e salvar um documento, a resposta de

navegação de um site, o surgimento de uma janela de lembrete do *Windows*, ou a máquina travar por alguns segundos. Observemos a tabela 22 abaixo:

Tabela 22 –Tempo total do processamento

Processamento	Tempo por participante							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<i>Reflexão & Textualização</i>	22'45''	11'18''	10'32''	13'10''	15'26''	6'	16'32''	5'48''
<i>Gravação</i>	24'40''	13'14''	12'	14'15''	17'50''	7'23''	17'42''	6'04''
<i>Tempo excedente</i>	1'55''	1'56''	1'28''	1'05''	2'24''	1'23''	1'10''	16''

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Destacamos que, conforme exposto na Tabela 22 anterior, apesar do tempo total da gravação ter variado aproximadamente entre 25 (vinte e cinco) minutos e 6 (seis) minutos, isso não influenciou na qualidade dos textos, ou seja, foi possível constatar que a escrita possui processos subjetivos e que a escolha dos participantes, no que toca a expertise de escritor, foi apropriada, pois se confirmou um grupo homogêneo.

Isto poderá ser melhor observado na próxima e última seção desse capítulo, através da análise das produções textuais, que apresentam resultados semelhantes quanto à tarefa solicitada.

4.3 Análise das produções textuais

A tarefa pedida para a produção escrita foi a seguinte:

Você deseja mudar a decoração da sua sala de estar. Seu sofá é muito grande e agora você quer ter mais espaço. Um amigo lhe disse para anunciá-lo em um site de vendas pela Internet. Faça um anúncio com foto e o divulgue. Descreva com detalhes seu sofá e resalte sua boa condição, acrescente as formas de pagamento para conseguir realizar um bom negócio.

Para a análise das produções escritas, consideramos, primeiramente, se os participantes efetivamente cumpriram o propósito comunicativo, o registro empregado (formal ou informal) e o padrão organizacional do gênero anúncio, mencionado anteriormente (Cf. Seção 3.3.2.2). Não nos detivemos na análise da precisão linguística das

produções, uma vez que fugia dos objetivos desse estudo, entretanto exemplificamos alguns limitações encontradas. Em segundo lugar, observamos a apresentação dos modos verbal e visual, seguindo as categorias de Marsh & White (2003).

O propósito comunicativo foi exposto corretamente nas produções dos oito participantes. Identificamos três formas de apresentação do produto sofá nos anúncios, conforme a Tabela 23 abaixo:

Tabela 23 – Verbos de apresentação do produto

Participantes	Enunciados dos textos
P1	<i>Vendo un sofá</i>
P2	<i>Vendo un sofá</i>
P3	<i>Tengo un sofá</i>
P4	<i>Vendo un sofá</i>
P5	<i>Vendo un sofá</i>
P6	<i>Se vende un sofá</i>
P7	-
P8	<i>(...) deseamos vender</i>

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa .

A proposta indicava que o anúncio seria veiculado por um site de vendas pela Internet. De acordo com a discussão tecida no capítulo 2, as trocas comunicativas pela rede desconstroem antigas representações de hierarquização entre os interlocutores. Uma vez que estamos conectados todos em uma rede, os elos encontram-se em um mesmo nível. Assim, na representação mental da possível audiência, o leitor cibernético, os participantes se referem a esse com mais familiaridade. A linguagem empregada nos anúncios, portanto, é clara e direta. Ao analisarmos a Tabela 22, constatamos que prevalece a apresentação do objetivo principal pelo verbo ‘vender’, na primeira pessoa do singular. O P3 utilizou o verbo ter (*tener*), conjugado na primeira pessoa e o P8 utilizou a primeira pessoa do plural do verbo desejar (*desejar*). As formas pessoais dos verbos em 7 (sete) produções evidenciam que os interlocutores se anunciam no discurso da venda, confirmando o fortalecimento da informalidade das relações na rede. Acerca dessa escolha da pessoa do discurso, durante o protocolo verbal, o P5 confirmou nossas hipóteses ao dizer: “pensei em pôr o texto em terceira pessoa, mas ai depois como estratégia de persuasão, pensando que vai para Internet, e a Internet é algo mais próximo de quem está lendo, ai eu resolvi pôr em primeira pessoa”.

Somente o P6 utilizou a impessoalidade, “*Se vende*” (Vende-se) na apresentação do produto. Essa construção se repetiu em um segundo enunciado: “*Se puede pagar*” (Pode-se pagar). Entretanto, ao final, o verbo *llamar* (telefonar) está no imperativo, segunda pessoa do singular. Seguindo o registro escolhido, o mais correto seria conjugá-lo na terceira pessoa (*usted*), que corresponde ao tratamento formal, senhor(a).

O anúncio do P7 não apresenta orações completas. O participante preferiu usar palavras soltas para descrever e oferecer o produto. As palavras estão escritas com fonte em caixa alta, coloridas e em maior tamanho que nas demais produções. Entendemos que os enunciados *¡Oferta increíble!* (Oferta incrível!), *¡Compre ya!* (Compre agora!), *¡Oportunidad única!* (Oportunidade única!), *¡Entrega rápida!* (Entrega rápida!) dizem respeito à apresentação do objetivo do anúncio. Como já dito, esse participante re-escreveu seu texto alterando a formatação e as estruturas sintáticas dos enunciados, despendendo maior tempo na textualização que outros.

A marca linguística das sequências descritivas é a adjetivação. Portanto, a escolha lexical dos adjetivos empregados pelos participantes para descrever o objeto ofertado foi considerada e está apresentada na Tabela 24, a seguir:

Tabela 24 – Adjetivos das produções textuais

Produções Textuais	Adjetivos
Texto P1	<i>en perfecto estado, comfortable, confort, negro</i>
Texto P2	<i>grande, comfortable, color neutro y discreto</i>
Texto P3	<i>agradable, grande, en buen estado, <u>espacio</u>, comfortable, gris</i>
Texto P4	<i>moderno, comfortable, rojo</i>
Texto P5	<i>excelente, comfortable</i>
Texto P6	<i>moderno, grande, bueno, buen estado, marrón</i>
Texto P7	<i>nuevo, poco uso, gris, neutro, muy comfortable, espacioso, design moderno</i>
Texto P8	<i>comfortable ,gris, buen estado</i>

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Analisando a tabela 24, constatamos a recorrência do adjetivo *comfortable* em sete textos, que, possivelmente, deve-se aos anúncios consultados, que traziam esta característica na descrição do sofá, como também por ser “confortável” um sinônimo de qualidade de um sofá e algo almejado por quem deseja comprar um.

Provavelmente, porque o texto da proposta da tarefa caracteriza o sofá como grande, evidenciamos também a presença do adjetivo *grande*, bem como do adjetivo *espacioso* (espaçoso) e de construções como *sofá cama* (sofá cama), *tiene muy espacio* (tem muito espaço), *con espacio para cinco personas* (com espaço para cinco pessoas) nos textos. O P3, seguindo raciocínio semelhante, empregou *espacio* (espaço) como adjetivo, entretanto o corrigimos, pois esta palavra é um substantivo.

A proposta traz como direcionamento que o escritor descreva com detalhes as características do sofá e ressalte as boas condições em que se apresenta, apesar de usado. Ao seguir a proposta, os participantes descreveram, portanto, que o sofá encontra-se *en perfecto estado con solo 2 meses de uso* (em perfeito estado com somente), *en buen estado* (em bom estado), *bueno estado* (correto: *buen estado*; bom estado), *poco tiempo de uso* (pouco tempo de uso), *poco uso* (pouco uso). Isto evidencia a leitura atenta e a compreensão das instruções da tarefa.

A presença da imagem, elemento exigido na construção do texto, garantiu que os participantes indicassem a cor do sofá: *negro, gris, marrón, rojo* (preto, cinza, marrom, vermelho). Alguns participantes tentaram inclusive apresentar o material do sofá, como: P1, que escreveu *fabricado en PU de alta calidad* (fabricado em PU de alta qualidade); P4, *su esponja es especial* (seu estofa é especial); e P5, *en tejido resistente de color azul* (em tecido resistente de cor azul).

O caráter persuasivo do gênero anúncio pôde ser averiguado de três formas, ilustradas por fragmentos das produções. Primeiro, na caracterização do sofá, uma vez que os participantes ressaltaram que o sofá é aconchegante para o lazer, dormir e ver televisão. Observemos:

Es un sofá muy comfortable, que se convierte en una cama igualmente confort.
(Texto P1)

(É um sofá muito confortável, que se converte em uma cama igualmente confortável)

(...) que desean un buen lugar para sus ratos de ocio. (Texto P2)
(que desejem um bom lugar para seus momentos de ócio)

(...) comfortable para ver televisión y para dormir. (Texto P4)
(confortável para ver televisão e para dormir)

Permite incluso que te acueste a ver la tele. (Texto P5)
(Permite inclusive que se deite para ver a televisão)

Los asientos reclinan para mayor comodidad. (Texto P7)
(Os assentos reclinam para maior comodidade)

Segundo, na caracterização da decoração do ambiente. O P6 inclusive afirma no protocolo verbal que inseriu o aspecto da moda para ser um atrativo. Vejamos:

Su color es neutro y discreto. Perfecto para personas serias (...). (Texto P2)
(Sua cor é neutra e discreta. Perfeito para pessoas sérias)

Perfecto para decorar tu casa y recibir los amigos! (...) Seguro que con este sofá tu recibidor se quedará más bello! (Texto P5)
(Perfeito para decorar tua casa e receber os amigos! Certamente que com este sofá tua sala de estar se tornará mais bonita!)

Tiene color marrón y combina con la decoración de la moda (...) (Texto P6)
(Tem a cor marróm e combina com a decoração da moda)

Designer moderno. (Texto P7)
(Design moderno)

Finalmente, na apresentação do preço e das formas de pagamento:

El precio está estupendo es solo R\$ 3.000,00 reales, y además le facilitamos las formas de pago. (Texto P2)
(O preço está maravilhoso é somente R\$ 3.000,00 reais, e além disso lhe facilitamos as formas de pagamento)

El precio del sofá es una ganga de 400 soles, se puede pagar a plazos. (Texto P4)
(O preço do sofá é uma pechincha de 400 soles, é possível pagar a prazo)

¡Oferta increíble! ¡Compre ya! ¡Oportunidad única! (Texto P7)
(Oferta incrível! Compre já! Oportunidade única!)

A inclusão do preço e da forma de pagamento foi um elemento controverso, porque os participantes não tinham experiência com vendas e alguns nem sequer havia escrito antes o gênero anúncio. Consideramos que, por isso, nas produções dos P1 e P2 constatamos preços bastantes elevados para um sofá usado, ou a redundância na construção do P3 acerca da forma de pagamento: *dinero o deposito* (“dinheiro ou depósito”). E, por fim, uma incongruência na definição da moeda. Dois participantes, P2 e P5, empregaram a moeda real; dois participantes, P1 e P3, empregaram a moeda euro. O P4 usou o *Soles*, moeda do Peru, seu país de origem; o P7 não definiu a moeda, empregando apenas este símbolo \$; e o P8 não incluiu o preço e a forma de pagamento. Destacamos que o P6 não incluiu o valor do sofá, mas justificou que representava uma estratégia de venda, porque ao indicar o preço poderia perder um cliente, que o melhor seria negociar o valor com o interessado que contactasse para a compra. Observemos a tabela 25:

Tabela 25 – Preço e forma de pagamento do sofá

Participantes	Forma de pagamento	Preço
P1	<i>en efectivo o por tarjeta de crédito</i>	<i>700 euros</i>
P2	<i>facilitamos las formas de pago</i>	<i>3.000 reais</i>
P3	<i>dinero o deposito</i>	<i>250 euros</i>
P4	<i>a plazos</i>	<i>400 soles</i>
P5	<i>dinero o tarjeta</i>	<i>R\$100</i>
P6	<i>tarjeta de crédito</i>	-
P7	<i>en tarjeta; avista</i>	<i>\$400</i>
P8	-	-

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Consideramos válido mencionar que dois participantes, P1 e P6, justificaram a venda do sofá, baseando-se no argumento da proposta: desejar mais espaço, entretanto, através de formas declarativas bastante distintas. O P1 apenas menciona, ao final do texto, *Motivo de la venta: cambio de decoración* (Motivo da venda: mudança de decoração), enquanto que o P6 resgatou um vínculo afetivo com o objeto e explicou: “eu quis colocar uma carga emocional no anúncio como forma de valorizar”. Confira abaixo:

(...) y una vez que necesito tener más espacio en mi piso, tengo de venderlo. He vivido muchos momentos en la presencia de él. Además de tener esta carga emocional está en muy bueno estado. (Texto P6)

(mas por precisar ter mais espaço em meu apartamento, tenho de vendê-lo. Vivi muitos momentos em sua presença. Além de ter esta carga emocional, está em muito bom estado)

Analisamos, a seguir, o padrão organizacional das informações (título; subtítulo; corpo do texto; slogan; e assinatura) em cada anúncio, ilustrando com a imagem do texto.

O anúncio do P1 apresentou somente a imagem e o corpo do texto. A imagem foi reduzida e o sofá está disposto em um ambiente. Não há a presença do título, subtítulo, slogan e assinatura. No desenvolvimento do texto, o autor caracterizou o objeto, incluindo medidas, preço e forma de pagamento. Entretanto, podemos considerar a ausência da assinatura (contato por telefone ou e-mail) como uma fuga ao propósito comunicativo do anúncio, pois o leitor interessado no sofá não poderá efetivar a compra. Não visualizamos efeitos tipográficos como o negrito, sublinhado ou cores na fonte. Não há enunciados mais

destacados que outros, os parágrafos estão dispostos sem recuo, e o texto não está com o alinhamento justificado. Analisemos a Figura 17:

Figura 17 – Texto²⁶ P1



Vendo un Sofá Cama Chaiselong en perfecto estado con solo 2 meses de uso.
 Es un sofá muy comfortable, que se convierte en una cama igualmente confort.
 Color negro. Fabricado en PU de alta calidad.
 Medidas: 91cm x 218cm x 93 cm
 Forma de pago: en efectivo o por tarjeta de crédito.
 Precio: 700 euros
 Motivo de la venta: cambio de decoración.

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

O anúncio do P2 assemelha-se ao anterior, apresentando somente a imagem e o corpo do texto. O tamanho da imagem garante destaque do sofá, embora esse esteja disposto em um ambiente. O padrão organizacional foi cumprido em parte por apresentar a descrição e o preço do sofá, mas incorreu novamente na falta da assinatura. Esse participante justificou no protocolo verbal que não possuía experiência com o gênero anúncio, o que possivelmente o levou a “esquecer” algumas informações.

O texto apresenta parágrafo único, não justificado. Não visualizamos efeitos tipográficos como o negrito, sublinhado ou cores na fonte. Observemos a Figura 18:

²⁶ Vendo un sofá cama Chaise long em perfeito estado com somente 2 meses de uso. É um sofá muito confortável, que se converte em uma cama igualmente confortável. Cor preta. Fabricado em PU de alta qualidade.

Medidas: 91cmx218cmx93cm

Forma de pagamento: em dinheiro ou com cartão de crédito

Preço: 700 euros

Motivo da venda: Mudança de decoração

Figura 18 - Texto²⁷ P2

Vendo un sofá muy grande, confortable y con posibilidad de cambios en su forma. Su color es neutro y discreto. Perfecto para personas serias y que desean un buen lugar para sus ratos de ocio. El precio está estupendo, sólo R\$ 3.000,00 reales, y además le facilitamos las formas de pago.

