

REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA ESCRITA EM PLNM

*REVISIÓN Y REESCRITURA DE TEXTOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN PORTUGUÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA*

*PROOFREADING AND REWRITING TEXTS IN THE ACQUISITION OF
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN WRITING IN PORTUGUESE AS A SECOND
LANGUAGE*



Liliane SANTOS¹
e-mail: liliane.santos@univ-lille.fr

Como referenciar este artigo:

SANTOS, L. Revisão e reescrita de textos na aquisição da competência comunicativa escrita em PLNM. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023023, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18505>



- | Submetido em: 10/07/2023
- | Revisões requeridas em: 22/09/2023
- | Aprovado em: 16/10/2023
- | Publicado em: 20/11/2023

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Université de Lille (ULille), Villeneuve d'Ascq – França. Mestre de Conferências, Departamento de Estudos Romanos, Eslavos e Orientais. Coordenadora do Mestrado em Estudos Lusófonos da Universidade de Lille – França. Doutorado em Ciências da Linguagem.

RESUMO: Com uma atenção especial para as atividades de revisão e de reescrita, é apresentado, neste trabalho, algumas observações sobre a aquisição da competência comunicativa escrita por um grupo de alunos de uma disciplina de dois cursos de graduação em Português da Universidade de Lille, na França. Para atender à ampla diversidade do contexto em questão e à considerável heterogeneidade do grupo com o qual o trabalho está sendo conduzido, recorre-se à metodologia de aprendizagem por projetos. Isso ocorre por meio de um protocolo que estipula o desenvolvimento de projetos individuais pelos alunos ao longo do semestre letivo.

PALAVRAS-CHAVE: PLNM. Competência comunicativa escrita. Revisão. Reescrita.

***RESUMEN:** Con especial atención a las actividades de revisión y reescritura, en este trabajo presentamos algunas observaciones sobre la adquisición de la competencia comunicativa escrita por parte de un grupo de estudiantes de dos cursos de la licenciatura de Portugués en la Universidad de Lille, en Francia. Para responder a la gran diversidad de nuestro contexto y a la gran heterogeneidad del grupo con el que trabajamos, recurrimos al aprendizaje basado en proyectos, siguiendo un protocolo según el cual los estudiantes desarrollan proyectos individuales durante el semestre lectivo.*

***PALABRAS CLAVE:** Portugués como Lengua Extranjera. Competencia comunicativa escrita. Revisión. Reescritura.*

***ABSTRACT:** With special attention to the activities of review and rewriting, this paper presents some observations on the acquisition of communicative competence in writing by a group of students from a two-course Portuguese undergraduate program at the University of Lille in France. The project-based learning methodology is employed to address the broad diversity of the context in question and the considerable heterogeneity of the group with which the study is being conducted. This is achieved through a protocol that stipulates the development of individual projects by students throughout the academic semester.*

***KEYWORDS:** Portuguese as a Second Language. Communicative Competence in Writing. Proofreading. Rewriting.*

Introdução

O presente artigo se inscreve na continuidade de uma reflexão a respeito da aquisição da competência escrita em Português Língua Não Materna, que iniciamos já há vários anos (ver, por exemplo, SANTOS, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b) e que se caracteriza como um movimento em que procuramos refletir a respeito do trabalho dos alunos e da prática do professor.

Apresentamos, aqui, o trabalho que viemos desenvolvendo na disciplina *Gramática e Expressão Escrita* (GEE), no 2º ano de dois cursos da graduação de Português da Universidade de Lille (ULille), na França. Tendo em vista que a implantação de nosso projeto se explica, em grande parte, por nossas condições específicas, começamos este trabalho por nosso contexto. Primeiro, o contexto mais abrangente, do ensino de português na universidade francesa e na ULille e, em seguida, as especificidades de nosso contexto, que se caracteriza, ao mesmo tempo, pela diversidade, relativamente a nossos alunos, aos cursos em que atuamos, ao número de línguas maternas (LM) presentes em classe, à heterogeneidade dos níveis de domínio da Língua Portuguesa (LP) pelos alunos, e por um volume horário restrito.

A seguir, apresentamos a resposta que oferecemos às nossas condições de trabalho, que compreende a utilização de materiais distintos e a aplicação de avaliações personalizadas no âmbito da aprendizagem por projetos (APP). Isso ocorre por meio de projetos individuais desenvolvidos pelos alunos ao longo do semestre letivo. Após ter apresentado nossa concepção de **competência gramatical** e **competência escrita**, ambas como partes de uma competência mais geral, a **competência comunicativa**, apresentamos as três fases nas quais dividimos a **produção escrita**: *planejamento, redação e revisão*. Em seguida, discorreremos sobre nosso protocolo de trabalho e as ferramentas disponibilizadas para auxiliar na revisão e correção de textos, destinadas aos alunos. Por último, apresentamos exemplos e tecemos observações sobre o desempenho dos estudantes, explicando a razão pela qual nosso protocolo demanda a entrega de uma versão final dos textos, a qual não necessariamente precisa ser definitiva.

Em nossas considerações finais, destacamos as *condições de produção* dos textos e o *conhecimento prévio* dos alunos como dois elementos que subjazem à nossa exposição e que, em nossa opinião, são os mais importantes para o desenvolvimento da capacidade de produzir escritos significativos. Por fim, apresentamos uma rápida reflexão sobre os rumos futuros de nosso trabalho, tendo em consideração o recente lançamento de recursos de inteligência artificial gerativa.

O ensino de Português na universidade francesa e na Universidade de Lille

Como indicamos acima, o trabalho aqui apresentado está sendo desenvolvido em contexto universitário, na França. Na universidade francesa, o Português faz parte dos departamentos e faculdades de línguas estrangeiras (LE), isto é, faz parte de unidades que não incluem o Francês, língua que constitui uma unidade à parte. O Português pode ser disciplina principal (pode corresponder a um curso) ou eletiva (pode fazer parte da grade curricular de um outro curso, como opção)². Além dessas duas possibilidades, o Português também pode ser ofertado como um curso à parte, o Diploma Universitário de Formação em Línguas (*Diplôme Universitaire de Formation en Langues*), ou DUFL, que é proposto unicamente aos iniciantes, é aberto à comunidade, exige uma inscrição em separado e corresponde a três anos de formação ao ritmo de 2 horas semanais por semestre, em semestres de 12 semanas (o que corresponde à duração habitual de um semestre letivo para os cursos de Letras, Línguas e Ciências Humanas em geral). Geralmente, os alunos do DUFL e os da disciplina eletiva são reunidos nos mesmos grupos, que são constituídos de acordo com os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR; ver CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Tanto na graduação (*licence*), que dura três anos, quanto no mestrado (*master*), dois anos, e no doutorado (*doctorat*), três anos, o Português pode ser proposto em duas habilitações (FRANÇA; LIMA-PEREIRA; MEIRELES, 2022; NOGUEIRA FRANÇOIS; SANTOS, 2015)³:

- Línguas, Literaturas e Culturas⁴ Estrangeiras e Regionais (*Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales* – LLCER), centrada em literatura, tradução, cultura, língua/gramática e eventualmente linguística;

² Em consequência da assinatura, em 1999, da *Declaração de Bolonha*, que constituiu o Espaço Europeu de Ensino Superior, o governo francês estabeleceu a obrigatoriedade de uma opção em LE para todos os cursos de graduação.