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa experimental.

Na produção do P3, a imagem do sofá está bastante reduzida e distorcida. O sofá não está disposto em um ambiente. O texto verbal não apresenta título, subtítulo e slogan. No corpo do texto, o autor caracterizou o objeto e apresentou a forma de pagamento, o preço e uma assinatura, que está representada pelo número de telefone para contato. O texto possui parágrafo único, não justificado, sem efeitos tipográficos. Confira a Figura 19:

Figura 19 – Texto²⁸ P3

Tengo un sofá agradable, grande y en buen estado. Tiene muy espacio y es muy comfortable. Su color es gris y tiene seis almohada. Su forma de pago es en dinero o deposito. Custa 250 euros. Interesados llamar en 88292228.



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa experimental.

²⁷ Vendo um sofá muito grande, confortável e com possibilidades de mudanças de sua forma. Sua cor é neutra e discreta. Perfeito para pessoas sérias e que desejam um bom lugar para seus momentos de ócio. O preço está maravilhoso, somente R\$3.000,00 reais, e, além disso, facilitamos as formas de pagamento.

²⁸ Tenho um sofá agradável, grande e em bom estado. Tem muito espaço e é muito confortável. Sua cor é cinza e tem almofadas. Sua forma de pagamento é em dinheiro ou depósito. Custa 250 euros. Interessados telefonar para 88292228.

Constatamos na produção do P3 algumas falhas linguísticas: ausência de acentuação, imprecisão vocabular, formação do plural do substantivo, no uso do intensificador *muy*, conjugação verbal no presente do indicativo, que estão especificadas no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Correção linguística do Texto P3

Critério	Exemplificação da correção linguística
Acentuação	<i>sofá</i>
Vocabulário	a expressão <i>en dinero</i> , substituir por <i>en efectivo</i>
Morfosintaxe	o substantivo <i>almohada</i> , substituir por <i>almohadas</i> conjugação do verbo <i>costar</i> (presente do indicativo): <i>cuesta</i>

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

O anúncio do P4 apresentou o título em letra maiúscula e sublinhado, seguido pela imagem, centralizada e em maior tamanho em relação ao corpo do texto. O sofá não está disposto em um ambiente. O participante buscou empregar recursos de formatação. O autor descreveu o sofá em parágrafo único não justificado e indicou preço, forma de pagamento e o contato por e-mail. Apagamos parte do endereço de e-mail para preservar a identidade do participante. Observemos a Figura 20:

Figura 20 – Texto²⁹ P4

VENTA



Vendo un sofá cama moderno, tiene poco tiempo de uso. Es de color rojo, su esponja es especial, comfortable para ver televisión y para dormir. El precio del sofá es una ganga de 400 soles, se puede pagar a plazos. Contáctenos : @bol.com.br

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

²⁹ Vendo um sofá cama moderno, tem pouco tempo de uso. É na cor vermelha, seu estofo é especial, confortável para ver televisão e para dormir. O preço do sofá é uma pichincha de 400 soles, pode-se pagar a prazos. Contáte-nos -----@bol.com.br.

O anúncio do P5 apresentou uma organização diferente da imagem e do texto verbal em relação às demais produções. A imagem está à esquerda e o texto verbal, ao lado. Esta configuração dá maior destaque a imagem, porque pressupõe-se que em uma leitura da esquerda para direita, primeiramente o leitor detenha-se na imagem. O sofá não está disposto em um ambiente, mas possui elementos decorativos. O texto apresenta título em negrito e letra maiúscula no início de cada palavra, corpo de texto e assinatura. Os parágrafos estão justificados separados por uma linha. Ele alterou o tamanho da fonte para 14 e usou o ponto de exclamação. Observamos uma incorreção linguística na segunda oração da produção do P5, pois o completo de pessoa do verbo *recibir* (receber) deveria ser precedido pela preposição *a*. Observemos a Figura 21:

Figura 21 - Texto³⁰ P5



Sofá Grande y Cómodo

Vendo excelente sofá.
 Perfecto para decorar tu casa y recibir los amigos!
 En tejido resistente de color azul, con espacio para cinco personas y muy comfortable. Permite incluso que te acuestes a ver la tele!

Seguro que con este sofá tu recibidor se quedará más bello!

Precio R\$ 100
 (Dinero o tarjeta de crédito)
 Contacto: 665990987

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

A sexta produção analisada não apresenta título, subtítulo e slogan. O texto foi desenvolvido em parágrafo único, não justificado e sem efeitos tipográficos. Apresenta a caracterização do objeto, a forma de pagamento, o preço e uma assinatura, que está representada pelo número de telefone para contato. O texto verbal precede a imagem, que encontra-se reduzida, centralizada, na parte inferior. O sofá não está disposto em um ambiente. Confira a Figura 22:

³⁰ Vendo excelente sofá. Perfecto para decorar tua casa e receber os amigos. Em tecido resistente de cor azul, com espaço para cinco pessoas e muito confortável. Permite inclusive que te deites para ver a televisão. Certeza que com este sofá tua sala de estar ficará mais bonita. Preço R\$100,00 (dinheiro ou cartão de cartão). Contato: 665990987.

Figura 22 - Texto³¹ P6

Se vende un sofá muy modemo y grande. Es muy bueno, y una vez que necesito tener más espacio en mi piso, tengo de venderlo. He vivido muchos momentos en la presencia de él. Además de tener esta carga emocional está en muy bueno estado. Tiene color marrón y combina con la decoración de la moda una vez que exige colores oscuros. Se puede pagar utilizando tarjeta de crédito. Se interesa llama al teléfono 77813567.



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Observamos uma incorreção linguística na última oração da produção do P6 com o uso da conjunção condicional “se”, que em espanhol se escreve *si*. Provavelmente, esta falha ocorreu por interferência entre as línguas portuguesa e espanhola.

O anúncio do P7 apresentou-se bastante completo, com os cinco elementos: título; subtítulo; corpo do texto; slogan; e assinatura. Além disso, a imagem ganhou destaque em tamanho e foi colocada à esquerda na parte superior. O sofá não está disposto em um ambiente. O autor construiu o texto verbal com frases de efeitos, empregando recursos tipográficos, como fontes coloridas e de tamanhos diferentes para melhor ilustrar seu texto multimodal. A organização do texto apresenta colunas, parágrafos centralizados ou dispostos à margem esquerda. O participante declara que, para diferenciar o preço, usou o “vermelho, que chama mais atenção, a caixa alta e o sublinhado, que é para destacar”. Confira a Figura 23:

³¹ Vende-se sofá muito moderno e grande. É muito bom, mas por precisar ter mais espaço no meu apartamento, tenho de vendê-lo. Vivi muitos momentos em sua presença. Além de ter uma carga emocional, está em bom estado. Tem a cor marrom e combina com a decoração da moda uma vez que exige cores escuras. Pode-se pagar utilizando cartão de crédito. Interessados ligar para o telefone 77813567.

Figura 23 – Texto³² P7**OFERTA INCREÍBLE**

SOFÁ NUEVO
POCO USO
COLOR GRIS Y NEUTRO
MUY CONFORTABLE Y
ESPACIOSO

DESIGNER MODERNO
LOS ASIENTOS RECLINAN PARA
MAYOR COMODIDAD

¡COMPRE YA! ¡OPORTUNIDAD ÚNICA! ¡ENTREGA RÁPIDA!

Precio: **OFERTA ESPECIAL \$500,00 EN TARJETA /
PAGO A VISTA CON DESCUENTO \$400,00.**

Interesados contactar Ana (correo: anagracia@hotmail.com o teléfono 864950382)

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

Observamos duas incorreções linguísticas no texto do P7: a palavra *oportunidad*, que se escreve *oportunidad*, provavelmente uma falha da digitação; e a expressão *pago a vista*, que deve ter o artigo (*pago a la vista*).

A oitava produção analisada não inclui título, subtítulo e slogan. No entanto, apresenta a justificativa da venda, a caracterização do objeto e uma assinatura, que está representada pelo *e-mail* e um número de telefone para contato. O texto verbal foi desenvolvido em parágrafo único, centralizado, com fonte arial. Foi escrito abaixo da imagem, que encontra-se centralizada, na parte superior. O sofá não está disposto em um ambiente. Observamos uma incorreção linguística na última oração da produção do P8, quando ao se referir ao leitor emprega o verbo na segunda pessoas do plural - *vosotros tenéis* -, no lugar da segunda pessoa do singular. Observemos a Figura 24, a seguir:

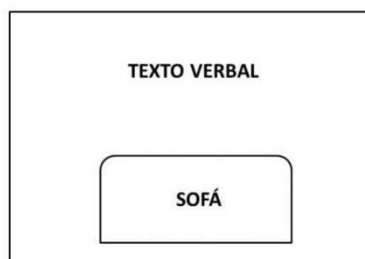
³² Oferta incrível. Sofá novo. Pouco uso. Cor cinza e neutra. Muito confortável e espaçoso. Design moderno. Os assentos reclinam para maior comodidade. Compre já! Oportunidade única! Entrega rápida! Preço: Oferta especial \$500,00 no cartão. Pagamento à vista com desconto \$400,00. Interessados contatar Ana (e-mail: anagracia@hotmail.com ou telefone 864950382).

Figura 24 – Texto³³ P8

Estamos cambiando de piso y deseamos vender este sofá. Todavía está nuevo pero necesitamos un menor. Es muy comfortable, color gris, en buen estado. Si tenéis interés, contáctenos por correo: sofabonito@hotmail.com o por los teléfonos (85) 9999-4444/9999-5555. Hasta luego.

Fonte: Elaborado pela autora.

Obtivemos três tipos de *layout* nas produções textuais dessa pesquisa. Um primeiro, das produções de P3 e P6, no qual o texto verbal e a imagem estão posicionados verticalmente na página do documento, o texto verbal acima e a imagem abaixo. Considerando que o modo de leitura ocidental é de cima para baixo, o texto verbal recebe maior destaque nesse formato. Observemos a Figura 25:

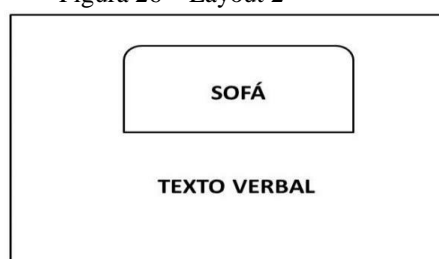
Figura 25 – *Layout* 1

Fonte: Ilustração da pesquisadora.

O segundo *layout* – das produções dos P1, P2, P4, P7 e P8 – em que o texto verbal e a imagem estão posicionados verticalmente na página do documento, entretanto a imagem está acima e o texto verbal, abaixo. Desse modo, a imagem recebe maior ênfase. Observemos a Figura 26:

³³ “Estamos mudando de apartamento e desejamos vender este sofá. Ainda está novo mas precisamos de um menor. É muito confortável, cor cinza e em bom estado. Se tendes interesse, contacte-nos por e-mail: sofabonito@hotmail.com ou pelos telefones (85) 9999-4444/9999-5555”.

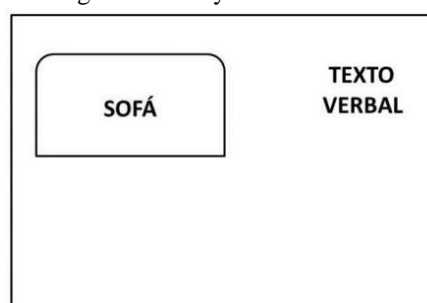
Figura 26 – Layout 2



Fonte: Ilustração da pesquisadora.

O terceiro *layout*, feito pelo P5, é diferente dos anteriores, pois o texto verbal e a imagem estão posicionados horizontalmente na página do documento, com a imagem inserida à esquerda e o texto verbal, à direita. Em vista do modo de leitura ocidental ser da esquerda para direita, a imagem nesse caso recebe maior evidência, conforme ilustrado pela Figura 27 abaixo.

Figura 27 – Layout 3



Fonte: Ilustração da pesquisadora.

Sintetizando, averiguamos que nos oito anúncios ilustrados acima o modo verbal expressa toda a informação essencial, enquanto as imagens assumem a função de ilustração. Conforme a taxonomia de Marsh e White (2003), a relação entre a imagem e o texto nos oito anúncios analisados pode ser definida de dependência – Função *B* –, uma vez que a imagem concretiza – *B.1.1* – e exemplifica – *B1.6* – o que é reiterado pelo texto verbal. Em outras palavras, as imagens nas produções textuais ilustram a descrição do objeto à venda (tamanho, modelo e cor), confirmando uma relação direta entre as duas semioses.

Após a análise dos três procedimentos de geração de dados nesse capítulo, foi possível atingir uma visão mais ampla e aprofundada do nosso objeto de estudo: o processamento cognitivo da escrita do texto multimodal em espanhol /LE no computador.

Constatamos que as informações acerca da escrita no computador e do processo de produção textual obtidas no Questionário foram retomadas em grande medida nos protocolos verbais,

elucidando à pesquisadora acerca dos subprocessos cognitivos e metacognitivos empregados, e puderam ser percebidas e concretizadas no resultado final do processamento, as produções textuais. Por exemplo, para o processo de planejamento, o P1 afirmou fazer rascunhos no papel antes da escrita no computador. Isso foi relatado pelo mesmo no protocolo verbal, quando ele explicava que preferia o papel pela visualização do todo que um documento do computador às vezes não permite.

O próximo e último capítulo trará uma reflexão sintetizadora do percurso feito nesta tese. Retomaremos e buscaremos responder às perguntas de pesquisa, apresentaremos possíveis lacunas do presente estudo e apontaremos propostas para pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processamento cognitivo de escritores experientes na produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador

A fim de atingirmos nosso objetivo, realizamos um estudo qualitativo, no qual empregamos três técnicas – questionário, a observação e o protocolo verbal retrospectivo – para obter distintas perspectivas do fenômeno investigado. Contamos com a participação de 8 (oito) professores de espanhol, selecionados a partir de critérios, como a graduação realizada, o tempo de estudo e de ensino da língua espanhola e o domínio na LE, confirmada através da certificação do DELE.

A escolha por investigar o processo de produção textual escrita de docentes, enfocando o letramento digital dos professores, deve-se ao reconhecimento da necessidade de preparação adequada dos docentes para que possam desenvolver a produção textual de seus alunos. Essa preparação passa necessariamente pela própria capacidade dos docentes de produzirem textos de modo eficiente, isto é, se estão preparados para executar muitas das tarefas propostas aos alunos.

Neste último capítulo, primeiramente, retornaremos para nossas questões de pesquisa, procurando respondê-las a partir dos resultados das análises apresentadas no capítulo anterior. Em seguida, apresentaremos as limitações de nosso estudo, tanto no que concerne ao seu desenho metodológico quanto à generalização de seus resultados. Finalmente, procuraremos apontar implicações para futuras pesquisas.

As questões que nortearam a pesquisa foram:

- Quais são os subprocessos cognitivos e metacognitivos empregados por escritores experientes para a produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador?
- Como esses subprocessos cognitivos e metacognitivos se integram em um modelo cognitivo do texto?
- Qual a relação entre o texto verbal e o texto não verbal nas produções escritas pelos participantes?