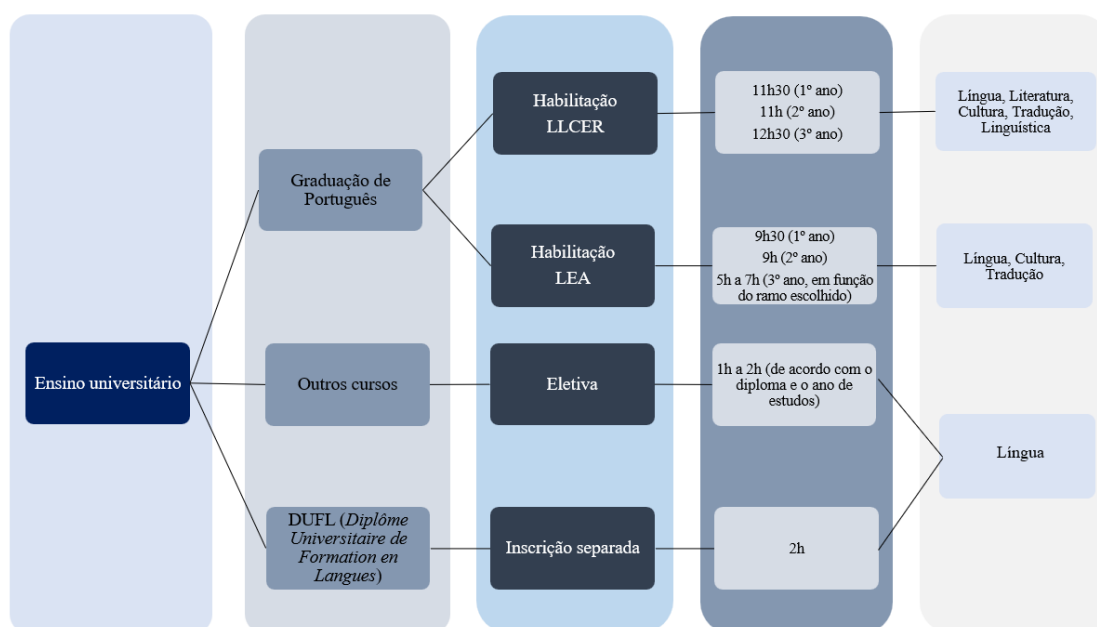
³ De acordo com França, Lima-Pereira e Meireles (2022, p. 280), quinze universidades francesas propõem ao menos uma das duas habilitações em português.

⁴ Embora consciente do caráter imperfeito dessa solução, neste trabalho – como em outros – traduzimos *civilisation* por “cultura”, por considerarmos se tratar do termo em português que mais se aproxima da noção francesa. Como indica Armando (1989, p. 318), a respeito da disciplina *Civilização do Brasil*, “a inclusão dessa disciplina nos currículos universitários franceses (...) denota uma concepção (...) pertinente: a de que o conhecimento da língua é indissociável do da cultura que a engloba, e que ela expressa”. Assim como a autora, porém, “não (...) [entraremos] aqui na discussão de conceitos, evitando, portanto, a da diferença entre ‘cultura’ e ‘civilização’”. Também concordamos com ela quando afirma que é possível dizer que “admitindo-se a diferença entre um e outro conceito, a disciplina abrange elementos de ambos” e, por fim, que “é a associação do estudo da cultura ao estudo da língua o que subjaz à concepção mencionada”.

- Línguas Estrangeiras Aplicadas (*Langues Étrangères Appliquées* – LEA). Profissionalizante, centrada em duas ou três LE, com inglês obrigatório e um conjunto de disciplinas ditas “aplicadas” (comércio exterior, direito, marketing, relações internacionais, turismo, dependendo da universidade), que vão constituir a especialidade ou o “ramo” que o aluno vai escolher. As disciplinas ligadas às línguas de habilitação concentram-se em três áreas: cultura contemporânea, língua/gramática e tradução.

Essas informações são resumidas na Figura 1, que apresenta a estrutura das duas habilitações da graduação e do DUFL de Português da ULille, com indicação do volume horário semanal das aulas de LP⁵.

Figura 1 – Graduação e DUFL de Português da ULille



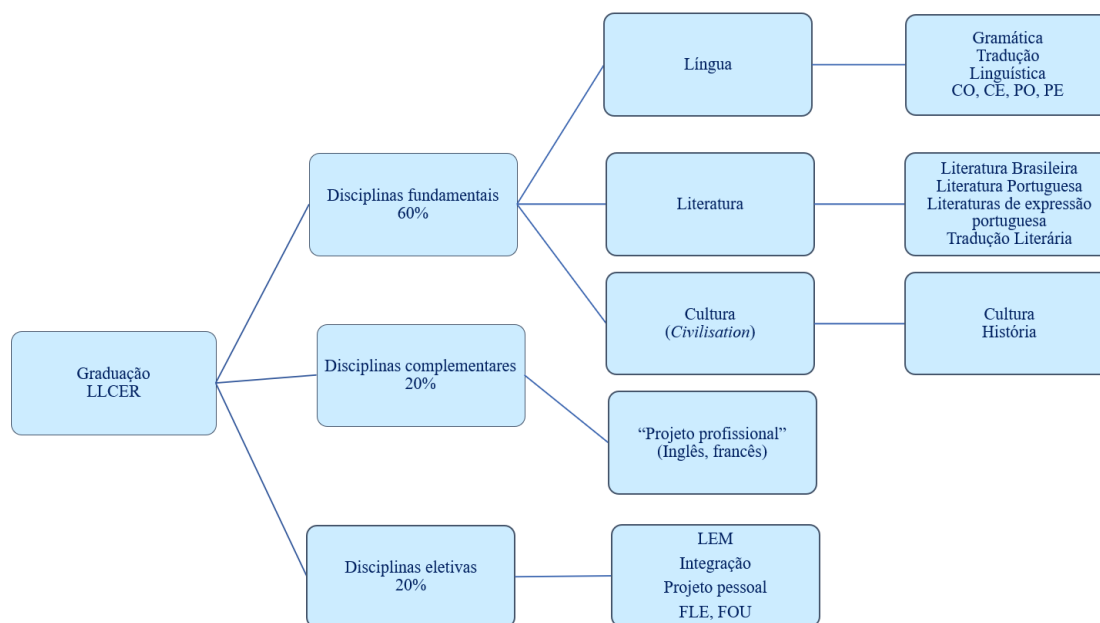
Fonte: Elaborada pela autora.

Como se vê, os volumes horários variam de acordo com a formação e, na graduação, conforme a habilitação e o ano de estudos. Isso significa que as grades curriculares diferem, com os cursos de graduação tendo em comum três categorias de disciplinas: *fundamentais*,

⁵ Convém assinalar que, embora a estrutura geral das grades curriculares das universidades francesas, assim como os volumes horários globais dos cursos sejam determinados pelo Ministério do Ensino Superior, cada universidade, cada unidade e cada formação tem autonomia para decidir a implementação concreta de sua grade curricular – dentro dos limites determinados pelo Ministério.

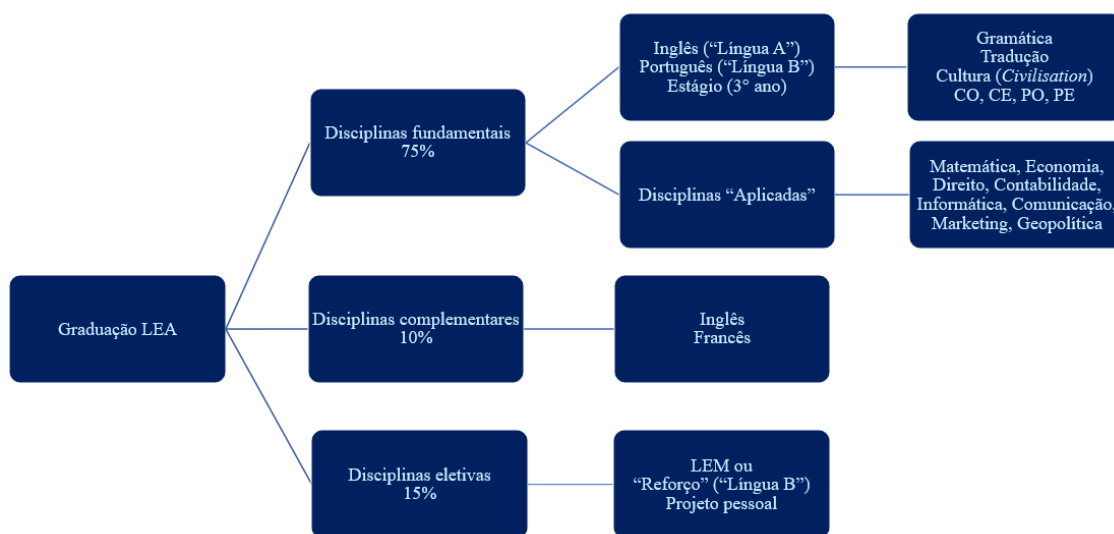
complementares e eletivas. Para ilustrar essas observações, apresentamos resumidamente, na Figura 2 e na Figura 3, as grades curriculares da graduação nas duas habilitações em Português da ULille⁶.

Figura 2 – Grade curricular resumida da habilitação em Português LLCER: graduação, ULille



Fonte: Elaborada pela autora.

⁶ CE: Compreensão Escrita; CO: Compreensão Oral; FLE: Francês Língua Estrangeira; FOU: Francês para Objetivos Universitários; LEM: Língua Estrangeira Moderna; PE: Produção Escrita; PO: Produção Oral. Não apresentaremos as grades curriculares das cinco opções de Mestrado, que diferem bastante entre si e que não comentaremos neste trabalho.

Figura 3 – Grade curricular resumida da habilitação em Português LEA: graduação, ULille

Fonte: Elaborada pela autora.

É relevante destacar que na ULille, assim como na maioria das instituições de ensino superior francesas que oferecem ambas as habilitações, os alunos dos dois cursos de graduação são agrupados nas disciplinas ditas “fundamentais” (língua, gramática, tradução e cultura). Vale também ressaltar que, embora o conjunto dessas disciplinas totalize entre 5h e 12h30 de aulas por semana, esse volume horário é distribuído entre as diversas disciplinas específicas que compõem a grade curricular. Assim, por exemplo, GEE, a disciplina na qual desenvolvemos o trabalho aqui apresentado, tem um volume horário semanal de 2 horas no 1º e no 3º ano e de 1 hora no 2º, ano no qual focalizaremos nossa atenção neste trabalho.

Antes de introduzirmos nosso protocolo de trabalho, parece-nos pertinente oferecer uma descrição mais detalhada de nosso contexto, focalizando particularmente em nosso público-alvo e nos cursos que oferecemos.

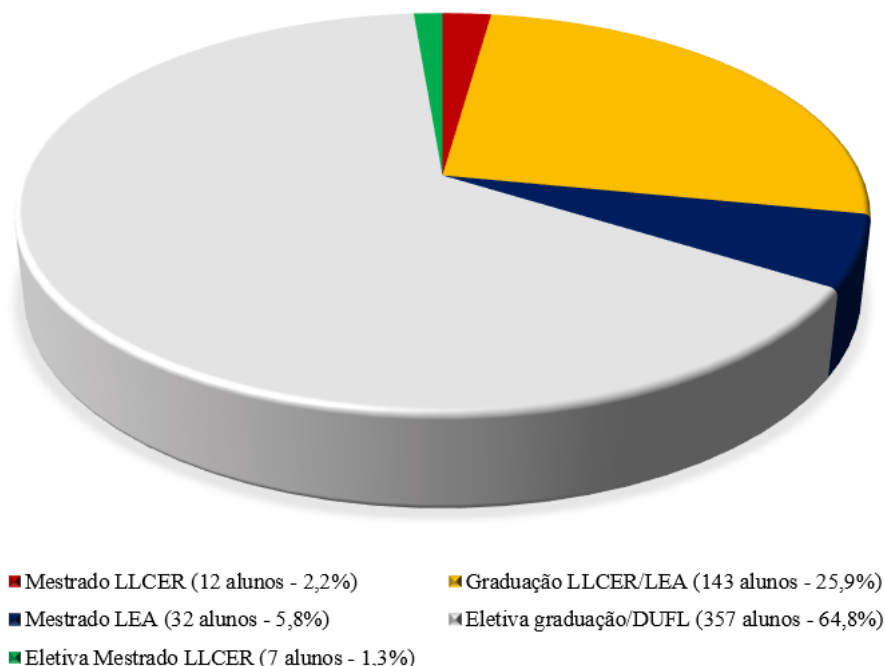
Nosso contexto

A característica preponderante de nosso contexto é a diversidade, da qual destacaremos os três elementos que consideramos mais proeminentes: os diversos cursos e disciplinas que reúnem professores e alunos, as diferentes LM faladas pelos estudantes e os variados níveis de proficiência na LP por parte dos alunos.

Na ULille, o Português é oferecido da graduação ao doutorado, nas duas habilitações acima descritas, além de ser proposto como disciplina eletiva para outros cursos e como DUFL.

No ano letivo de 2021-2022, nossos seis cursos⁷ reuniam 551 alunos, cuja distribuição apresentamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inscritos nos diferentes cursos e disciplinas de Português (ULille, 2021-2022)



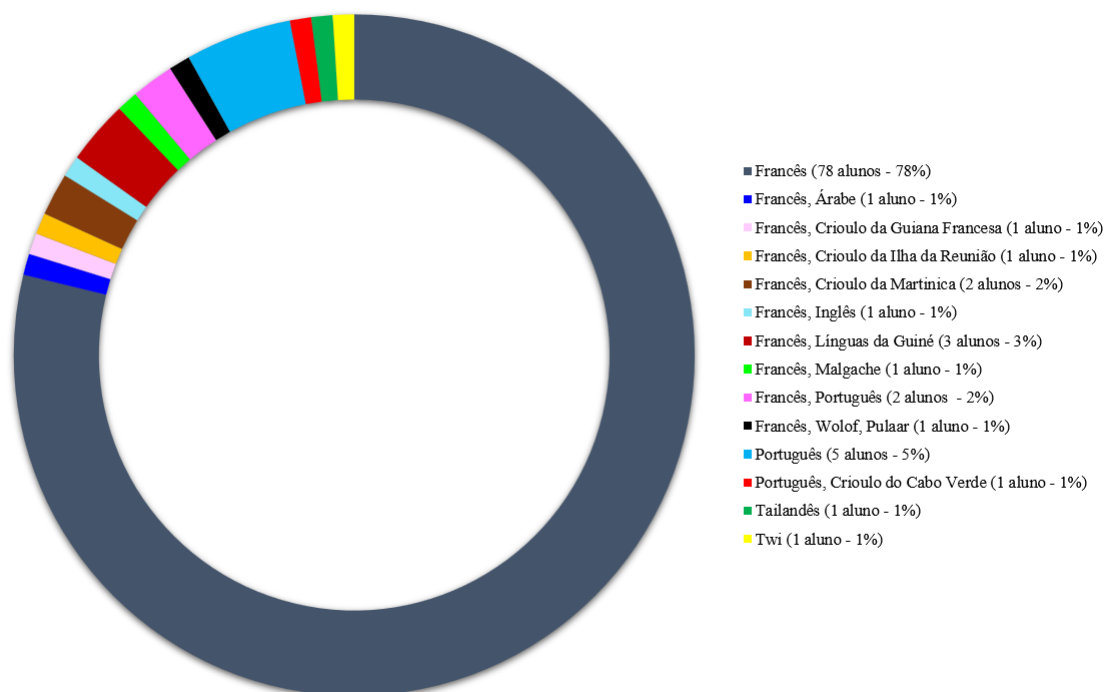
Fonte: Elaborado pela autora.

Para atuar nesses seis cursos, a área de LP da ULille contava, no ano letivo 2021-2022, com um corpo docente composto por oito professores (dois professores-pesquisadores, um professor do ensino médio lotado no ensino superior, dois professores contratados, um leitor e dois professores eventuais). Naquele ano letivo, esse corpo docente assumiu, no total, 1.794 horas/aulas em 75 disciplinas e 90 grupos.

O segundo elemento característico da diversidade de nosso contexto consiste no fato de que, tendo diferentes origens geográficas, nossos alunos falam diferentes LM. No mesmo ano letivo, fizemos um inquérito junto aos alunos de nossos dois cursos de graduação, no qual uma das perguntas dizia respeito à(s) sua(s) LM. Como se pode ver no Gráfico 2, dos 143 alunos de graduação, os 99 que responderam ao inquérito falavam 17 LM, sendo que quinze desses alunos se declararam bilíngues.

⁷ O Gráfico comporta cinco categorias porque, por um lado, não tínhamos inscritos em Doutorado em 2021-2022 e, por outro, porque reunimos os inscritos na disciplina eletiva e no DUFL numa mesma categoria.