Com base nos resultados alcançados, apresentaremos, a seguir, a resposta para cada pergunta que impulsionou a nossa pesquisa.

Assim, iniciamos com as constatações que nos permitiram responder a primeira questão proposta:

Quais são os subprocessos cognitivos e metacognitivos empregados por escritores experientes para a produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador?

Conforme os resultados apresentados no quinto capítulo, identificamos e categorizamos dez subprocessos. Classificamos 3 (três) subprocessos – leitura da tarefa, leitura do texto produzido e digitação – como cognitivos, e 6 (seis) subprocessos – busca e escolha da imagem, leitura na Internet, adequação do texto ao gênero anúncio, enquadramento, dúvida na escolha/escrita do vocábulo e edição – como metacognitivos. O subprocesso interação foi compreendido como cognitivo, quando se tratava de uma interação interna, que se efetivava quando o participante interagiu consigo, e também, como metacognitivo, quando o participante interagiu com a pesquisadora.

Vale destacar que 4 (quatro) participantes não empregaram o subprocesso de leitura na Internet. Os 4 (quatro) participantes, que navegaram pela Internet, o fizeram em busca de modelos para escrever o gênero ou para tirar dúvida de um vocábulo na LE. Portanto, constatamos estratégias com aqueles que não utilizaram a Internet. Por exemplo, na ausência de modelo, a proposta da tarefa e o conhecimento prévio do gênero foram usados como *input* para a geração de ideias. E, para dúvidas de vocabulário, a substituição por sinônimo ou o apagamento da palavra.

Também verificamos que 2 (dois) participantes mantiveram-se em silêncio durante toda a tarefa. A pesquisadora não procurou interagir, pois, conforme já explanado, foi uma decisão metodológica, que a mesma se mantivesse em silêncio durante a gravação, respondendo somente quando solicitada.

Ressaltamos ainda que o subprocesso dúvida na escolha/escrita da palavra não foi empregado por 1 (um) participante, o nativo. E, para o subprocesso de edição, 3 (três) participantes não efetivaram edições na formatação do texto.

Não foi possível estabelecer um parâmetro entre os participantes acerca do tempo despendido em cada subprocesso, haja vista o caráter pessoal da escrita. Entretanto, constatamos que os participantes realizaram a tarefa de forma muito semelhante, corroborando a validade dos modelos cognitivos do texto, que buscam compreender e explicar as tomadas de decisão do escritor.

Destacamos o ineditismo da pesquisa a partir de seis subprocessos identificados e categorizados: busca e escolha da imagem, leitura na Internet, interação interna, enquadramento, digitação e edição – este último classificado em quatro tipos: falha de digitação, acréscimo de novas informações, formatação do texto verbal e apagamento de

fragmentos –, uma vez que não estão contemplados nos modelos cognitivos do texto, apresentados no Capítulo 2.

Com o acesso à Internet, observamos que o escritor realiza a estratégia de buscas *online* para sanar dúvidas de vocabulário da LE, ora pelo sentido, ora pela forma escrita da palavra. Contudo, a navegação poderia ser mais efetiva se visitassem sites especializados, como dicionários *online*, que permitem a visualização de vários verbetes da palavra, além de possuírem ferramentas para a conjugação verbal.

Uma segunda estratégia verificada foi que os escritores inseriam frases ou fragmentos de frases no site do *Google* para a confirmação do uso da expressão ou da estrutura na língua-alvo. Uma vez que, como resultado da busca, surgiam sites com aquelas expressões, eles clicavam e navegavam pelos sites sugeridos e tinham acesso ao uso da expressão.

Finalmente, a navegação por sites na língua estrangeira se consolidou como uma terceira estratégia interessante para a leitura de modelos do gênero exigido na tarefa

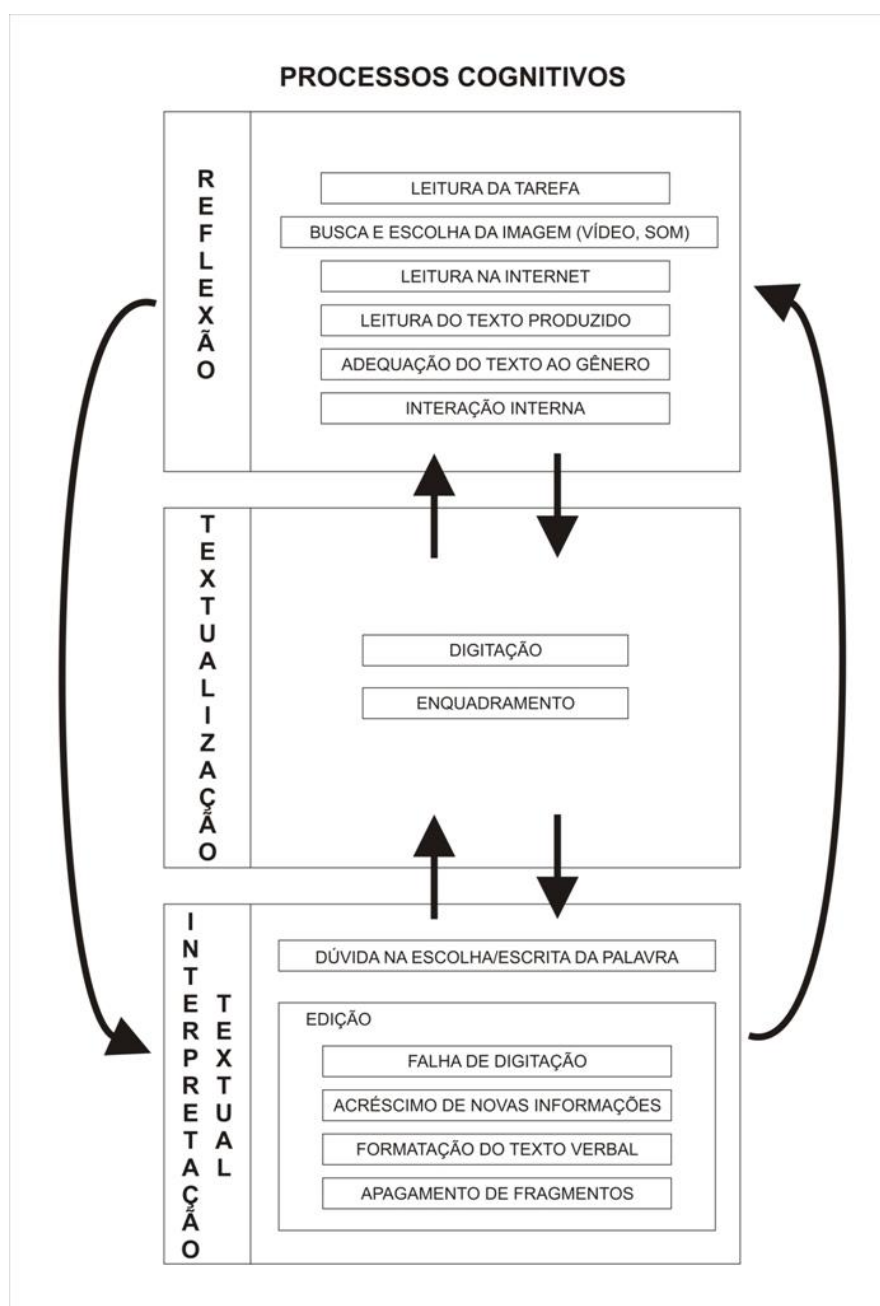
Mantendo em mente as constatações feitas sobre os subprocessos, passamos a segunda questão de pesquisa:

Como esses subprocessos cognitivos e metacognitivos se integram em um modelo cognitivo do texto?

A partir do modelo de Hayes (1996), integramos os dez subprocessos identificados aos três processos cognitivos elencados pelo autor – reflexão, textualização e interpretação textual (Cf. Tabela 21).

Na Figura 28 abaixo, propomos uma reconfiguração dos processos cognitivos a partir das constatações da pesquisa: a escrita no computador, com seus recursos de edição e acesso à Internet.

Figura 28 – Modelo cognitivo da escrita no computador



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa.

A observação atenta da figura 28 provoca questionamentos sobre coincidências e divergências, quanto ao modelo cognitivo de Hayes (1996), tomado como referência. Primeiramente, quanto ao processo de reflexão, inserimos três subprocessos não antes mencionados pelo autor, quais sejam: a busca e escolha da imagem – acrescentando outros modos, como vídeo e som –, leitura na Internet e a interação interna.

Destacamos como convergência, o subprocesso interação externa, pois pode ser entendido como um processo presente no modelo de Hayes (1996), nomeado por *colaboradores* (Cf. Figura 7), por isso o omitimos no modelo proposto.

Acerca das divergências, percebemos que o modelo de Hayes (1996) traz o subprocesso leitura do texto produzido, quando, no componente *contexto da tarefa*, apresenta o subcomponente *texto produzido até o momento*. Entretanto, não concordamos com esta posição “fora” dos processos cognitivos, pois conforme os dados observados na gravação da produção textual e no protocolo verbal, o lugar desse subprocesso é como uma ação pertinente ao planejamento da escrita. Mesmo que considerássemos a seta em seu modelo como um indicador das trocas entre o *contexto da tarefa* e os *processos cognitivos*, não ilustraria de forma satisfatória o que de fato ocorre. De forma semelhante, optamos por inserir no processo de reflexão o subprocesso adequação do texto ao gênero, porque, embora em Hayes (1996) haja o subcomponente *conhecimento de gênero* inserido no componente *memória de longo prazo*, a seta, novamente, somente indica uma troca com os processos cognitivos, não especificando onde se consolidaria essa tomada de decisão.

No que diz respeito ao processo de textualização, inserimos dois subprocessos: digitação e enquadramento. Embora Hayes (1996) apresente o subcomponente *meios de composição*, abrangendo assim a escrita à mão e a escrita no computador, optamos por inserir o subprocesso de digitação, haja vista que confirmamos pelos dados analisados que o escritor gasta tempo e esforço cognitivo nessa atividade. Além de que, mais uma vez, não concordamos com o autor referenciado acerca desse subprocesso não fazer parte dos processos cognitivos. Em relação ao subprocesso enquadramento, ressaltamos que não há indicações nos modelos cognitivos ora discutidos acerca de como o escritor insere e relaciona os modos de sentido na produção do texto. Portanto, é mais uma contribuição do modelo proposto.

Por último, o processo de interpretação textual inclui dois subprocessos: dúvida na escolha/escrita da palavra e edição. Pensamos que o primeiro subprocesso mencionado está contemplado em Hayes (1996), ou seja, no componente *memória de trabalho*, os processos de reconhecimento fonológico, visual e semântico das palavras tomam lugar. Porém, ainda decidimos por inserí-lo nos processos cognitivos, mais especificamente, na interpretação. As edições elencadas no modelo proposto da pesquisa dizem respeito muito mais à escrita no computador do que à mão, o que pensamos também ser algo inovador.

Destacamos que, para a criação da Figura 28, buscamos manter os três quadros maiores do mesmo tamanho, permitindo ao leitor inferir que os três processos possuem igual

relevância. Segundo, diferenciamos o tamanho da fonte para os processos e para os subprocessos.

No tocante ao modelo proposto e ao que a literatura da área apresenta, ressaltamos que também observamos a recursividade dos processos, ocorrendo a interrupção, principalmente, da textualização, seja para a reflexão, seja para a interpretação textual.

Percebemos ainda que a leitura foi o processo que prevaleceu na produção textual, conforme demonstrado pelo número de pausas para leitura (Cf. Tabela 10) e pelo tempo total desse processo (Cf. Tabela 11).

Finalmente, é importante destacar que não constatamos a elaboração de rascunhos. Pensamos que isso ocorreu, primeiro, devido aos recursos de edição do processador do texto, por exemplo cortar, colar e apagar fragmentos de textos. Assim, a textualização se configurava muitas vezes como uma refacção do texto. Segundo, por causa do gênero escolhido para a pesquisa, que era breve e descritivo. Os participantes P2, P7 e P8, inclusive afirmaram que, para gêneros mais complexos, como o artigo científico, realizavam rascunhos.

Passamos agora a responder a terceira e última pergunta norteadora dessa pesquisa, que foi:

Qual a relação entre o texto verbal e o texto não verbal nos anúncios escritos pelos participantes?

No que diz respeito a relação entre o texto verbal e o não verbal averiguamos que nos oito anúncios produzidos o modo verbal expressa toda a informação essencial, enquanto as imagens assumem a função de ilustração. Conforme a taxonomia de Marsh e White (2003), a relação entre a imagem e o texto nos anúncios pode ser entendida de dependência – Função *B* –, uma vez que a imagem concretiza – *B.1.1* – e exemplifica – *B1.6* (Cf. Quadro 1). Em outras palavras, as imagens nas produções textuais ilustram a descrição do objeto à venda (tamanho, modelo e cor), confirmando uma relação direta entre as duas semioses.

Levando em consideração as respostas dadas no Questionário, evidenciamos que os participantes não possuíam uma noção clara da multimodalidade, reduzindo a potencialidade do modo imagético na construção da mensagem, o que pode justificar que poucos empregaram recursos de tipografia e de formatação no anúncio, apresentando somente três tipos de *layout* (Cf. Figuras 26, 27 e 28).

Vale ainda destacar que a falta de manuseio do computador utilizado na pesquisa ou o desconhecimento das ferramentas do software podem ter contribuído para que os escritores não tenham produzido anúncios mais rebuscados.

Respondidas as questões norteadoras desta pesquisa, apontamos, a seguir, algumas limitações da mesma e sugestões de novas pesquisas, tendo em mente a contribuição não só para a linguística, como também para os professores que possam utilizar essa pesquisa como meio de contribuição à melhoria de sua prática didática.

A primeira limitação a ser apontada é em relação ao corpus coletado, produzido por um único grupo de escritores – todos com conhecimento da língua espanhola. Portanto, os processos cognitivos e metacognitivos identificados dizem respeito ao processamento de textos por escritores experientes. A decisão de usarmos escritores experientes se deu em virtude dos modelos empregados (HAYES; FLOWER, 1980; HAYES, 1996) para análise dos dados terem sido elaborados para descrever a produção de textos por escritores experientes. Pensamos que o número de participantes 8 (oito), embora suficiente para nosso propósito, poderia ter sido maior ou mais diversificado, de modo a contemplar escritores com domínio em língua espanhola, mas não necessariamente professores de espanhol. Contudo esse número pequeno deu-se ao critério da proficiência da LE. Ainda que tenhamos encontrado professores interessados em participar da pesquisa, esses não possuíam a certificação do DELE. Da mesma forma, poderíamos ter incluído um grupo proficiente em espanhol, mas não professores da língua, caso tivéssemos como identificá-los, uma vez que testes padronizados de proficiência em espanhol não são largamente aplicados e os que os fazem são geralmente professores dessa língua em busca de certificação.

Um segunda limitação do corpus coletado e analisado deve-se ao fato de termos solicitado a produção de apenas um gênero textual. Poderíamos ter solicitado duas tarefas de produção textual por participante, cada uma demandando a produção de um gênero diferente. Entretanto, uma vez que, além do tempo para produção do texto, o participante deveria também dispor de tempo para o protocolo verbal posterior, receíamos que, acrescentando a produção de um segundo ou terceiro texto, não pudéssemos contar com a participação dos 8 (oito) professores, caso a duração da coleta de dados demandasse muito mais de uma hora. Por isso optamos por apenas uma única produção textual.

Apesar das limitações apresentadas para nosso corpus, acreditamos que o cuidado que tivemos ao selecionar nosso corpus seja capaz de dirimir suas limitações.

Uma terceira limitação deve-se a dificuldades enfrentadas pela pesquisadora em conduzir o protocolo verbal retrospectivo. Esclarecemos que era sua primeira vez em realizar uma pesquisa com tarefa e em empregar essa técnica. Destacamos que também para os participantes não foi fácil e simples. Apesar da boa vontade e disposição em atender o que lhe era pedido, seus comportamentos provavelmente foram alterados pela situação de

observação e monitoramento. Contudo, pensamos que as leituras acerca da técnica do protocolo verbal foram elucidativas e nos ajudaram na condução do procedimento de coleta dos dados.

A partir da nossa experiência, sugerimos que futuras pesquisas que se proponham a estudar o processamento cognitivo, verifiquem como ocorre a escrita em outros dispositivos eletrônicos (tablets e smartphones). Durante a análise, verificamos que o meio de composição e a Internet influenciaram nas tomadas de decisão e demandaram por novos processos cognitivos, portanto, é possível que aqueles dispositivos requeiram diferentes e novos processos cognitivos.

Outra sugestão a ser feita, com base neste estudo, é que futuras pesquisas envolvam a produção de outros gêneros por escritores outros que professores de espanhol. Também propomos que em outras pesquisas contando com a participação de professores de espanhol, haja a exploração da produção de gêneros acadêmicos, haja vista que fazem parte do seu conhecimento metagenérico.

Ainda, uma outra sugestão de pesquisa é a análise de como a relação entre a imagem e o texto verbal pode ocorrer na produção textual de outros gêneros discursivos no computador.

Por fim, futuras pesquisas podem também investigar o processamento cognitivo de escritores com limitado conhecimento da língua estrangeira e verificar a adequação dos modelos de escrita à análise de produção textual por escritores com dificuldades linguísticas.

Apesar das limitações apontadas, acreditamos que a pesquisa relatada neste trabalho possa contribuir para o debate teórico sobre o processamento cognitivo da escrita de texto multimodal em espanhol/LE no computador, pois, apesar de encontrarmos na literatura pesquisas que discutam os processos cognitivos já contemplados em modelos cognitivos do texto, não encontramos pesquisas que tenham tentado categorizar esse processamento no computador, a partir da observação da proficiência na LE do escritor, do seu letramento digital e das características do texto. Acrescenta-se a isso o fato de que as pesquisas encontradas centram-se em apenas um dos processos cognitivos (planejamento, ou textualização, ou revisão). Ressaltamos que evidenciamos nesta pesquisa cinco novos processos. Além disso, como professora e pesquisadora interessada na escrita e nas contribuições da tecnologia à educação, tenho percebido que a multimodalidade ainda é pouco exigida nas propostas de produção textual, principalmente no ensino da LE. Portanto, pesquisas como a que realizamos podem instigar que a produção de material didático ou que

o planejamento de aula com a escrita possa incluir gêneros textuais que envolvam diferentes modos de sentido.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana Karoline Saboia de. **Composição multimodal de narrativas digitais: um estudo sobre processos e estratégias de produção**. 2012. 183 p. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALIEIRO JR, Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. São Paulo: Cortez, 2003. p.171-201.
- BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacy**. Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p.17-32.
- BEBER, B.; SILVA, E. da; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, n. 31(95), p.144-151, 2014.
- BELSHAW, Doug. **The essential elements of digital literacies**. 2012. Disponível em <<http://digitalliteraci.es>> acesso em 17 jan. 2016.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of the written composition**. Routledge, 1987.
- _____. **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita**. Infancia y aprendizaje. p. 43-64, jul./dez, 1992.
- BIASI-RODRIGUES, B. O gênero anúncio: tradição e atualidade. In: **XV Congreso Internacional de la Asociación de Linguística y Filología de América Latina**, 2008, Montevideú. Anais da XV ALFAL. João Pessoa: ALFAL, 2008. v. 1. p. 01-10.
- BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na Internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.181-198.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática.**

Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

CASSANY, D. **Describir el escribir.** Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

_____. **La cocina de la escritura.** Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Anagrama, 2009a.

_____. **Reparar la escritura.** Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó, 2009b.

_____. **En Línea.** Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2012.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics.** New York: Oxford University, 2007.

ERICSSON, K. A. Toward a procedure for eliciting verbal expression of nonverbal experience without reactivity: Interpreting the verbal overshadowing effect within the theoretical framework for protocol analysis. **Applied Cognitive Psychology**, v. 16, p. 981-987, 2002.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicología cognitiva.** Um manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FAVA, Rui. **Educação 3.0.** Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FLAVELL, J. Metacognition and cognition monitoring. **American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

GABRIEL, Martha. **Educ@ar.** A (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva: 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. Letramento de professores universitários para usos da escrita em contexto pedagógico digital: algumas reflexões. **Revista Crop**, Universidade de São Paulo, Edição 12, p. 83-107, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2^a ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HAWISHER, G. E.; SELFE, C. L. Reflections on computers and composition studies at the century's end. In: SNYDER, I. **Page to screen**. Taking literacy into electronic era. Routledge: Londres, 2001. p.3-19.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. **Cognitive processes in writing**. LEA: New Jersey, 1980. p. 3-30.

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. *In*: LEVY, C. M.; RANDELL, S. **The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications**. Routledge: Nova York, 1996. p. 1-27.

HOCKLY, N. Digital literacies. **ELT Journal**, v. 66, n° 1, p.108 - 112, jan. 2011.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.19(2), p. 177-185, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 7^a ed. Ática: São Paulo, 2005.

KELLOGG, R. T. A model of working memory in writing. *In*: LEVY, C. M.; RANDELL, S. **The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications**. Routledge: Nova York, 1996. p.57-71.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. **Reading images**. The Grammar of visual design. 2^a ed. New York: Routledge, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEKI, I. **Understanding ESL writers**. New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1992.

LEU JR., Donald J. Literacy and technology: Deictic Consequences for literacy Education in an Information Age. In: KAMIL, Michael L. et alii (Editors). **Handbook of Reading Research**. Vol. III. Mahwah/New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000. p. 743-770.

LINO, G. C. F. **A sala de aula, o blog e os adolescentes: a construção textual no espaço do papel e da tela**. 2011. 156 p. Mestrado (Mestrado em estudos de linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnica de Minas Gerais. 2011.

LOPES, D. V. As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**, ed. 6, p. 1-17, 2011.

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

MARSELLÉS, P. M. La escritura y su aprendizaje. In: FILLOLA, A. M. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998. p. 155-168.

MARSH, Emily E.; WHITE, Marilyn Domas. A taxonomy of relationships between images and text. **Journal of Documentation**, 59(6), p. 647-672, 2003.

MONTOLÍO, Estrella (coordinadora). **Manual práctico de escritura académica**. Volumen II. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. London: Cambridge University Press, 1992.

PENNINGTON, M. C. The impact of the computer in second-language writing. *In*: MATSUDA, P. K.; COX, M.; JORDAN, J.; ORTMEIER-HOOPER, C. **Second Language writing in the composition classroom**. A critical sourcebook. New York: Bedford/St. Martin's, 2006.

PURCELL, Kristen *et all.* **How teens do research in the digital world.** Disponível em: <<http://www.pewinternet.org/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/>>.

Acesso em: 13 abr. 2016.

RABAÇA, Carlos A.; BARBOSA, Gustavo G. **Dicionário de comunicação.** São Paulo: Ática, 1998.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing.** Teaching techniques in English as a second language. USA: Oxford University, 1983.

REGO, I. de M. S. **Incorporação das Novas Tecnologias na Aula de Língua Espanhola: Possibilidades e Dificuldades Encontradas na produção de Um Texto Publicitário.** 2010. 146p. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. 2010.

RICHARDS, Keith. **Qualitative Inquiry in Tesol.** New York: Palgrave Macmillan, 2003.

ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. **Tesol Quarterly**, v.36, n. 2, p.191-205, 2002.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1991.

SEVALTICI, V. L. C. G. **Letramento visual e ensino de produção de texto: O encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em Inglês-Língua Estrangeira.** 2009. 192 p. Doutorado (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

SNYDER, . Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p.255-281, dez. 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.3, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUSA, Maria Margarete F. de. **A organização textual-discursiva dos anúncios de turismo no Ceará.** Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. A inter-relação entre as seqüências textuais e os processos de referenciação anafórica no gênero anúncio. In: BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; RAUEN, Fábio José. (Org.). **Anais proceedings**. Santa Catarina: Tubarão, 2007, v. 1, p. 1498-1511.

SPARROW, Betsy; LIU, Jenny; WEGNER, Daniel M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at your fingertips. **Science**, Vol. 333, p. 776-778, ago. 2011.

USÓ-JUAN, Esther. Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. In: ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de; ZAROBÉ, Leyre Ruiz de. **La lectura en lengua extranjera**. España: Portal Education, 2011.

VIEIRA, I. L. Velhos, novos e multiletramentos: Introduzindo conceitos. **Linguagem em Foco**, vol. 1, nº. 1, p. 81-92, jan./jul. 2012.

WEIGLE, S. C. **Assessing writing**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

WILLINGHAM, D. T. Have technology and multitasking rewired how students learn? **American educator periodical**, p. 23-42, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário Participante

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Curso: Doutorado em Linguística

Questionário Participante

Este Questionário faz parte da pesquisa sobre o “Processamento cognitivo da produção de textos multimodais em espanhol/LE no computador”, a ser realizada por mim, Sara de Paula Lima, doutoranda em Linguística da UFC, sob a orientação da prof^{ra}. Dra. Vlândia Borges. Agradecemos a colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

1ª Parte - Formação

1. Indique o ano de conclusão da Licenciatura em Letras Espanhol.
2. Acerca da sua formação acadêmica:
() especialista () mestre () doutor
3. Há quanto tempo estuda a língua espanhola?
4. Frequentou um Curso de Língua Espanhola? Por quanto tempo?
5. Há quanto tempo ensina a língua espanhola? Em cursos de idiomas ou escola pública/privada?

2ª Parte - Experiência com a escrita:

1. Você tem o hábito de escrever usando processadores de texto (computador)?
2. Com que frequência você escreve utilizando o computador?
3. Quais gêneros textuais você elabora usando o computador?
4. Quais são as dificuldades que você sente para produzir textos usando o computador?
5. O que é para você um texto multimodal? Exemplifique.
6. Você escreve textos multimodais? No papel, no computador? Exemplifique.
7. Você usa que programas (Word, powerpoint) para a criação dos seus textos? Por quê esses programas?

3ª Parte – Processo de produção textual:

1. O que você leva em conta durante o planejamento de um texto (gênero textual, aspectos linguísticos, conhecimento do assunto, leitor)?
2. (a) Você realiza alguma pesquisa sobre o conteúdo, sobre o gênero pedido na tarefa: () Sim () Não

(b) Onde realiza a pesquisa: em outros materiais impressos (livros, gramáticas, compêndios)? Ou em sites online?
3. Antes da escrita do texto com o auxílio do computador, você elabora um plano geral do texto (rascunhos, esquemas)? Explique.
4. Durante a escrita do texto, que fatores fazem que você interrompa a produção textual?
5. Durante a produção, você realiza a leitura do texto? Com que frequência?
6. Em que momento da produção você efetua correções no texto?
7. Que tipo de correções você costuma empregar em suas produções?
8. Quando você considera que seu texto está finalizado?

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE B: Transcrições

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL - Participante 1

[Existem alguns detalhes, que são próprios do gênero, ne, então eu tive, preferi buscar mais informações que era para poder usar as palavras mais usuais, daquele tipo de gênero, ne, daquele gênero alias. Ai, que mais?]

É, a questão da linguagem, modelos pra fazer, um modelo que tenha a ver com a realidade que se vende, que se observa ai.

Eu aumentei a visualização do texto, porque eu gosto de ver bem grande, bem grande, assim, razoável. Eu não gosto da questão da visualização pelo computador, eu prefiro o papel porque eu tenho condições, por exemplo, dispor as folhas todinhas e olhar para as folhas. Eu ainda prefiro começar no papel e depois ir para o computador.]

[O que você estava pensando aqui neste momento?]

[Nesse momento, eu estava, é, indo buscar material para começar o meu trabalho, que no caso como era sofá, e eu precisava de uma foto, ai, então eu fui no site de busca atrás de foto e dei preferência a buscar num site já de língua espanhola, que era para facilitar inclusive a questão da terminologia, da linguagem que eu ia usar, as palavras.]

Aí me embananei um pouquinho, porque eu quis apertar na palavra imagem, acabei apertando em outro link, mas enfim, serviu, porque nele eu encontrei fotos variadas de sofás, inclusive todas estas fotos eram referentes à venda de sofás, então eu escolhi um que me agradasse visualmente e que fosse, é, *tivesse alguma relação com o meu trabalho*, que deveria ser um sofá grande, que ocupasse bastante espaço, já que eu queria fazer uma redecoração, então eu tinha que arranjar um sofá grande para substituir por um menor.]

[Nessa parte aqui, o que está acontecendo para você?]

[Eu estava procurando um sofá grande e que me agradasse, ai eu vi esse, que é, tem uma parte que se chama chaise longue, ne, que ai realmente seria um sofá grande, que justificaria eu não querer esse sofá para minha casa, já que estou redecorando e quero mais espaço.]

Ai, fui lendo, o que que o anúncio trazia, quais as informações que o anúncio trazia, ai vi outras fotos, peguei a foto do anúncio, copiei, porque achei que era adequado, por causa do tamanho do sofá, ne, ai peguei, copiei a imagem, e coloquei na minha folha em que eu ia trabalhar o meu texto.]

Alterei o formato da figura, que era pra ficar mais fácil a manipulação da figura, ai então eu fiquei vendo ai o que que eu poderia modificar na figura pra melhorar a manipulação dela na folha.]

[O seu Windows é este?]

[Windows?]

[O seu Office neste caso.]

[Aqui é o Libre, não, mas eu já trabalhei com ele, ai, ele é semelhante ao word, tem algumas semelhanças e dá até pra trabalhar. Eu já tinha trabalhado, como eu trabalho em um lugar público, nas instituições públicas as ferramentas têm que ser de livre acesso, ne, gratuitas, ai já trabalhei com Libre Office.]

[E agora?]

[Eu estava querendo colocar a foto no cantinho, porque na verdade eu gostaria de colocar o texto na lateral da foto, mas eu não consegui, ai, então fiquei tentando diminuir o tamanho da página para visualizar melhor onde a foto estaria dentro da folha, ai tentei mexer a foto, o cursor para escrever, então eu não mexi do jeito que eu queria, então acabei colocando só enter, enter, enter, depois de tanto mexer pro lado pro outro, ai o texto acabou ficando embaixo. Mas se eu tivesse tipo mais tempo, eu acho que eu teria colocado a foto ao lado. No meio, ai teria disposto o texto embaixo. Mas a minha intenção mesmo era colocar a foto a esquerda e o texto a direita da foto.

Aí eu recorria ao anúncio, é, enter, enter, enter para chegar até o lugar onde *eu ia começar a escritura do texto.*

Agora estou parada feito uma lesada.

Estou esperando alguma coisa.]