Gráfico 2 – Línguas maternas faladas pelos alunos da graduação de Português da ULille (2021-2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

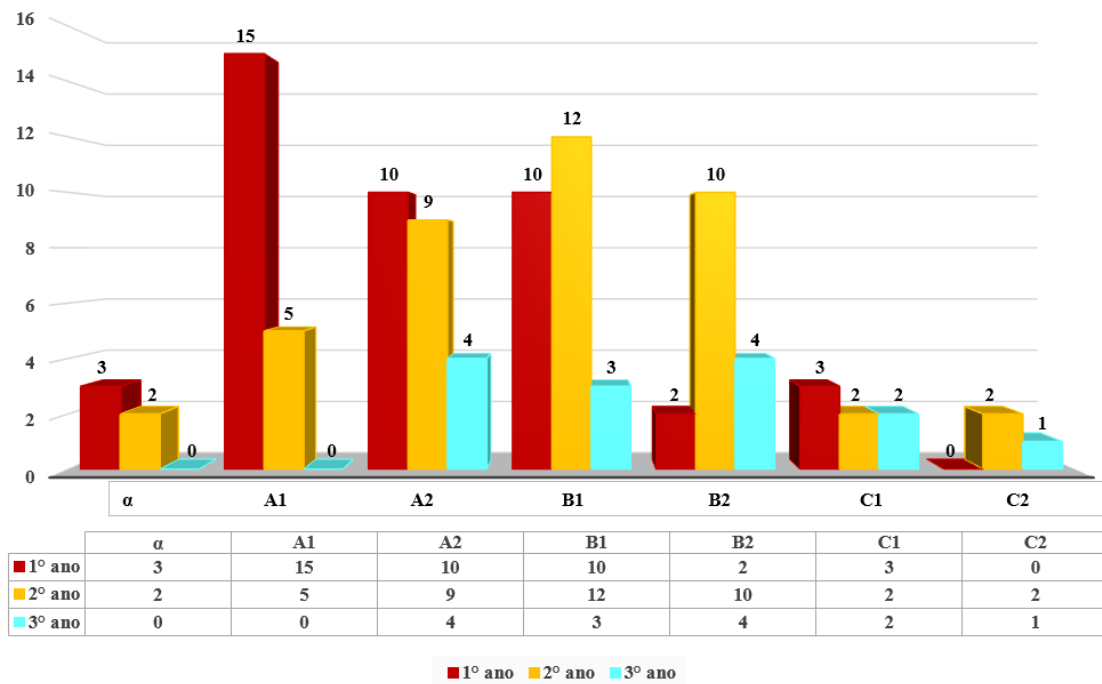
Os dados do 2º ano mostram oito LM⁸ e sete alunos bilíngues para os 42 alunos que responderam ao inquérito.

O segundo elemento revelador da diversidade de nosso público diz respeito aos diferentes níveis de domínio da LP. Classificados de acordo com o QECR⁹, os resultados dos mesmos 99 alunos que responderam a nosso inquérito são apresentados no Gráfico 3 e no Gráfico 4.

⁸ Francês (32 alunos, 76%); Francês + Árabe (1 aluno, 2,4%); Francês + Crioulo da Guiana Francesa (1 aluno, 2,4%); Francês + Crioulo da Ilha da Reunião (1 aluno, 2,4%); Francês + Crioulo da Martinica (1 aluno, 2,4%); Francês + Inglês (1 aluno, 2,4%); Francês + Português (2 alunos, 4,8%); Português (2 alunos, 4,8%); Português + Crioulo de Cabo Verde (1 aluno, 2,4%).

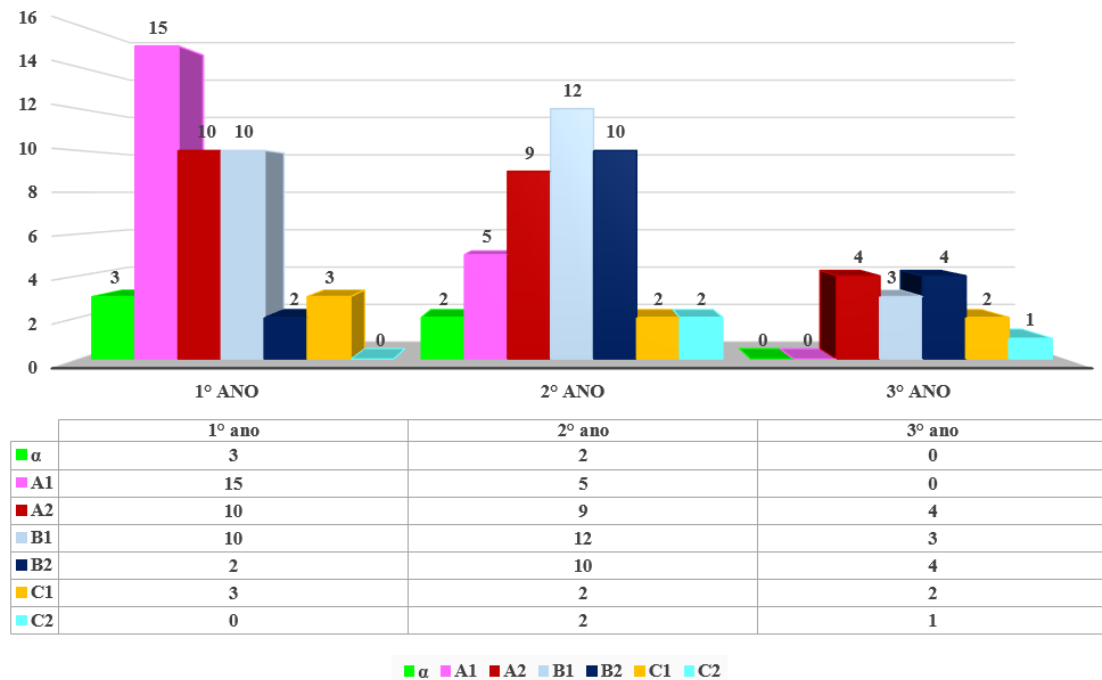
⁹ Para apurar rapidamente o nível de domínio da Língua Portuguesa de nossos alunos, transformamos a grade de autoavaliação do QECR (ver UNIÃO EUROPEIA; CONSELHO DA EUROPA, 2004-2020) em um formulário online, que os alunos preenchem no início do ano letivo. São os resultados dessa autoavaliação que correspondem aos níveis aqui apresentados. O nível Pré-A1, introduzido no *Volume Complementar do QECR* (EUROPEAN COUNCIL, 2020) e representado pelo símbolo “α” (alfa), foi atribuído aos alunos que indicaram ser “totalmente iniciantes” e/ou que responderam “não” a todas as competências descritas na grade de autoavaliação.

Gráfico 3 – Níveis de domínio da Língua Portuguesa dos alunos da graduação de Português da ULille, de acordo com o QECR (2021-2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Níveis de domínio da Língua Portuguesa dos alunos da graduação de Português da ULille, de acordo com o QECR, por ano de estudos (2021-2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

Note-se que, como indicado no Gráfico 2, cinco alunos declararam ter o português como LM, mas, como se vê no Gráfico 4, somente três (dois do 2º ano e um do 3º ano) atingiram o nível C2 uma vez concluída a autoavaliação.

Como indicamos acima, neste artigo descrevemos o trabalho desenvolvido na disciplina *Gramática e Expressão Escrita* no 2º ano da graduação, trabalho para o qual temos, todos os anos, que resolver uma equação com ao menos cinco variáveis:

- uma disciplina que reúne alunos de dois cursos diferentes;
- um grupo numeroso de alunos que falam várias LM;
- um grupo de alunos extremamente heterogêneo quanto ao domínio da LP, (do nível Pré-A1 aos locutores nativos);
- se uma parte dos alunos deseja adotar a variante europeia da língua portuguesa, uma outra parte deseja adotar a variante brasileira;
- um volume horário restrito (1 hora de aula por semana).