[O que é que você estava esperando nesse momento?]

[Hum, eu acho que estava pensando no que eu ia trabalhar agora, talvez eu tivesse parado para ler qual a, quais as recomendações da minha atividade, o que que eu tinha que fazer na minha atividade, quais os elementos que eu tinha que colocar dentro do meu texto. Ai eu fui ler no exemplo, no modelo que eu peguei na internet, que características como é que ele fazia a descrição do objeto a ser vendido.

Ai fiquei lendo, observando as palavras, o vocabulário utilizado, os elementos que são ressaltados na hora da venda, ne, ai vi que ele traz as medidas, a descrição, características.

Ai voltei ao meu texto, eu acho que eu tentei voltar para o meu texto, pronto, *ai comecei a escrever realmente o anúncio*, colocando que eu desejo, o que eu desejo vender, a princípio eu coloquei em letra minúscula, mas ai depois, eu acho melhor um realce a mais, colocar as letras iniciais maiúsculas. E também fui conferir se *chaise longe* estava escrito corretamente.]

[Por isso a alternância das janelas.]

[Ai, eu fui, acredito que buscar dicionário, deixa eu ver se é isso mesmo. Ah não, fui procurar uma expressão para ver se existia na língua espanhola tal qual nós temos na língua portuguesa, que é o “perfeito estado”. Ai fui ver se tinha em outros sites, teria outras referências a expressão “perfeito estado”, “perfecto estado”, ai encontrei outras referências, fui ler, que referências eram essas. Ai alguns era referência de fazer tradução para o inglês, tal. Ai não era exatamente o que eu queria.

Ai, fiquei vendo outros modelos, voltei lá pro modelo inicial, ai *fiz aquela alteração de letra minúscula pra letra maiúscula, pra chamar um pouco mais de atenção do objeto a ser vendido.*]

[Por que é importante? O que você queria transmitir colocando a letra maiúscula?]

[Exatamente, pra chamar a atenção sobre o elemento que eu quero vender. Pra dar um destaque maior ao elemento que eu queria vender. Pensando agora eu poderia ter posto até em letra, em negrito.

Vou de novo a Internet, leio de novo as informações, o que que ele fala sobre o objeto. *Geralmente eu recorro várias vezes as minhas fontes de pesquisa.*

As características do sofá, a questão da cor, de ser confortável, palavras pra confortável.

Hum, é, estou procurando ai exemplos do uso de “perfecto estado”. Eu estava procurando um que tivesse, fosse realmente um anúncio, que falasse de uma mercadoria que tivesse em perfeito estado. Ai, fiquei procurando nos links, um que me direcionasse a uma venda, de um elemento que tivesse em perfeito estado e vi nas imagens, nas sugestões de imagem, um que vem de uma máquina digital Kodak, que dizia que estava em perfeito estado, com pouco tempo de uso.

Ai entrei na foto, que me encaminhou para uma página que eu podia ter a opção ou de visitar a página que tem realmente essa propaganda, essa oferta, ou podia ver só a imagem, em tamanho original.

Ai eu preferi ver a página que tinha a oferta, que era para eu ver os dados, como é que estava descrito e tal. Mais possibilidades de escrever o meu texto.

Ai eu fiquei baixando os exemplos e buscando aquele modelo que eu tinha visto na página anterior, ai no final da página foi que eu encontrei esse anúncio. Ai vi as características, a questão do “perfecto estado”, que tem ali descrito, ai fui até o final pra ver que outras informações tinha.

E, ai também quis ver a questão do tempo de uso, se eu poderia utilizar essa nomenclatura, ai, busquei na Internet, perfecto estado e tempo de uso em espanhol. Encontrei um outro, uma lista de, ..., uma lista de opções, dentre elas escolhi uma que era de telefone celular, ai, procurei dentre as ofertas um que tinha falando sobre os meses de uso.

Ai fui lá, voltei ao meu texto, pra ver se colocava essa informação, ou não, e enquanto carregava a página, voltei, fui, voltei, quis escrever meses, mas o dedo só queria botar dois “s” juntos.

Até que eu corrigi.

Ai, pensei em escrever o motivo da venda pra pessoa saber que não que ele estivesse estragado, mas simplesmente eu queria fazer uma alteração dentro de casa na decoração.

Ai fui conferir como é, se realmente eu poderia usar a palavra *venta*, ne, como venda, fui em busca do dicionário digital da Real Academia Española. Ai digitei a palavra *venta*, busquei o significado, li os significados, ai vi que realmente atendia a minha necessidade, *só que eu li mais de um exemplo, mais de uma citação.*

Ai voltei pro meu texto.

Então realmente ele atende minha necessidade, e eu continuei com a razão pela qual eu queria vender o meu sofá.

(...) Fiquei pensando.]

[O que você estava pensando?]

[Fui ler o texto para confirmar que era a questão de decoração. Depois voltei ao meu texto e coloquei esta informação. Porque era o meu motivo de vender era só por causa que eu queria trocar a minha decoração.

Ai achei que era melhor que mudasse essa informação de lugar, porque já era uma outra informação, talvez essa informação ficasse melhor mais abaixo, primeiro eu descrevesse melhor o sofá, desse mais informações sobre ele, para depois dizer porquê que eu estava vendendo.

Ai fui botar uma descriçãozinha do sofá, é, sem querer apertei num botão que foi ao final da página, ai voltei para onde eu estava digitando, e continuei na descrição do sofá.

Ai fiquei me questionando “comfortable”. Posso colocar só comfortable, tem outra possibilidade, como é que ele estava descrito lá naquele outro exemplo.

Fui lá recorri aquela página novamente, ai vi como é que estava escrito a questão do comfortable.

Ai também fui investigar a utilização do comfortable dentro do dicionário Real Academia.

Ai busquei os significados, vi que se adequava ao que eu queria, ne, *mas fiquei curiosa também, porque lá no texto aparecia, apresentava a palavra confort.*

Ai fui atrás dessa “confort”, pra ver o que que o dicionário trazia sobre essa palavra. Ai vi que também atendia as minhas necessidades. Ai então é uma outra possibilidade de usar. Ok.

Ai eu acho que fui buscar outros exemplos, eu sei que se encontrasse a junção de *sofá comfortable*.

Ai vem, surgiu em português os exemplos, que não era exatamente o que eu queria, ai referências a língua inglesa, *confort* no inglês.

Ai eu vi que não era a que me interessava. Então, *fiquei procurando, fui confrontar, comparar a maneira que estava escrita lá no espanhol, com “n”, como a que apareceu nas sugestões do Google.* Ai eu vi, realmente confirmei, que o que estava aparecendo lá no Google era inglês, “confort” era no inglês, não do espanhol, porque no espanhol realmente é escrito com n, ne.

Ai vi que tinha comfortable, e tinha confort, escrito em inglês. Ai fiquei procurando pra ver se nessa relação de, de, que o Google tinha me dado, se tinha algum em espanhol. Não encontrei.

Então coloquei mais referências, mais palavras, mais informações, no caso eu botei España, ne, acrescentei na minha busca de *sofá comfortable española*.

Ai pra ver se tinha, se dessa vez aparecia mais opções dentro da língua espanhola, mas não obtive muito êxito. Porque novamente apareceram muitos exemplos em inglês, apareceram em português, e alguns poucos em espanhol.

Então voltei lá no meu texto, fiquei lendo, um pouquinho, acho que devo ter lido um pouquinho de novo do material.

Ai voltei as pesquisas, voltei ao dicionário, e no dicionário pensei na palavra “converter”, busquei a palavra “converter”. Porque esse sofá, em especial que eu escolhi, ele se converte, ele se transforma em cama. *Então eu fui ver o verbo converter, fui confirmar como é que se conjugava, se estava correto a minha maneira de pensar,* então eu vi realmente, tanto o significado dele como a conjugação dele.

Ai depois de conferir a conjugação correta, eu coloquei no texto, que o sofá, ele além de ser um sofá, ele se converte numa cama.

E pensei que essa cama, como o anúncio lá da Internet, ele ressaltava que a cama também, era igualmente confortável como o sofá. *Então eu quis colocar essa informação também, que a cama era igualmente confortável.*

Ai fiquei pensando: Poxa, vou repetir confortável? Confortable? Não! Não acho adequado.

Ai fiquei pensando que, que outra palavra eu coloco.

Ai voltei lá o texto de base pra reler, o que que ele tinha, como é que ele colocava essa questão do conforto, tanto no sofá quanto na cama, ai pensei que poderia utilizar o tal do confort, e fui ver também na Internet, se eu não me engano, se tinha outros, em outros sites essa referência a confort.

Mas eu voltei ao dicionário, a Real Academia, para investigar de novo o significado de confort, sei lá, não me lembro mais.

Ai vi que ele produz bem estar, comodidade e tal. Era realmente isso que eu queria.

Ah nam, vou colocar realmente ‘confort’, com relação a cama.

Ai o computador me ofereceu ‘comfortable’ como opção, mas não. Eu mantive o ‘confort’ que era a minha opção.

Bom, depois eu quis acrescentar, eu acho que eu perguntei a hora.]

[Sim, exatamente]

[Eu acho que eu perguntei a hora.]

[20 minutos. Era mais ou menos isso.]

[Comecei a acelerar com as informações, pensar logo nas informações básicas que precisava ter, a questão da cor, ne, que foi o que eu coloquei lá. A questão da cor, que é a cor negra.

Ai apertei no botão errado, que eu queria era o botão do texto e acabei apertando, mas acabou que não deu certo, tudo bem, beleza.

Ai fui ver as informações de novo, quais as informações que o site apresenta sobre o objeto.

Ai voltei pro meu texto.

Ai depois de acrescentar a cor, fui dizer qual era o material. Ai li lá no site, ne, qual era o material e coloquei. Fiquei meio na dúvida porque eu realmente não sei que material é esse, PU, mas quem está atrás de sofá, depois podia investigar mais sobre isso.

De novo o dedo foi no lugar errado, mas, deixa eu ver, é foi pro lugar errado. Dessa vez eu realmente apertei no lugar errado.

Fiquei preocupada com esse PU. Se não daria algum problema, mas bom eu tenho pouco tempo.

Ai a gente foi conferir se estava gravando,

Depois da conferência, fiquei pensando que que eu boto, que que eu boto, porque eu tenho que agilizar porque eu tenho pouco tempo.

Ai não, tenho que colocar mais informações

Ai eu acho que parei para dar uma lidinha, ai fui ver que precisava do preço, forma de pagamento.

Tanto é que eu coloquei medidas, para depois eu ir acrescentar as medidas. A forma de pagamento, e, ai eu lembrei ai meu Deus como é que se escreve.

Ai eu coloquei que a vista ou dinheiro ou cartão de crédito, ne,

Nessa hora tinha que colocar o preço, claro.

Ai ia colocar o preço, *pensei em colocar o símbolo do euro*, ai buscar lá em inserir, inserir caractere especial, eu tava buscando onde estava o caractere especial. Achei. Beleza.

Ai fiquei procurando o símbolo do euro, não encontrei. Procurei, procurei, não encontrei. *Não sei se foi a pressa* que eu acabei não encontrando, porque tinha outros, outras referências a moedas aqui, mas eu não achei a do euro.

Ai fiquei buscando, baixando os caracteres especiais. Baixando, baixando, baixando. *Mas ai teve uma hora que eu fiquei preocupada com o tempo, ai eu disse, não, não tem esse recurso, eu vou no outro, vou inventar outro.* Aliás vou colocar outro, *então se eu não tenho o símbolo, eu vou colocar escrito mesmo, por extenso.* Ai, como eu não encontrei, fui tentando, procurando elemento, ah tá.

Já que eu não encontrei eu vou tentar outra possibilidade. *Ai foi quando eu desisti e comecei, ai voltei, voltei pra vê se eu tinha deixado passar,* realmente eu não encontrei, ah, vou escrever, vou escrever a palavra euro, fechei a janela, escrevi o preço que imaginei e coloquei em euro, e a medida, *devido ao tempo, eu peguei uma cola do texto da internet que trazia as medidas de um sofá.* Ai eu copieei essa informação e coleei lá no meu texto. Só que quando eu copieei, *ah eu fiz questão de copiar especial para ele não vir com a formatação da internet,* ham, porque senão ele ia mexer muito no meu texto, e tal, então eu organizei, formatei o texto direitinho do jeito que eu queria, tirei algumas informações que não me interessavam, revisei, vi que o tempo estava acabando. *Ah, é, vai ficar assim mesmo. Ai dei por finalizado meu texto.* Coloquei pra salvar. É ficou por isso mesmo.]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL - Participante 2

[Então, pra começar, *pra poder eu ter ideias*, eu gosto de produzir o texto, mas primeiro eu tenho que ter ideias, *ai eu fui atrás logo da imagem*, e *ai com base na imagem é que eu ia criar o anúncio*, ne, *então a imagem pra mim é, foi fundamental, para poder eu ter ideias*, ai feito a imagem.]

[E onde, a imagem?]

[No Google, ne, Google Image, que é o mais prático, né, coloco lá no Google “sofá”, “sofá grande”, que é a proposta, um sofá grande, eu procurei lá no Google, tive uma dificuldadezinha aqui no, nesse seu mouse, que não é muito bom, atrapalhando, ne, atrapalhando. Ai coloquei, achei um, *procurei bastante*, ne, eu gosto de, até eu achar um, assim, até no meu gosto, também, porque se era meu e eu comprei, (risos), e agora vou vender, então *eu imagino que se eu fosse comprar, eu compraria um desse*. Ai comprei um bem grande, bem versátil, ne, que muda as posições dele, confortável, ne, grande, que a proposta é que ele fosse grande, ne, ai passei bastante tempo ai nessa parte de visualizar o, encontrar um sofá, e *também procurei um sofá que não tivesse pessoas, porque se é um anúncio não adianta eu botar um sofá com pessoas sentadas, eu achei assim que não tinha muito a ver e também sem ser dentro da sala*, dentro de uma sala muito grande, com muita coisa, porque se é um anúncio, a pessoa quer ver, e é do sofá, a pessoa quer ver o sofá, não quer ver a mesa, a cadeira, enfim a janela, ne, ai eu procurei uma que aparecesse o sofá em foco, ne, e uma cor discreta, *eu gosto de cores mais discretas, e até mais escura, que eu acho que suja menos*, (risos) *foi toda a escolha do sofá envolveu tudo isso, não foi pouca coisa.*]

[E a sua familiaridade com o gênero? Já tinha escrito anúncio antes?]

[Não, não, costumo escrever muitos anúncios não, não sou de estar divulgando coisas na Internet para vender não.]

(...)

[E agora?]

[Eu fui e voltei, porque, na mesma página, comparando, ne, *eu acho que nessa parte eu fui comparando, eu gostei desse, ai depois preto com branco, ai depois eu não, então ai eu vou ver se tem outro melhor porque esse está muito simples e não é tão grande*, porque a proposta é que ele fosse grande, então eu fui procurar outro, maior, que eu pudesse até botar mais qualidades, ne, aquele não parece tão confortável, aquele lá que eu tinha escolhido.]

(...)

[Enquanto você olhava as imagens, você pensava em algo do texto?]

[Não, *eu pensava na imagem*, eu focada, no que eu tava escolhendo, e na proposta, assim, se é grande, tem que ser um sofá grande, então vamos pensar aqui num sofá grande, aqui eu já vou copiar, ne, copiei, coleí, achei até que não tinha colado, porque apareceu só o link, mas ai quando eu voltei pra lá, pra tela, voltei pra tela das imagens, ne, que voltei pra

para o documento do word, ai tive, ai foi, a primeira coisa que faço também é trabalhar logo com a imagem, é, tentar ver como é que vou colocar, o texto vai ficar do lado, de um lado, ou de outro, e *sempre eu faço esse trabalho aqui*, porque se eu quiser mexer com a imagem depois em qualquer tempo, eu posso. Se eu não fizer isso, a imagem fica cristalizada ali, eu não posso mexer com ela para canto nenhum. Ai por isso que eu insisti tanto nisso aqui, de de ver, que pelo menos no meu computador, quando eu escolho a imagem, clico na imagem, que eu seleciono isso aqui, ‘a quebra do texto’, então vamos dizer, eu escrevi aqui o texto, ai botei a imagem, botei o texto a esquerda e a *texto* a direita, mas depois eu achei que não ficou muito bom, ai eu posso trocar, ai sempre eu faço isso, mas ai não foi possível, ai eu tive que colocar embaixo, mas normalmente eu gosto de colocar do lado.]

[é uma limitação do software]

[Tentei várias vezes.]

(...)

[e essa imagem eu escolhi, tô vendo agora que tem a mesa, *não tinha reparado que tem a mesa*, mas mesmo assim com a mesa, eu acho que o sofá é tão grande, que a mesa passa despercebida (risos). E até nos anúncios de, se você for olhar nesses anúncios desses encarts, mostram que até a gente pega no sinal, nas lojas, eles nunca colocam o sofá sozinho, ne, colocam o sofá, no ambiente, porque um sofá solto, se eu colocar num contexto X, Y, não vou saber como é que fica, então eu acho que ficou bom. Mesmo tendo um contexto, as paredes, as janelas, tem o sofá e tem a mesa. Mas é tudo tão discreto, que o sofá se destaca, ne?

Ai tentei de novo a questão de formatar a imagem, várias vezes tentando organizar essa imagem, procurando, *porque eu fiquei procurando mesmo, não podia mexer nessa imagem, queria centralizar a imagem, deixar ela, deixar ela no centro do papel, pra poder escrever embaixo, mas ai não deu, desisti, fui pra escrita.*

Ai no processo de escrita, *aqui, quando eu fui começar, eu voltei logo pra cá, pra pra proposta, pra atender a proposta, ne, mas também, eu tenho que salientar que faz muito tempo que eu não escrevo em espanhol*, por conta do trabalho agora mais, com a coordenação da escola, eu leio, eu gosto de ler uma coisa ou outra, pego livros, o próprio livro didático, a gente teve que elaborar a escolha, eu tive de ler três, três volumes, aliás, três coleções, ai li as coleções, vi e tal, mas escrever mesmo, faz tempo que eu não escrevo.]

[Sobre os adjetivos que você usou para qualificar]

[Assim, o que a pessoa espera de um sofá, ne, que seja confortável, ne, que seja versátil, que eu não sabia como escrevia esta palavra no espanhol, botei “posibilidad de cambio”.]

[Uma estratégia.]

[Uma estratégia pra colocar uma coisa bacana, enfatizando uma característica legal dele, ne. Ai falei um pouco da cor, porque normalmente a pessoa, *além do tamanho, do conforto e dessa versatilidade, a pessoa sempre olha muito para cor.* E ai as cores, *eu acho que tem muito a ver com a personalidade da pessoa*, ai eu coloquei que um tom neutro, ne, e discreto, porque normalmente, e ai quem gosta de tom neutro, certamente é uma pessoa, ne, ai eu

coloquei “persona seria”, e *essas pessoas sérias normalmente não são muito sociáveis, elas gostam de ficar mais sozinhas*, ne, e ai o sofá no caso é pra ele mesmo, ne, para ele ficar em casa e curtir o seu ócio, ali, seu lazer tranquilo, sem ninguém, se fosse por exemplo aquele sofá bem colorido, ai seria para uma pessoa que gosta de receber pessoas, e as pessoas iam chegar “ai que sofá bacana, tão colorido”, ne, (risos), e ai sofá já era motivo para uma grande conversa, ne, *já esse ai não, eu escolhi, tem mais a ver comigo, eu sou mais assim, fechada*, eu gosto de receber pessoas na minha casa, mas não muito assim, ai, enfim.

Não gostei da palavra “magnífico”, achei que não estava bem para o espanhol, não sei nem se se usa muito, ai troquei “magnífico” por “estupendo” que eu acho que é mais usual. Até *fui verificar se existia*, se não existia, até existe, ne, no dicionário do computador, *mas não gostei muito*, não ficou bacana.

Coloquei o preço, que eu imagino que seja, talvez seja até mais, chutei assim.]

[Por que você colocou em reais em vez de euros, se o anúncio está todo em espanhol?]

[Valha, foi mesmo. Não sei, nesse momento não sei, escapou. (risos)]

É porque às vezes não só o preço, ne, também a forma de pagamento interfere, ne, na hora de escolher o o produto, ne?

Ai voltei, porque achei que só “serio” não tava suficiente, eu achei que eu poderia incrementar um pouco mais, *vem ai essa historia de produzir ai volta pra ver, talvez possa ficar melhor, e ai altera.*

Ai passei o cursor, normalmente eu passo assim para ficar lendo, sabe, eu passo, vou lendo, ai pego, é uma estrategia de ler, se está tudo escrito, direitinho.

Eu usei esse verbo e não gostei, tem muito a ver com o gosto da pessoa também na hora de escrever, se está adequada, se não está adequada.

Essa pausa mais longa foi procurando a palavra mais adequada,
Olha, de novo o cursor.]

[Você concluiu rápido o texto.]

[Porque o anúncio tem que ser curto, ne, não adianta fazer um texto imenso, ne, botei muito adjetivo, para enfatizar as qualidades e o preço, e a forma de pagamento, pronto. Acho que é o básico.]

[Que outras informações seriam importantes no texto que faltaram?]

[Não, acho que de acordo com a proposta.

Ah, o contato! (risos) Como que a pessoa vai comprar se não tiver o contato?!]

[Para “un sofá muy grande”, faltaram as dimensões do sofá.]

[Ai, é porque eu não tenho noção. Como é que eu vou colocar? Eu acho que pela imagem a pessoa tinha que imaginar que era grande.]

[Você quer acrescentar alguma coisa do processo? Você acha que foi difícil?]

[Não. Foi tranquilo, só mesmo a falta de prática, de não estar mesmo, não estar mais nesta parte de estar produzindo texto, e um gênero que não é um gênero que eu costumo escrever sempre, porque se fosse um gênero que eu tivesse o costume de escrever sempre, com certeza, um item como esse eu não deixaria de colocar, ne?]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL – Participante 3

[Bom, então, quando a gente começa a fazer um anúncio, *eu penso logo assim tem colocar as características básicas, ne, do produto que a gente quer vender, por quê que a gente vai vender*. Então, assim, por isso que eu coloquei que era agradável, grande. Porque a pessoa tem que ver as qualidades que o sofá tem, que no caso um sofá, que era o que eu tava vendendo. Por exemplo, se eu estou procurando um produto eu tenho que ver as qualidades. Se eu quero um sofá grande, eu já vou me interessar. Se eu quero um pequeno, eu já não olho mais.

Ai eu quis dizer também, como era de segunda mão, eu tinha que dizer que estava em um bom estado, que não era de pequena qualidade.

Eu sempre acho que num anúncio a gente tem que colocar as características básicas do produto. Ai depois a gente bota os valores, as formas de pagamento e também o telefone para contato.

Se a pessoa se interessar como é que ela vai ligar, como é que ela vai comprar esse sofá. A forma de pagamento, por exemplo, eu coloquei que era em dinheiro ou em depósito. Quer dizer, nesse caso já sabe que não aceita cheque, nem parcelado, tá, entende?]

[O que você queria dizer nessa frase que apagou?]

[Que o sofá tinha muito espaço, que o sofá era um sofá grande, no caso, eu queria botar que ele era tipo três lugares, mas ai na foto mostra.
A foto é sempre vital.]

[E onde está a foto?]

[Cadê a foto? Eu botei a foto aí.]

[Vai chegar, é porque primeiro você escreveu o texto, depois que você buscou a foto.]

[Foi. Que eu já coloquei a foto no sentido mesmo, porque a foto na verdade diz muito, normalmente deve bater a foto e postar já, pra saber em que estado está o produto, como se encontra, a cor, que é importante. Por exemplo, a cor não combina com a sua sala. Então já são coisas que a pessoa mesmo que vai procurar, ela já vai excluindo. Ai facilita na hora do (...)

[Mas você não tinha como definir isso aqui, porque não tinha a foto.]

[Mas eu não procurei a foto e depois eu coloquei? Eu escrevi depois a cor. Eu ia botar rojo, ai como não achei um sofá rojo (risos), ai eu coloquei esse.]

[Como você faz essa busca na internet normalmente?]

[Eu busco em sites, a gente coloca lá no famoso Google, hoje tudo é Internet.]

[Você olhou muitos modelos?]

[Olhei, bastante. Eu procurei, achei um sofá grande, botei logo “sofá grande”, para não aparecer menores. Depois eu entrei no site da, mas era o face, então eu sai logo.

Ai pronto, fui procurando um que se adequasse ao anúncio.]

[Quais são as características do sofá? Além de bom estado, que você ressaltou?]

[Que ele é confortável, ne, agradável, que ele dá para receber bem as visitas, que não deixa tuas costas doendo.

Procurei primeiro esse, não gostei muito, muito grande, ai, ...

[E o preço? 250 reais? Está muito em conta para um sofá?]

[É, mas em boa qualidade.]

[Por que você escolheu esse valor de 250 reais?]

[Porque eu achei mais acessível.]

[E agora, o que estava fazendo?]

[Lendo o anúncio, voltando. Voltei para procurar o sofá de novo, a foto.]

[E o vocabulário?]

[Encontrei dificuldade de vocabulário, ai eu procurei em outros sites, eu tive dificuldade em “almohada”, eu não sabia se tinha o “h” ou não, *não me lembrei na hora*, ne, ai tinha, mas ai fui procurar, a palavra cinza, ne, eu pensei que era *ceniza*, e é *gris*.

[Não há um site específico de vocabulário que você procure? Ou você só vai ao Google?]

[No Google, geralmente aparece os dicionários em espanhol. Eu poderia já digitar “dicionário em espanhol”, mas às vezes a facilidade da gente já procurar, e como a gente já tem uma noção da palavra, a gente já procura.

Nesse caso, eu já fui direto e procurei a palavra, como era “almofada” em espanhol, e automaticamente apareceu.

E *como eu já tinha uma noção*, eu vi que realmente tinha o “h”. Neste caso eu não tinha colocado, quando eu escrevi, ai eu fui lá e fiz a correção.

Acho que agora eu estava tentando colocar o sofá mais pra cá (risos).

Normalmente a gente seleciona e ele vai para onde a gente manda.]

[Acerca do gênero anúncio. Você pode me apresentar aspectos negativos, positivos do gênero?]

Do gênero? Não assim, a questão do anúncio é que a gente sempre tem que ter certeza ou não se é verdadeiro ou não o que está sendo vendido. A gente lê um anúncio e é a coisa mais linda,

mas quando a gente vê o produto, não é da mesma maneira. *Por isso que eu acho importante a foto.* A gente sempre precisa estar vendo o produto.

[E para escrever, os aspectos negativos e positivos desse gênero?]

[Um anúncio, eu creio que seja um pouco mais fácil, ne, é algo mais direcionado, já sabe, em compensação tem aquela questão de saber o que realmente vai falar, escrever na verdade, quais os aspectos importantes do produto que está vendendo. E saber o valor, ne. Eu botei um valor muito baixo. Nesse caso ai, um valor muito abaixo desmotiva o cliente, que acaba não valorizando, sinal que tem alguma coisa estranha (risos). Já exclui. Tem alguma coisa esquisita.]

(...)

[Você releu o texto?]

[Reli, várias vezes.]

[Fez alguma correção?]

[Sim, depois eu voltei, porque eu achei que tinha a necessidade de colocar a cor, entendeu, a forma de pago, acrescentei depois que tinha a foto.

A gente vai sempre escrevendo, depois tem que voltar e acrescentar uma coisa, ou então mudar, ver o que não tem a necessidade.]

[Uma dúvida de vocabulário?]

[É, às vezes eu confundo o espanhol, faz tempo que não escrevo.]

[Falta algum outro dado do sofá?]

[Normalmente tem os lugares, mas a imagem já ilustra.

(almohada) O word tem um dicionário, ai já facilita, normalmente já aparece aqui, mas não apareceu, ai eu fui procurando, em um dicionário mesmo.]

[Você quer fazer mais alguma observação? O tempo foi bom?]

[Só tentando ajustar o texto com a figura, ne, e salvar.]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL – Participante 4

[Como você inicia o texto?]

[É (...) Como se trata de um anúncio de venda, *um texto descritivo e não muito extenso*. Um texto descritivo, para valorizar o meu produto, e uma coisa não muito extensa. Anunciando detalhes e as formas de pagamento.]

[Eu vejo que você foi buscar a foto. Como você faz essa busca? Qual site você usa normalmente?]

[*Nesse caso de vendas, a gente vai direto pra um site que aparece modelos de vendas*, o tipo que a gente procura, é muito aquele “Mercado livre”, tem uns típicos, ne, só pra ver o formato, como é que eles anunciam, os modelos, que vai depender muito dos países, os modelos, a moeda, que vai ser exposta, ne, valorizada.]

[E na escolha da imagem? O que lhe ajudou aqui para escolher esse sofá?]

[O quê que me ajudou? A Internet, o principal, o ponto chave aqui, tudo é a Internet.]

[Por que você escolheu esse? Você olhou os outros?]

[Sim, *mas eu peguei o mais chamativo* (risos).]

[Salvou a figura. E em seguida, o que você procurou fazer?]

[*Detalhar*. Encaixar a figura, colar a figura, colocar o título e detalhar depois a descrição dele. Por quê que meu sofá ele tem as qualidades dele, ne, para poder ser vendido. *Coloquei a figura, porque você com a figura, você começa a descrever seu texto, você não pode fazer uma descrição com uma coisa que não existe, no meu caso*. Então primeiramente, *eu nem me preocupei com o rascunho nesse caso*, primeiramente era a figura, porque era um texto descritivo, não muito extenso. Dessa vez foi diferente, primeiro para figura e depois pra construção do texto.]

[E para a frase inicial, você buscou o site?]

[Sim, só para ter uma ideia de modelo.]

[Era a primeira vez escrevendo um anúncio?]

[Sim.]

[O que você pode ressaltar de positivo e negativo nesse gênero? Dificuldades, facilidades.]

[De positivo, negativo.]

[No processo de escrita.]

[Ah, no processo de escrita. Positivo: é rápido, é muito dinâmico, é muito, a parte positiva, e das palavras, ne, que você vai usar, pra poder descrever, ressaltar, de que jeito você vai manipular sua venda, colocar tudo de melhor. O vocabulário, exatamente, você usa um vocabulário adequado, ne. Negativo: poderia ser parte que você não pode ser muito extenso, que fica cansativo e a pessoa não pode, se é uma venda, não pode escrever muito.]

[Nesse caso, tem o valor da palavra que o site cobra.]