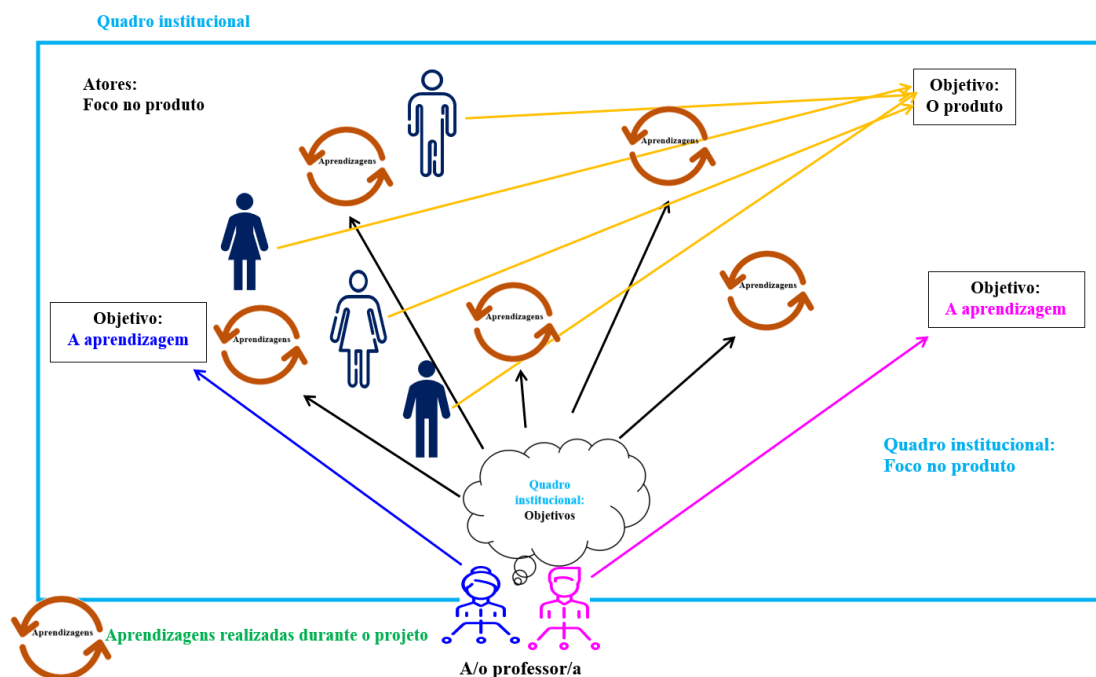
Considerando que a equação em questão deve incorporar, no mínimo, um fator adicional, o contrato pedagógico que estabelece as relações entre professor, aluno e instituição, identificamos no desenvolvimento de projetos individuais o método que nos parece mais apropriado para conciliar as distintas necessidades dos diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem no qual estamos envolvidos. Este tópico será abordado na próxima seção.

Projetos individuais

Levando em consideração os elementos constitutivos de nosso contexto, adquirimos a convicção de que a melhor maneira de responder ao contrato pedagógico, implícito e explícito, que nos liga, enquanto professores, à instituição e aos alunos, consiste em trabalhar com um material diferenciado e prever uma avaliação individualizada.

Do nosso ponto de vista, o desenvolvimento de um projeto individual permite que cada aluno se concentre em seu trabalho e, portanto, em suas necessidades, sendo também um instrumento para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma. A maneira como entendemos e aplicamos a APP, em nosso contexto, pode ser ilustrada pela Figura 4.

Figura 4 – Aprendizagem por projetos



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Lombard (2010).

De nossa perspectiva, a APP, e, em nosso caso, o trabalho com projetos individuais, é a abordagem que melhor responde às diferentes pressões que se exercem sobre o processo pedagógico e a que melhor permite reunir os interesses dos diferentes atores nele envolvidos. Se aluno e instituição focalizam o produto (a produção efetiva do aluno, que vai ser avaliada), é o professor que estabelece a ponte entre instituição e aluno, ao centrar sua atenção, ao mesmo tempo, no processo (a aprendizagem) e no produto (a consecução dos objetivos), visto como o meio que permite passar do processo ao produto ou o caminho que garante que o processo tenha como resultado o produto.

Centrar a atenção no processo e no produto, ou na aprendizagem e nos objetivos/na produção do aluno, se faz, como dissemos, pelo trabalho com projetos individuais. Citando Share e Rogers (1997)¹⁰, *World Bank* e *Global SchoolNet Foundation* (1995-1999) definem a APP a partir das seguintes características:

- a) Os alunos tomam decisões no interior de um quadro que lhes é dado;
- b) Há um problema cuja solução não é dada;
- c) Os alunos conduzem o projeto de maneira a encontrar uma solução;
- d) Os alunos são responsáveis pela coleta e pela gestão das informações que reunirem.

¹⁰ SHARE, E.; ROGERS, L. Get Real! Project-Based Learning, Practical Advice. *Learning Magazine*, Jan./Feb. 1997.

- e) O processo de avaliação é contínuo.
- f) Os alunos refletem regularmente sobre o que fazem.
- g) Um produto final (não necessariamente material) é produzido e sua qualidade é avaliada.
- h) O ambiente da classe é aberto ao erro e à mudança¹¹.

Segundo o mesmo documento, no que diz respeito à autonomia dos alunos, a APP permite que

- a) escolham seus próprios temas de trabalho;
- b) planejem seus próprios projetos;
- c) participem na definição dos critérios e rubricas de avaliação do projeto;
- d) resolvam os problemas que encontrarem durante a execução do projeto;
- e) façam algum tipo de apresentação final do projeto¹².

Em nosso trabalho em GEE no 2º ano da graduação da ULille, utilizamos os princípios da APP para ajudar os alunos a desenvolver a competência comunicativa escrita por meio de um projeto de texto escrito que desenvolvem ao longo do semestre. Esse projeto e o texto dele resultante servem de base para uma apresentação oral no quadro da disciplina *Compreensão e Expressão Oral* (CEO), no final do mesmo semestre. Antes, porém, de apresentar nosso protocolo de trabalho, apresentaremos alguns elementos sobre as relações entre a produção escrita e a competência gramatical.

¹¹ Nossa tradução de

- Students make decisions, and they have a framework in which to do so.
- There's a problem without a predetermined solution.
- Students design the process for reaching a solution.
- Students are responsible for accessing and managing the information they gather.
- Evaluation takes place continuously.
- Students regularly reflect on what they're doing.
- A final product (not necessarily material) is produced and is evaluated for quality.
- The classroom has an atmosphere that tolerates error and change.

¹² Nossa tradução de

- choose what they will work on.
- plan their own project.
- participate in defining criteria and rubrics to assess their project.
- solve problems they encounter while working on their project.
- make some sort of presentation of their project.

Produção escrita e competência gramatical

Partindo do princípio de que competência gramatical e competência escrita são partes de uma competência mais geral de utilização da língua, que se fala ou que se aprende, e de que, assim como não existe gramática sem texto, não existe texto sem gramática, nossa perspectiva é a de que gramática e escrita devem ser trabalhadas conjuntamente. Para explicar melhor nosso ponto de vista, tecemos, aqui, algumas considerações.

Primeiramente, importa definir a noção de **competência comunicativa**: quando incorporou o âmbito sociocultural ao conceito de **competência**, de Chomsky (1965), Hymes (1972) mostrou que o conhecimento da fonologia, do léxico e da sintaxe/da gramática não é suficiente para uma comunicação eficaz, pois ser competente significa saber “quando falar, quando não falar e (...) sobre o que falar: com quem, quando, onde e de que maneira” (HYMES, 1972, p. 277)¹³. Assim, o autor considera *competência* como “o termo mais geral para [designar] as capacidades de um indivíduo”; para ele, “a competência depende tanto de *conhecimento* (tácito) quanto (da capacidade) de *uso*” (HYMES, 1972, p. 282, grifos do autor)¹⁴. Segundo o QECR, essa competência comunicativa, que permite ao usuário/aprendiz usar a língua de maneira efetiva, é o objetivo a alcançar no ensino/aprendizagem de uma LE (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147-184)¹⁵.

Tanto a competência gramatical quanto a competência escrita são componentes da competência comunicativa, a primeira sendo “definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 157, mantivemos a ortografia do original). Mais especificamente,

a competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 161).

¹³ Nossa tradução de “when to speak, when not, and (...) what to talk about with whom, when, where, in what manner”.

¹⁴ Nossa tradução de “competence as the most general term for the capacities of a person (...). Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*”.

¹⁵ Observe-se que a competência comunicativa é formada por três competências básicas: linguística, sociolinguística e pragmática (ver CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 34-35).

Em nosso trabalho com os alunos, apresentamos a produção escrita como se dividindo em três fases principais, que chamamos *planejamento*, *redação* e *revisão*. Como o nome indica, a fase de planejamento é aquela em que o autor aciona os conhecimentos necessários para a estruturação do texto: é a etapa em que ele reflete a respeito dos elementos que vai utilizar e os organiza.