[Exatamente.]

[Você levou um tempo para ajustar a imagem. E então começa o texto. Era a primeira vez que você escrevia um anúncio?]

[Sim.]

[Você fez outra consulta? Por quê? Você chegou a ler todos os anúncios?]

[Não, só dois. Vi mais ou menos o quê que eles colocam, as características do produto, só pra ter uma ideia, para ter um modelo. Na verdade, tem muito modelo, ne, tendo uma ideia só do que você quer.]

[E os valores também?]

[Sim.]

[Você pensou o que nesse momento?]

[Oh ... organizar assim mais ou menos como seria o modelo, *pra não fugir do padrão de uso de Internet*. Não fugir muito.]

[O adjetivo moderno combina com a imagem. Quais outros adjetivos caberiam aí?]

[Como?]

[Quais outros adjetivos caberiam no texto?]

[Muitos, ne, mas eu quis ser mais sucinta (risos). É uma coisa interessante, quando você fala assim que tem pouco tempo de uso.]

[Acho que nesse momento você estava lendo a proposta.]

[Sim, *estou caracterizando mais para poder valorizar o produto*. São as finalidades, você tem um sofá hoje, você passará mais tempo na sala ou não dependendo do conforto do sofá. E ele entra “*comfortable para ver televisión y para dormir*”. Que é o que um faz depois de ver

televisão, é dormir. (risos)

[Você colocou um propósito e uma justificativa. E agora você lembra o que estava pensando?]

[*Descreva.* É. Mania de DELE, ne, segue os passos: oferecer, detalha o sofá e *añada las formas de pago*. Tudo que foi pedido. *Eu trato de seguir aqui o roteiro*. O DELE é todo assim, a redação: faça isso, cumprimente, ofereça uma coisa, faça o pedido e finaliza despedindo de alguém. Ai, você faz, bem certinho. Pronto.]

[Forma de pagamento. Você não pensou em acrescentar algo na forma de pagamento?]

[Não, que pode *pagar a plazo y a combinar* com o interessado, só de dizer que é a prazo.]

[Após finalizar o texto, qual foi sua ação?]

[Fiquei feliz (risos).]

[Você releu, revisou?]

[Sim, a revisão, (risos), por isso que eu demorei, vai finalizando, pára, mas um texto curtinho, pronto.]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL - Participante 5

[Nesse momento, você está fazendo a leitura da proposta.]

[É. *Eu tava lendo a proposta, vendo o que que você me pedia, né, pra quê, pra onde era o texto, ne, o que que eu ia precisar de informação.*]

[E depois? Qual foi a sua primeira ideia, primeiro passo?]

[*Como eu tinha que descrever uma imagem, eu ia precisar por uma imagem, então eu fui logo pro Google buscar uma imagem de uma sofá que fosse grande, porque eu iria trocar segundo a proposta, porque ele era grande, eu precisava de mais espaço, então eu fui buscar a imagem de um sofá grande (ênfase), ai eu peguei a imagem de um sofá que tem uma chaise, tudo pra poder ilustrar isso.*

Depois de capturar a imagem no Google, ai eu fui pra parte do texto, *é, pensei se colocaria o texto abaixo da imagem, mas em geral os anúncios que a gente vê na Internet usam o texto ao lado da imagem, ne, tirando os anúncios que a gente vê nas comunidades de facebook, essas coisas, que ai, até pelo lugar onde eles estão, eles precisam disso.*]

[Foi rápido para achar o sofá?]

[O sofá foi rápido, eu demorei mais para achar a caixa de texto (risos) do que o sofá, ne. O sofá, eu tava passando, o maior que eu encontrei, *eu também não pensei muito, porque pensei muito que eu tinha um tempo pra isso, então o maior que eu encontrei, o que me parecia ser bem espaçoso, ai eu já copiei e coleí.*

Ai abri a caixa de texto ao lado da imagem, ne, fiz a divisão do espaço, diminui a imagem pra ter um espaço ao lado dela, abri a caixa de texto *e ai fui pensar como era que eu ia pôr. Pensei primeiro no título, ne, fiz e refiz o título, de forma que ele ficasse chamativo, mas que também trouxesse as características de um sofá.*]

[Anúncio – você tem familiaridade com esse gênero, já tinha escrito antes?]

[Tenho. Inclusive é muito engraçado, porque é um gênero, que eu tenho uma disciplina que eu trabalho só com anúncio, e eles preparam anúncios virtuais também, então quando eu vi, foi muito assim (risos). É foi, *me remeteu logo a disciplina, então até a estruturazinha pra pra compor o meu anúncio, eu usei muito a estrutura que eu trago os anúncios, que eu capto na Internet pra mostrar pros alunos, ne, o título, o texto descritivo, ai vem o preço e o contato. Então (risos) já tinha essa esse formato na cabeça.*

A dificuldade maior foi com a escolha do léxico mesmo, pra eu atender a proposta, é um sofá bom mas não é que ele não sirva mais, ele não serve mais para o espaço que eu tenho no na minha sala, então, ai eu fui descrever o sofá, tinha descrito muito por alto, quando foi depois eu voltei, já pus que o tecido era um tecido resistente, azul, ne, pra atribuir valor ao produto, pra poder é é vender, digamos, a linguagem, eu tentei usar uma linguagem mais persuasiva não só a descrição, você precisa ter, é bom pra você, ne, já que é um anúncio.]

[E, no caso, alguma palavra que você sentiu dificuldade no espanhol pra redigir o texto?]

[Não.]

[Alguma dúvida de vocabulário?]

[Não, não, *a dúvida não foi de vocabulário, foi de escolha mesmo lexical*, que palavras que eu ia utilizar pra pra dizer o que eu tava querendo.]

[Essa pausa? O que é que está acontecendo nesse momento?]

[*Tô pensando no título, SOFÁ (risos) e o que viria ne. “Belíssimo sofá. Esplêndido sofá”. Ai eu optei por botar “sofá grande y amplio”, se eu não me engano, algo assim, que era exatamente as características principais de um sofá, ne, então, eu acabei optando por elas.*]

[Aí, nesse momento, procurando alguma ferramenta?]

[Tô procurando a negrita e o “a” maiúsculo.]

[Não encontrou?]

[Não, o negrito depois eu encontrei.]

[Certo.]

[Aí vai abrir até uma outra página, porque no meu computador é Ctrl+N, ai quando eu apertei abriu outra página (risos).]

[Mudou o título.]

[*É, mudei o título “grande y cómodo”. Teve uma interferenciazinha do português, e aí depois eu vou, aumento o tamanho da fonte do título, ponho em negrito para destacar, centralizo, ne? Pra poder fazer.*

E ai eu parto pro Ctrl+N (risos).

Ai dai para a construção do texto mesmo, das características, *e ai o tempo inteiro eu tava voltando pra proposta, tava relendo a proposta, pra saber se era o que, o que vocês queriam, que tava sendo pedido.*

Pensei em pôr o texto em terceira pessoa, mas ai depois como estratégia de persuasão, pensando que vai para Internet, e a Internet é algo mais próximo de quem tá lendo, ai eu resolvi pôr em primeira pessoa.]

[“Vendo sofá, vendo excelente sofá”, vai mudando.]

[Vou aumentando. *E é bem característica minha de construir texto, eu vou na hora, é, volto e re-escrevo, e volto e re-escrevo.*]

[Uma pausa, está pensando?]

[*Pensando no que vou pôr, muito provavelmente eu tô relendo a proposta, pra poder continuar, ne.*

Foi quando eu pensei, não é que ele não seja bom para a decoração, não é que ele seja feio, ne, é que não se adequa ao que eu quero.

Usei a segunda pessoa, a impessoalidade, já que a ideia é aproximar, ne, usei a segunda pessoa.

Aqui eu ia pôr “para decorar y recibir a tus amigos”, ai eu já fui e tirei “para decorar tu casa y recibir los amigos”, pra evitar a repetição, alguma coisa assim.

Aí é a pausa do pensamento (risos).]

[Mas o que seria essa pausa do pensamento?]

[Não, na maioria dessas pausas eu tô pensando nas características, o que eu vou construir, ne, como eu vou dizer, e ai eu voltava e lia “describe con detalles su sofá”, e aí eu comecei a pensar que eu precisava fazer isso, e ai eu começo a dar as características do sofá, as cores, espaço, enfatizando exatamente essa questão de que ele grande, de que ele é aconchegante, mas ele é grande, ele ocupa espaço.

Eu vou demorar ai um pouco na escolha, pra escrever.]

[Por quê?]

[Procurando as melhores palavras (risos), dando ênfase para as qualidades. Eu ia pôr separado, mas ai resolvi pôr num período só. Ai pensei num diferencial, ne, o que seria, você pode deitar para ver televisão. Então (risos) ele é tão grande, tão confortável que você pode deitar.]

[Quais são as utilidades de um sofá?]

[Tem gente que já compra um sofá pensando se dá certo pra deitar.

Aí eu sofri com o símbolo do euro, que eu queria usar o euro, mas aí eu acabei não usando, acabei pondo o símbolo do real, porque eu não encontrei. Até recorri ao Google, mas só achava os símbolos enormes, como imagem.]

[E que outra estratégia poderia ter sido aplicada?]

[Eu poderia ter posto aí é por “cien euros”, escrito, mas na hora não me passou pela cabeça. Poderia ter posto.

E eu demorei um tempão procurando no quadro de símbolos.]

[As buscas realmente tomam um tempo.]

[Eu até encontrei onde poderia ter, que era esse quadro de símbolos, mas ai eu não tive paciência, que eu tava também pensando no tempo que eu tinha.]

[A internet seria mais rápido?]

[Isso, por isso que eu fui ao Google. Mas ai também não deu certo.

Eu vou procurando, procurando...

Desisto.

Vamos pro Google.]

[E o valor cem euros?]

[*Foi o primeiro valor que me veio a cabeça*, seria algo barato a ponto de vender rápido, ne, mas assim *eu não parei pra pensar num valor*, como é um texto fictício, digamos, então eu não parei bem pra pensar no valor.

Não deu certo, eu tento usar a letra E, a formatação da letra, não dá. Pra você ver como eu sofri.]

[Foi uma estratégia?]

[É (risos) e eu poderia ter simplesmente posto *euro* escrito. Mas na hora não me passou pela cabeça. *Digamos que eu acho que na hora esse era o menor dos problemas, tão menor que eu mudei a moeda, que seria errado, mas tudo bem* (risos).]

[É, porque o anúncio está todo em espanhol.

E em seguida, o que faltava no texto? O que é que você pensou?]

[*Faltava a forma de pagamento e os contatos*, ne.

E ai eu pus bem simples, um anúncio de Internet assim de algo usado em geral, é ele ele vai ser à vista, em dinheiro ou no máximo o cartão de crédito de uma vez. Então pus algo bem direto e bem simples. Eu pensei em pôr algo mais descritivo, “*formas de pago*”, mas ai pus só “*dinero y tarjeta de crédito*”.

E os contatos, que nos contatos eu pus um número com 66 não sei quanto, que geralmente são os números da Espanha.]

[Pronto. Finalizava assim o texto, após o contato?]

[Finalizo o texto, eu só fiz pôr para visualizar.]

[Fez nova leitura?]

[Isso. Fiz nova leitura. Visualizei como era que tinha ficado a proporção da página inteira, ai depois *eu ainda voltei e mudo, pondo que é tecido azul*, ne, *que eu tinha posto só a cor do sofá e ai eu ponho que é um tecido resistente, na cor azul*, e ai essa releitura, me fez perceber *que eu não tinha falado propriamente do tecido, do material do sofá*.

E ai pronto. Finaliza.]

[Nesse momento, essa frase?]

[*A frase bem persuasiva*, “*Seguro que con ese sofá tu recibidor se quedará más bello*”. Assim, *como chamar atenção para o sofá*. Pra visualizar.]

[Uma releitura?]

[Na releitura, vou tentar mudar aí, mas não dá, aí eu fecho a visualização pra poder pôr lá que eu tecido é resistente.]

[São tentativas de alterar sem ser permitido pela janela de visualização.]

[Depois que faço essa alteração, *ainda releio, pra poder dizer que está pronto.*]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL - Participante 6

[Como você decidiu começar?]

[Bom, *eu iniciei indo para a Internet, porque eu vi que pedia imagem, ne, e como não tem acesso no próprio computador, então eu fui buscar uma imagem, e eu pensei assim que tinha de ser um sofá grande, porque o anuncio pedia que fosse esse sofá, como a Internet estava um pouco lenta, eu decidi começar, ne, já indo pro texto.*

Ela demora e, quando abre, abre uma página que não era que eu tava esperando, por isso que eu voltei pra pra elaboração.]

[Certo.

A primeira frase. O que você pensou para iniciar o texto?]

[Anunciar o produto, ne, porque quando a gente fala em anúncio *a gente pensa que tem que ser um texto objetivo*, principalmente, porque se paga pela quantidade de linhas, quando se publica geralmente esse tipo de texto. Então eles pedem que a gente seja objetivo, então eu utilizei né já o que era o objeto e como era, e em seguida eu comecei a colocar algumas características, e por quê que estava colocando o sofá a venda. A justificativa. *Em determinados momentos a digitação falhava e eu tinha que fazer correções.*]

[Alguma dificuldade com o vocabulário?]

[Assim, uma ou outra palavra que a gente não usa no dia a dia, mas no geral não.]

[E agora nesse momento?]

[Então, assim *eu quis colocar uma carga emocional no anúncio como forma de valorizar*, é porque geralmente, quando você vai vender um objeto usado, por mais que ele esteja em bom estado a tendência é que ele pelo menos valha metade do preço que vale.]

[Em seguida, os adjetivos que você usou?]

[Isso. Então assim *eu fiz um panorama geral, ne, é, apresentei o objeto com algumas características, coloquei esses detalhes, e depois já fui pra pra questão mesmo das das qualidades, da qualificação do objeto. E, claro, coloquei um contato.*

Ao ler novamente a proposta, eu observei que, assim, pedia que fosse colocado a maior quantidade de características, então eu retomei o texto e também eu não tinha colocado, nesse primeiro momento, a historia da forma de pagamento. E a imagem.

Então eu escolhi o sofá pela, ne, mais ou menos a ideia que eu tinha.]

[Foi difícil escolher a imagem do sofá?]

[Não, assim, como já dizia que era grande, então *eu já procurei um que realmente se destacasse*, essa característica do tamanho, tanto que ele é um que comporta ai no mínimo de 8 a 10 pessoas. (risos). Muito grande mesmo.]

[A primeira imagem foi a selecionada?]

[É. Porque assim, tinham algumas imagens, ne, em tamanho menor, mas ai eu observei que esse sofá, *principalmente para a perspectiva que eu coloquei*, de um apartamento, e dentro do contexto que a gente tem hoje, que os apartamentos são bem pequenos, esse sofá é totalmente inviável.

E assim e, depois de jogar a imagem no texto, eu retomei colocando essas características de cor, ne, e a forma de pagamento, *que realmente eu não tinha é inserido na primeira fase de produção do texto.*]

[Sim.]

[E na descrição da cor, eu ainda coloquei algo, *acrescentei como se fosse algo que tivesse correspondendo ao que é exigido na moda, ne, então, pra também ser um atrativo pra quem for, se interessar por comprar.*]

[E o valor? Foi fácil encontrar?]

[É, esse detalhe eu não coloquei, porque como é um sofá grande, *se coloca o preço, de repente assusta. Então (risos), a tática foi, deixei só o telefone pras pessoas já entrarem em contato e ficar mais fácil de negociar. Inclusive, a proposta de pagamento, ne, inclui que aceita cartão de crédito, porque dificilmente as pessoas hoje fazem compras, ne, à vista. A grande maioria utiliza-se do cartão de crédito, isso também eu coloquei no texto como forma de ser um atrativo para possíveis compradores.*

Agora vem né a parte que eu menciono a forma de pagamento.

E aí, *as construções pra mim não estavam tão interessantes, ai eu fui modificando.* No geral, saiu um texto assim não tão pequeno mas também não tão grande, e apresentando o objeto, características, forma de pagamento e contato, *que era o que a proposta pedia.*]

[Aqui você finalizou?]

[Não, *aqui eu fiz uma correção, fiz uma leitura, fiz uma correção*, a parte né de ortografia, a parte de construção, e em seguida pedi para salvar.]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL - Participante 7

[Então, como você começou o texto?]

[Primeiro lendo, ne, o que era solicitado.

E como pedia imagens, e... fazer como se fosse um anúncio, eu busquei essas imagens no Google e também entrei em sites de vendas de sofás, ne, na língua, ne.

Então era só para ter uma ideia de como é que eu faria já que tenho conhecimento de um anúncio.]

[Você já tinha lido anúncios? Já tinha escrito?]

[Sim, sim, não, escrito na verdade não, acho que nunca não, não.

Já, já, mas foi, é..., tipo em redes sociais, inclusive foi de sofá (risos). Sofá lá de casa, eu peguei, tem, é..., essas comunidades, eu não sei nem se é comunidades que chama, de venda, ne, de produtos pelo Facebook, ai eu tirei fotos de tudo, ai coloquei os anúncios, coloquei algumas características, o preço, pronto, vendi no dia seguinte. (risos)]

[Agora, a gente está vendo que você está escolhendo a imagem. Como foi escolher a imagem?]

[Porque pedia ne que tinha de ser um sofá grande, e..., então eu fui por essa, por essa, é..., essa solicitação, que tinha que ser um sofá grande.

Então se era um sofá grande, eu não podia escolher um sofá pequeno,

Então eu escolhi também um sofá neutro, ne, assim, de um design moderno que poderia ser interessante para uma venda, um anúncio.]

[Depois da figura, qual é o próximo passo?]

[É construir o texto em si, ne, colocar as características, que tava pedindo, os detalhes e... construir o design, o layout da página.]

[Certo. O site]

[É, aqui eu entrei só para ter uma ideia.

Eu tinha que colocar as formas de pagamento.

Ai eu fiz a ideia de cartão de crédito é um preço, mas à vista, com desconto. À vista sairia um preço mais barato.

E palavras-chave de, por exemplo: entrega rápida, oferta imperdível, ne, algo pra chamar mais atenção.]

[Foi fácil estabelecer o valor do sofá?]

[Foi, porque eu só fiz olhar os sofás que tinha naquele site, mais ou menos a media do preço e coloquei (risos).

Como é um sofá, é só um sofá, mas é um sofá grande, ai como eu coloquei um sofá novo, ne,

então, *dava para botar um precinho mais...*]

[Nós estamos no texto, alguma dificuldade? O que você estava pensando nessa hora?]

[Só, é, (...), *quando eu fui escrever o texto, ai eu coloquei logo a imagem primeiro, ne. Nem formatei a imagem. Do jeito que ela ficou, deixei, ne? Porque o tamanho estava, eu achei o tamanho bom, ne? Para se ver.*

*E o texto, eu resolvi tirar do começo e botar depois da imagem. E... colocar as características, ne, como pedia as características e qualidades do sofá, então eu já comecei pelo, é... *podia até ter colocado conservado ne, mas eu coloquei um sofá novo, de pouco uso. Poderia ter sido um adjetivo bom para colocar, conservado.**

E... a questão do design, ne?

Eu não sabia também, tive dificuldade de dizer o assento reclinável, eu não sei se é assim que se fala.]

[E qual estratégia poderia ter sido utilizada para buscar esta palavra?]

[O dicionário (risos).

Ai, como eu coloquei aqui já a língua espanhola, então se eu tivesse escrito alguma coisa errada já acusava, ne? Pra facilitar também a escrever.

E aqui também diz, antes um preço, agora está tanto.

Mas com essa forma de pagamento, então eu fiz esse joguinho: cartão de crédito ou à vista.]

[Eu percebi que você alterou muito as cores, a formatação da letra, por quê?]

[*Para chamar a atenção. Como é um anúncio, então a gente, geralmente, quando é anúncio, a gente preza pelo visual, ne? De cor, de tamanho, que é uma das características deste tipo de gênero.*]

[Tirando a parte do reclinável, houve outro vocabulário que você sentiu dificuldade?]

[*Não lembro. Não sei se foi. Acho que foi assento, é, *assiento reclinable*. Acho que coloquei assim, mas não sei se é, como é que ficou ai no final.*]

[O que está acontecendo agora?]

[*A melhor forma, às vezes eu apaguei muito para colocar a melhor forma de compreensão, ne, precisa ser algo objetivo, não precisa ser, não deve ser algo extenso, ne, então palavras curtas, textos curtos pra esse tipo de gênero.*

Aí, no final, eu fui moldando. “Interessados contactar Ana”, eu já tirei. É... antes eu coloquei “forma...”, esqueci como tinha colocado, “forma de pagamento”, “preço”, “preço com”, ai já tirei o “com”, ne? Alguma coisa do tipo.

Ai quando a gente vai finalizando, a gente vai moldando, ne, o texto. Geralmente, eu faço mais no final.]

[Você ficava lendo a proposta? Relendo o texto?]

[Sim, sim, sim, relendo. Primeiro, eu escrevi tudo, depois reli, ai já fui modificando. *Já fui me preocupando com a formatação, ne, porque o gênero pede algo mais sei lá, mais central, com palavras chamativas, então eu já tirei as palavras de um texto corrido, eu coloquei em colunas, e destaquei o preço, ne?* Tanto sublinhado como negrito e vermelho para chamar a atenção da forma de pagamento.

Tanto eu coloquei o contato de e-mail como também de telefone.]

[Já tinha acessado algum site assim de vendas?]

[Já, já, na verdade de, de, espanhol não, mas já vi muitos em inglês, dos Estados Unidos.]

[Alguma dificuldade com o processador do texto, *word*?]

[Não, não, eu já, é o que eu sempre uso. Se fosse outro, ai eu já teria dificuldade.]

[Windows?]

[Esse é o que eu tenho, já sou mais familiarizada, mas se fosse tipo do MAC ou aquele linux, ai eu já não sei usar. O LibreOfficer acho que é o lá do Instituto Federal. *Eu já não sei, então,* quando eu trago de casa para imprimir, às vezes desformata tudo. Ai o pessoal também não sabe muito usar. Ai é dor de cabeça.]

[Quando você tem dificuldade com o vocabulário, o que você costuma fazer?]

[Eu sempre olho o *Wordreference*, que é o dicionário online, da Intenet, sempre, e o da *real academia*.]

[Não deu para usá-lo, por que você estava com pressa?]

[Não, nem, eu lembrei do wordreference, mas não acessei, não sei porquê. *Acho que eu troquei por palavras similares que eu sabia, ai eu usei.*]

[Certo. E as cores, que você escolheu?]

[As cores. *Foi justamente, o vermelho, que chama mais atenção, a caixa alta e o sublinhado, que é para destacar.*

No lugar também de colocar o texto corrido, eu coloquei um trecho abaixo do outro.

E coloquei as chamadas tipo, pois é, *eu tive uma dificuldade nisso aqui: “entrega imediata”, ai eu troquei “entrega rápida” (risos).* Então eu coloquei sinônimos.

Coloquei entre, *com a exclamação.*

Resolvi colocar acima do preço, as palavras também uma depois da outra.

Pronto, as características *resolvi colocar em colunas e destacar também com outra cor e letra maior pra também chamar mais atenção.*]

[Mas você já viu algum anúncio assim?]

[Não, não, que eu me lembre não.]

[Listar as características foi fácil, não?]

[Poderia ter colocado *asientos reclinables*, ne? No lugar, colocar o adjetivo, e não o verbo, ne]

[Mas pelo menos não repetiu o adjetivo. E agora? Lembra o que você estava pensando?]

[Olha, “*adquiera*”, outra dúvida que eu tinha, ai eu coloquei, eu troquei também. Botei. Procurei que tava errado, ai eu troquei a palavra. Não sei se eu coloquei “*compre*”. Foi. *Porque às vezes é o que a gente usa, mas também não é o que eles usam*. Eu lembro que uma vez eu coloquei a indicação de um filme, no face, eu coloquei que é um filme em espanhol, *el secreto de tus ojos*, e coloquei tanto em português como eu coloquei em espanhol para os alunos, para eles lerem tal, e eu tinha colocado “*les indico*”, ai um amigo meu que é espanhol, ele disse “a gente não usa *les indico*, usa *recomiendo*”. Ai eu (...) A gente diz indicação de filme, ãh, a gente não diz recomendação. Pronto. Foi isso]

[Nesse momento o que está acontecendo?]

[É organizar o texto, o layout, *ai eu resolvo de colocar em colunas, palavras soltas, pra ser mais fácil de ler*. Visualmente você já lê de uma forma geral]

[Mais um trabalho manual nesse momento?]

[É. Se a gente for ver, fica melhor assim, do que aquele textinho corrido.]

[Voltou para o título.]

[É, para dar um destaque. Ai foi quando eu resolvi aumentar o valor do preço.]

[E retirar algumas elementos]

[É, como o “con”, que não era mais necessário. Acho que até o preço eu não tirei. *Mas poderia ter colocado oferta especial, ne, no lugar do “ou”, eu coloquei a barra*. Coloquei o contato mais para o lado direito, ali mais para o lado direito. Pronto, foi só a questão]

[A preocupação com a formatação.]

[É.]

[Você sempre se preocupa com a formatação em seus textos?]

[Depende do texto, geralmente, por exemplo, como eu escrevo muito mais textos acadêmicos, *eu já vou escrevendo dentro daquela formatação que é exigida*. Por exemplo, um artigo, eu não deixo para o final porque o trabalho é dobra (risos)]

[Algum comentário mais?]

[Não]

TRANSCRIÇÃO PROTOCOLO VERBAL - Participante 8

[Então, como você decidiu começar o texto?]

[Como tinha que colocar uma foto, *eu fui logo na internet procurar a foto do sofá, e um grande*. Nas indicações dizia que ele tinha que ser grande. E aí a primeira coisa que eu fiz foi entrar no Google Images e procurar o sofá grande para fazer o anúncio.]

[E você já tinha feito anúncio antes?]

[Não, nunca fiz, nunca anunciei nada.]

[Como foi para escolher essa imagem?]

[Foi simples assim, porque, *como eu já tenho um conhecimento prévio* do que é um sofá grande para, como era uma decoração que tinha que ser menor, eu já fui no maior sofá que eu já tinha visto nos últimos dias. Ah, vou pegar o sofá grande e vou anunciar.

E aí quis no anúncio, quando eu comecei a fazer o anúncio, enfatizar que ele era bom, só que eu queria me desfazer mesmo ele sendo bom.]

[E a parte do texto verbal? Após a escolha da imagem]

[Após a escolha da imagem, *eu fui ajeitar a imagem para não ficar atrapalhando a escrita do texto*. E aí comecei escrevendo que eu tava, que, como se eu fosse um casal vendendo, não assinei como um casal, mas colocando pra ter um sofá desse tamanho, como fosse um sofá família, aí coloquei tudo na primeira pessoa do plural.]

[Alguma dificuldade nesse momento?]

[Não, só aparecia umas telas, que eu acho que era atualização do próprio computador, e eu fui fechando, *mas não atrapalhou meu raciocínio por isso não.*]

[Alguma dificuldade com a produção?]

[Não]

[Algum vocabulário?]

[Não. Assim, passou, o marcador mostrou que tava com problema, eu ajeitei uma palavra, mas não tive não. *Fui pensando e fui escrevendo, que eu não consigo fazer um roteiro e escrever. Eu já penso e escrevo. Isso é o meu jeito de escrever. Não tenho roteiro não, eu vou pensando e vou escrevendo.*]

[As características que você elencou, novo?]

[Foi, *ai eu achei que no final eu tinha sido muito sintética, só que ele estava novo e tudo, aí eu voltei para poder falar um pouco dele*. Quando eu terminei o texto, na revisão final, *eu vi*

que tava pouco, ai eu voltei e dei uma acrescentada nas características, que eu fui muito objetiva.]

[Alguma palavra em espanhol que você tenha tido dificuldade para entender?]

[Não, eu só... Nas indicações? Ou não? Não, na hora de escrever. Não, só o e-mail, que eu tenho mania de escrever e-mail ao invés de *correo*, ai eu só ajeitei assim. E ai eu ia colocar meu e-mail mesmo, ai inventei de colocar um outro e-mail, ficticio.]

[Em relação a proposta, foi fácil seguir as instruções?]

[Sim, foi muito fácil. Bem simples, não teve grau de dificuldade não. O grau de dificuldade é mais criativo. *De pensar em uma coisa criativa. Como eu nunca fiz anúncio, ai eu não consegui ser tão criativa. Acho que foi mais básico. Acredito que atingiu os objetivos, consegui anunciar, só não sei se consigo vender.* Anunciar, eu anunciei.]

[A parte do preço e das formas de pagamento?]

[Ah, eu esqueci. Vixe, eu esqueci. Não coloquei não, esqueci. Valha, esqueci.]

[Tudo bem. A parte que você selecionou a imagem, aumentou também a letra, mudou a fonte?]

[Pra ficar mais visível]

[E é nesse momento que você altera as características?]

[É. Eu aumento, achei que tava pouco, ai fui dar uma ajeitada e depois...]

[O processo de revisão, como você costuma realizar?]

[Nesse caso, eu realizei ao final, porque era um texto curto, ai eu decidi fazer ao final. Quando é um texto mais, assim, mais extenso, eu geralmente vou parando e fazendo. Pra não deixar tudo para o final. Mas quando é curtinho assim, eu faço ao final]

[Algo mais a acrescentar? Nesse momento, nessa pausa?]

[Não, eu tava pensando se eu ia aumentar mesmo ou se não. Ai eu decidi aumentar a letra, foi na hora que decidi que tava a letra pequena. Ai eu usei o *ctrl+t* porque no meu computador *ctrl+t* é para selecionar o texto todo. Aqui eu usei duas vezes e não selecionou, ai eu ah então deve ser diferente do meu, e foi na hora que eu usei o mouse mesmo. No meu é o *ctrl+t*, que eu estou acostumada a usar.

Foi na hora que eu não consegui marcar com o atalho, porque eu uso muito atalhos, eu gosto muito de usar atalho. É tanto que depois eu fui usando os dele mesmo. Aqui por exemplo eu uso *ctrl+s* para marcar. Então aqui eu vi que não ia dar certo, porque o dele é inglês, e eu uso a versão em português. É isso. Ai eu deixei os atalhos e fui seguindo só com o mouse. Foi só

isso.]

[Aqui finalizou. Era um gênero novo para você?]

[É, eu nunca fiz anúncio não. Primeira vez.]