Durante a segunda fase, de *redação*, o autor recupera os elementos da fase anterior, reunindo-os de maneira articulada a fim de redigir seu texto. Essa fase pode constituir uma dificuldade importante para o aprendiz de LE, que, mesmo quando é capaz de reconhecer estruturas textuais, e não podemos esquecer que português e francês compartilham tipos e gêneros textuais, ainda não domina (ou domina de maneira incompleta) os elementos de nível básico e intermediário necessários para a elaboração de um texto¹⁶. Isso significa que a elaboração de frases e enunciados, que a maior parte do tempo constitui uma operação inconsciente para um locutor nativo, pode exigir muita atenção e se tornar extremamente consciente para um locutor não nativo. Isso não significa, no entanto, que este último não seja capaz de lidar com ideias complexas, mas, mais simplesmente, que não tem todas as ferramentas que lhe permitam elaborar frases e enunciados complexos.

Hayes e Flower (1980) propõem duas subetapas para a *revisão*: a *releitura* e a *edição*. Enquanto na primeira etapa o autor concentra a atenção na correção de desvios gramaticais e linguístico-discursivos, na segunda ele se distancia do texto, o que lhe permite concentrar a atenção na compatibilidade entre o texto resultante e os objetivos iniciais. Convém observar que, na medida em que a autoavaliação propiciada pela revisão permite acionar e refletir sobre diferentes e novas possibilidades de uso da língua, a etapa de revisão pode adquirir uma importância fundamental na aprendizagem de uma LE.

Por fim, é importante observar que, embora tenhamos tratado das três fases do trabalho de produção escrita separadamente e embora, na sala de aula, cada uma dessas três fases possa ser objeto de uma atenção particular em certos momentos precisos, elas ocorrem simultânea e recursivamente ao longo da produção do texto: a separação que aqui fizemos e que fazemos ao

¹⁶ Nossa perspectiva, aqui, é a de que os elementos necessários para elaborar um texto distribuem-se em três níveis: *macro*, *meso* e *micro*. No nível **macro** encontram-se a estrutura do texto e os elementos pragmáticos, sociais e culturais que se relacionam com a estrutura textual; no nível **meso**, estão os elementos que dão tessitura ao texto (léxico, sintaxe, elementos responsáveis pela estruturação do texto em parágrafos e pela coesão e coerência textuais); e, no nível **micro**, encontramos as relações entre a fonética/fonologia e a ortografia, além da morfologia.

apresentar o projeto a nossos alunos, portanto, obedece mais a um objetivo de exposição das ideias do que à apresentação de nosso *modus operandi*.

Nosso protocolo de trabalho

A fim de conciliar, como indicado, as condições de nosso contexto e as exigências do contrato pedagógico, decidimos pôr em prática um protocolo que permita, ao mesmo tempo,

- (a) que os alunos trabalhem o máximo possível;
- (b) que cada aluno possa trabalhar de acordo com suas possibilidades e seu nível de domínio da LP;
- (c) que cada aluno receba um *feedback* personalizado;
- (d) que a avaliação seja o mais individualizada possível, de modo a não favorecer os de nível avançado nem prejudicar os iniciantes;
- (e) que haja momentos de trabalho comum em sala de aula.

Nosso protocolo prevê três elementos principais, que intitulamos *redação, texto e tema*: ao longo do semestre (12 semanas), os alunos devem redigir um texto de aproximadamente três páginas (mais ou menos 1.700 palavras, 8.500 caracteres sem os espaços, 10.000 caracteres com os espaços¹⁷), sobre um tema “em relação com o ‘mundo da língua portuguesa’”¹⁸ e para o qual têm que fazer pesquisas. Os textos podem conter imagens e, nesse caso, podem totalizar mais de três páginas. Desde o início, isto é, desde as primeiras pesquisas, devem criar um documento no *Google Drive*®, que devem compartilhar com a professora.

Durante o semestre, devem redigir e revisar o texto, com a ajuda das ferramentas indicadas pela professora (ver mais adiante), refletir e tomar notas a respeito das sugestões de revisão apresentadas pelas ferramentas em questão. No final do semestre, devem entregar uma versão final (não necessariamente definitiva) do trabalho, em qualquer formato, exceto PDF, na plataforma *Moodle* do curso (exigência da universidade para que a avaliação seja válida),

¹⁷ Tomamos a decisão de dar instruções bastante precisas quanto à extensão do texto depois que uma primeira implementação, com instruções menos exatas, mostrou que certos alunos podiam escrever muito mais ou muito menos do que o indicado. Evidentemente, trata-se de valores aproximativos, cujo único objetivo é evitar a escassez e o excesso anteriormente constatados.

¹⁸ Considerando que os alunos devem trabalhar com o mesmo material durante um intervalo de tempo bastante longo ou, em todo o caso, mais longo do que o que se faz habitualmente, pensamos ser importante que o tema do trabalho corresponda a seus interesses. Assim, deixamos essa instrução suficientemente aberta para que possam encontrar um tema sobre o qual “gostariam de saber mais”, instrução que também é utilizada pelo colega responsável pela CEO.

acompanhada de duas breves reflexões sobre dois tópicos relacionados à LP (gramática, léxico, pragmática, etc.) que aprenderam durante a redação ao longo do semestre.

Aliada à maneira como tratamos as questões gramaticais (ver mais adiante), esta última exigência tem um triplo objetivo: garantir que o trabalho seja efetivamente realizado ao longo do semestre, ajudar os alunos a perceber a relação estreita que entretêm a gramática e a produção escrita e ajudá-los a se responsabilizar por sua aprendizagem. Ao longo do semestre, todos trabalhamos dentro e fora da aula:

- na aula, trabalhamos com a escrita propriamente dita, a revisão e o tratamento das questões linguísticas (gramaticais, textuais, pragmáticas) trazidas pelos alunos. Quando possível, e para os alunos que pedirem e/ou estiverem de acordo, utilizamos exemplos dos textos em construção para ilustrar problemas e soluções mais abrangentes;
- fora da aula, os alunos trabalham com a escrita e a revisão;
- dentro e fora da aula, trabalhamos com as anotações feitas para a elaboração dos dois tópicos do comentário final.

Além dessas condições práticas, dois outros elementos, mais teóricos, fazem parte de nosso protocolo: as noções de *interlocução* e de *autenticidade*. Na medida em que os alunos não redigem unicamente para o professor da disciplina, mas para um público mais amplo (os colegas, que vão assistir à apresentação oral e o professor da outra disciplina), não se trata de “simulações”, no sentido de Freiermuth (2005), mas, antes, de produções reais, dirigidas a interlocutores reais. Muito além da avaliação e da nota, é a *interlocução* que dá um objetivo ao texto e, dessa maneira, garante sua *autenticidade*.

Como nem todos os alunos conhecem todas as ferramentas aconselhadas, as duas primeiras aulas do semestre são dedicadas à apresentação e à explicação do funcionamento das ferramentas de auxílio à revisão do texto, tema que podemos retomar durante o semestre, se os alunos assim desejarem. São essas ferramentas que apresentamos a seguir.

As ferramentas

Sempre com a finalidade de individualizar o trabalho dos alunos e de trabalhar a competência escrita em relação com a competência gramatical, introduzimos o uso de

ferramentas on-line e *offline* para a correção e a revisão dos textos. Apresentamos, na sequência, as ferramentas que pomos à disposição dos alunos, em sua maior parte na plataforma *Moodle* do curso. Em alguns casos, trata-se de documentos que criamos, mas a maioria dessas ferramentas está disponível na internet: quer se trate de sites ou de *plugins*, os *links* são repertoriados no *Moodle*.

1. Documentos criados pela professora

- (a) *Letras acentuadas e caracteres especiais em português*: com o teclado francês, de tipo AZERTY, é mais difícil saber como fazer para usar, principalmente, o acento agudo e o til. Criamos, então, um tutorial ilustrado, em português e em francês, nos formatos PowerPoint e PDF, indicando três métodos possíveis. Como o teclado dos computadores Mac funciona como o dos telefones celulares (uma pressão mais prolongada numa tecla apresenta todos os acentos e sinais diacríticos disponíveis para a letra em questão), o tutorial é principalmente válido para os usuários de PC.
- (b) *Regras de acentuação*: também sob a forma de um tutorial ilustrado, criamos um documento PDF (desta vez, unicamente em português) em que são apresentadas as regras de acentuação em português, com indicação das diferenças entre a norma brasileira e a norma portuguesa.

2. Documentos e ferramentas disponíveis para download

- (a) *Acordo ortográfico*: texto integral do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1990, publicado pelo Senado Federal (BRASIL, 2014).
- (b) *Lexibar Português*: uma pequena barra que se superpõe ao texto, online e offline, e que simplifica a inserção de caracteres acentuados e especiais do português que não sejam rapidamente acessíveis no teclado que se usa. Essa ferramenta somente funciona com PCs. Como o site não está disponível em português, indicamos o endereço em francês (ver LEXICOOL, 2000-2023).

3. Sites

- (a) *Dicionário Priberam Online de Português* (DPLP), que, de nosso ponto de vista, tem uma grande vantagem: muitas das definições são ilustradas por uma fotografia. O DPLP é assim apresentado no site:

um dicionário de língua portuguesa contemporâneo com cerca de 164.000 entradas lexicais, incluindo locuções e fraseologias (...). O dicionário contém

sinónimos e antónimos por acepção e permite ainda a conjugação verbal. É também possível consultar informação sobre a origem da maioria das palavras e indicações de pronúncia.

O DPLP permite a consulta de acordo com a norma do português europeu ou de acordo com a do português do Brasil, com ou sem as alterações gráficas previstas pelo Acordo Ortográfico de 1990 (PRIBERAM INFORMÁTICA, 2023a; mantivemos a ortografia do original).

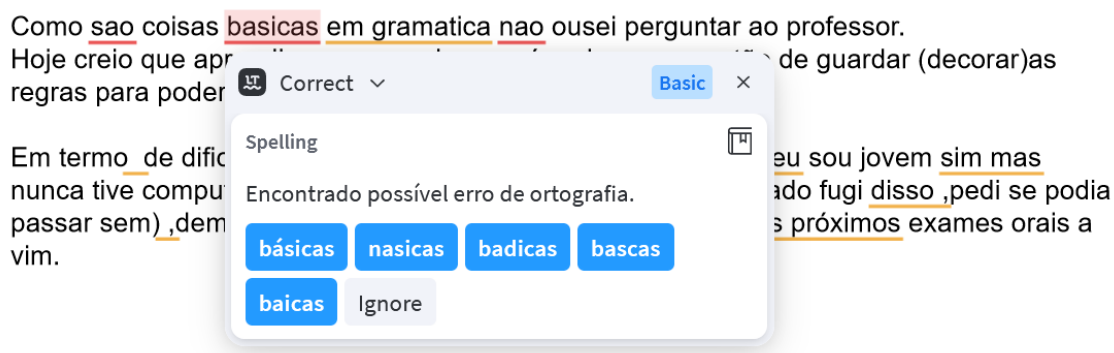
- (b) *LX-Conjugador*: “um serviço online gratuito para a conjugação completa de verbos portugueses (...), desenvolvido e (...) mantido pelo NLX-Grupo de Fala e Linguagem Natural” do Departamento de Informática da Universidade de Lisboa” (PORTULAN CLARIN, s/d).
- (c) *Conjugador FLiP*: motor de conjugação verbal que permite escolher entre Português Europeu e Português do Brasil, além de Espanhol (Espanha). “Em ambas as variedades da língua portuguesa, é possível usar as versões com e sem o Acordo Ortográfico de 1990”. No entanto, esse motor de conjugação apresenta algumas restrições: “esta ferramenta permite visualizar a conjugação simples (sem tempos compostos nem conjugação pronominal) da voz activa do verbo digitado” (PRIBERAM INFORMÁTICA, 2023b; mantivemos a ortografia do original).
- (d) *Corrector Ortográfico e Sintáctico FLiP*: assim como o conjugador verbal, é possível escolher entre a variante brasileira e a europeia da língua portuguesa (além da língua espanhola). Porém, essa ferramenta apresenta uma limitação: “o texto a rever está limitado a 3000 caracteres”, por se tratar de “uma versão de demonstração que não apresenta todas as funcionalidades” (PRIBERAM INFORMÁTICA, 2023c). Convém observar que essa ferramenta nem sempre dá respostas às interrogações dos alunos, ou nem sempre dá respostas satisfatórias, o que pode ser devido ao fato de ter sido prevista para ser utilizada por falantes nativos, como parecem indicar os resultados de testes que fizemos com os alunos.

4. *Plugin* (ou extensão)

- *LanguageTool*: “um verificador ortográfico, de estilo e gramatical multilíngue que ajuda a corrigir ou reescrever textos” (LANGUAGETOOL, s/d), que, para o português, permite escolher entre a variante angolana, a brasileira, a moçambicana e a portuguesa. Não é necessário abrir uma conta para utilizar esse *plugin*: basta acrescentá-lo a seu navegador internet para

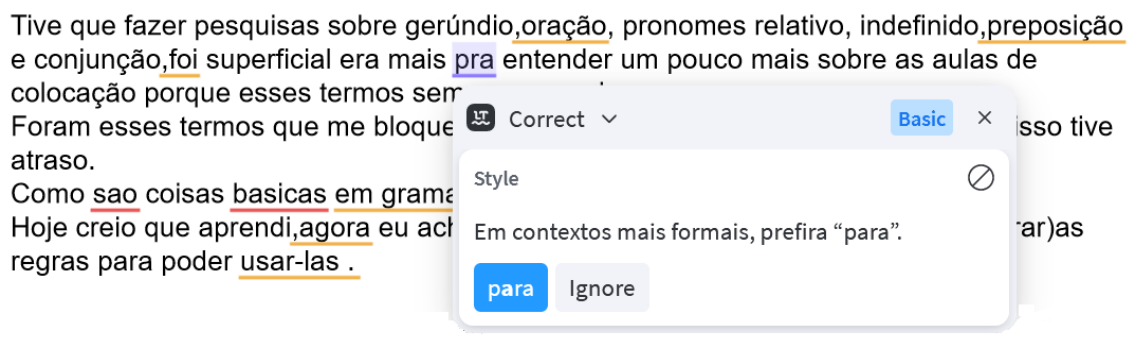
poder usá-lo on-line. Para a utilização offline, é preciso fazer o download no site da companhia. Em nossa opinião, o ponto forte dessa ferramenta reside no fato de que as propostas de revisão vão da digitação ao estilo, passando pela pontuação, a ortografia e a gramática. Além disso, são apresentadas explicações e sugestões, que o usuário pode ou não aceitar, como podemos ver nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Sugestão de correção de erro de acentuação pelo plugin LanguageTool



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 6 – Sugestão de correção estilística pelo plugin LanguageTool



Fonte: Elaborada pela autora.

5. Outras ferramentas pertinentes, as apresentadas em (b), sendo utilizadas principalmente para a revisão final, antes do depósito do trabalho na plataforma Moodle:
 - (a) Função *revisão* de *Google Drive*,
 - (b) Função *revisão* de *Word/ OpenOffice/ LibreOffice/ Pages*.

Exemplos e observações

Agora, procederemos à apresentação de alguns exemplos relativos à utilização dessas ferramentas, focalizando nossa atenção especialmente nas duas últimas categorias: o *plugin* e a função de revisão nos programas editores de texto, para os quais mantemos registros. A decisão de adotar a solução proporcionada pelo *Google Drive*® foi fundamentada no fato de que essa plataforma permite consultar o histórico das modificações dos documentos, o que não é possível quando se usa somente documentos offline.

(1) Acentuação/ortografia e digitação

A gastronomia brasileira tem uma mistura inteligente de culturas.

As histórias do Brasil e de sua culinária são fortemente marcadas pela ~~colonizaçã~~ colonização portuguesa do século XVI, pelos escravos importados da África e pelos povos indígenas.

Os colonos trouxeram sua cultura, mas também sua gastronomia, cujas influências permeiam a culinária brasileira atual. Os escravos que vieram da ~~Africa~~ África para trabalhar nos canaviais também deixaram sua marca, influenciando até os nomes dos pratos brasileiros. Da mesma forma,

Como observado, equívocos simples, como erros de digitação e de acentuação, são prontamente reconhecidos e são corrigidos com facilidade, enquanto a abordagem de questões relacionadas à sintaxe pode apresentar maior complexidade.

(2) Morfossintaxe

Calema é um grupo musical composto por dois irmãos, António Mendes Ferreira e Fradique Mendes Ferreira de São ~~Tomé~~ Tomé e Príncipe com origens ~~portugueses~~ portuguesas. Eles cantam juntos desde a infância, num primeiro lugar foi um lazer e depois tornou-se uma verdadeira paixão. Em 2008, os dois irmãos vieram ~~em Portugal~~ Portugal para seguir os seus estudos na música. Fradique pegou um diploma em multimédia e António pegou um diploma em produção de vídeo, duas áreas que podem ser ~~mu~~ muito importantes na indústria musical.

Questões morfosintáticas mais simples (concordância em gênero e número, regência do verbo “vir”, “muito” advérbio x “muito” indefinido) também podem ser rapidamente resolvidas, principalmente se o aluno tiver um nível de domínio da língua mais avançado.

(3) Sintaxe

D) A cozinha brasileira

~~Povo o mais mestiço da~~ Povo o mais mestiço da terra, os brasileiros possuem todos os fenótipos, como a ~~imigração~~ imigração ~~continuada~~ continuada ao longo de sua história desde a chegada dos primeiros colonizadores portugueses. Vindo de todo o mundo como colonos, exploradores, escravos ou migrantes econômicos, homens e mulheres das mais diversas origens vieram se misturar com os nativos locais. O que é óbvio é a facilidade com que todos evoluem juntos. E provavelmente o único país do mundo onde o caldeirão realmente funcionou e onde os filhos dos migrantes se sentem em casa numa única geração.

D) A cozinha brasileira

A gastronomia brasileira tem uma mistura inteligente de culturas.

Provavelmente sem outro recurso para dizer o que quer dizer além do decalque da construção francesa, o aluno apagou a construção assinalada, mas voltou a utilizá-la. Mais uma vez, os erros de acentuação raramente são objeto de hesitação, sendo imediatamente corrigidos. Esse exemplo mostra também que a máquina não é a única resposta a todas as questões: como se vê na penúltima linha, o verbo “é”, não acentuado, não foi assinalado. É nesse momento que o feedback do professor, ou, de preferência, dos colegas, pode ser bastante útil.

(4) Estilo



~~Seu~~ Seu primeiro álbum foi em 2010, chamado “Ni Mondja Anguené”, é um nome em crioulo de São Tomé e Príncipe. Eles fizeram este álbum quando estiveram em Portugal, o álbum não conheceu muito sucesso. Depois, os dois irmãos vieram à França e fizeram a emissão “The Voice France” em ~~2013~~ mas 2013,



mas só fizeram o primeiro ~~show~~ ‘show’ e os juízes ~~não viraram~~ senão se viraram.

Sem esquecer o ajuste sintático relativo à posição do pronome complemento na última linha deste exemplo e a modificação da pontuação (vírgula antes de “mas”), podemos ver que a maioria dos ajustes diz respeito ao estilo: “o seu” em lugar de “seu” torna o texto “mais português”¹⁹, aspas duplas para o título do programa de televisão e aspas simples para a palavra estrangeira.

Certos alunos, no entanto, vão (muito) além da simples revisão com o apoio das ferramentas indicadas pela professora, mas usam esse momento para, de fato, reler e refazer seu trabalho. É o que ilustram os dois próximos exemplos, provenientes do mesmo texto (que tem como autor, portanto, o mesmo aluno).

(5) Revisão geral (1)

De repente, as ameaças aos judeus se multiplicaram ~~e os judeus~~. Aqueles ~~entreque~~, entre outros, foram identificados como inimigos nacionais. Os judeus vão sentir-se rapidamente agredidos com o estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício na cidade histórica de Lisboa em 1536 que foi concedido pelo Papa Clemente VII. Ironicamente, seu nome não reflete o ~~seu~~ temperamento ~~dele~~. ~~Este~~ A figura que finalmente autorizou a democratização repentina da erradicação dos judeus que foram vilipendiados e postos sob a ameaça da dizimação, e ~~espoliação~~. Essas nomeações constituíram os eventos chaves que selaram o futuro dos judeus, e ~~conduziram Portugal a entrar nas trevas~~ ideológicas. As medidas empregadas pioraram o clima geral acerca da religião. Desde esse momento, a Santa Fé consolidou sua dominância invidável e tentou priorizar a permanência dos ideais cristãos, através da normalização da punição contra as heresias. Esse enrobustecimento das regras que ordenaram um controle estrito das atividades consideradas como repudiáveis (segundo o padrão cristão) resultou numa cisão entre os novos-cristãos e antigos-cristãos. A fé católica monopoliza o palco público, e as mensagens de seus porta-vozes engendra a estratificação da sociedade.

O que mais chama a atenção em (5) são as tentativas do autor de reconstruir seu texto, reconstrução para a qual usa três estratégias principais: a modificação da ordem das palavras, a introdução de novas palavras e a introdução de novas frases. Note-se ainda que, com exceção do não uso do til em “cristão(s)”, esse texto não apresenta erros de ortografia ou acentuação, o que sem dúvida deixa seu autor mais à vontade para tratar de outras questões. Mais ou menos o mesmo pode ser dito a respeito do exemplo (6), do mesmo aluno.

¹⁹ Palavras do aluno autor do texto do qual foi extraído o exemplo (4), que adota a norma portuguesa.

(6) Revisão geral (2)

☞Enfim, quero comentar ~~esse~~o trecho ~~acima~~ para demonstrar a crueldade que ~~permeou~~permeou em Portugal ~~durante esses anos de decadência e depravidade tão incompreensível e alienígena nessa~~durante esses anos de decadência e depravidade tão incompreensível e alienígena pelos padrões da época. O uso preciso dos termos “povos baixos e villaos” para descrever os crentes que assaltaram os novo-cristaos mostra que eles cometeram fatos que indignaram uma parte da população que o autor relata como “cruzas, roubos” ou ainda imundas “vilezas”. O autor os qualifica abertamente de criminosos-, agindo em completa ilegalidade, ~~através de vilanias~~imperdoáveis. **Garcia de Resende** indica que os vivos alimentaram as fogueiras, onde eles ~~pereceram~~faleceram ~~como em mártires~~mártires, recebendo a punição de seus castigadores. Ele vilifica os atuantes dessa cena e os menospreza legitimamente por ter arquitetado, chefiado uma campanha de genocídio com base na divergência religiosa. Sem extrapolar ou especular podemos imaginar que o número de mortos o surpreendeu ~~tanto~~imensamente, ~~que sua escrita até~~ fazer transparecer toques de emoções ~~na sua escrita~~. Essas descrições ~~da segregação entre os crentes~~ rendem as dores mais visíveis e perceptíveis.

As estratégias de revisão utilizadas em (6) consistem, basicamente, na introdução, na substituição e no deslocamento, entre outras, introdução de um marcador discursivo (de encerramento: “enfim”), substituição do demonstrativo (“esse (trecho)”: “(o trecho) acima”, “nessa época”: “pelos padrões da época”), passagem de “sua escrita” da posição de sujeito à de argumento verbal. No entanto, essas estratégias não impedem que o aluno deixe passar, entre outros, alguns erros de acentuação (“genocídio”, por exemplo), de pontuação (falta de vírgula entre “especular” e “podemos”), um decalque lexical (“depravidade”) e um erro de concordância nominal (“decadência e depravidade tão incompreensível e alienígena”). São erros que, apesar de poderem parecer mais simples a resolver para um nativo, por permanecerem no texto após várias revisões, mostram as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz não nativo durante a fase de redação, justamente, como dissemos mais acima, porque ainda não domina (ou domina de maneira incompleta) os elementos de nível básico e intermediário necessários para a elaboração de um texto.

Como dissemos acima, esperamos que, no final do semestre, os alunos entreguem uma versão final do texto que não precisa ser, necessariamente, a versão definitiva. Os dois exemplos finais ilustram de forma clara a razão pela qual adotamos essa perspectiva: não somente porque “um texto nunca é definitivo”, no sentido de que a cada releitura de nossos textos, identificamos trechos que podem ser aprimorados, mas também porque podemos dizer, com base em nossa experiência, que as pessoas se sentem mais inclinadas a focalizar determinados tipos de

questões. Assim, pensamos poder dizer, de maneira geral, que enquanto algumas podem se concentrar mais nas questões mais formais, outras podem prestar mais atenção às relações de sentido.

Convém observar, por fim, que, quando lidamos com aprendizes estrangeiros, também devemos levar em conta as experiências que já têm da escolarização, tanto em sua LM quanto em outras línguas, e a familiaridade que têm (ou não) com as atividades de produção escrita. Em outros termos, a facilidade (ou a dificuldade) com a qual um aluno estrangeiro aborda a produção escrita em PLNM pode estar muito mais ligada ao domínio da atividade de textualização do que ao domínio da LP.

Considerações finais

De todos os elementos que apresentamos neste trabalho, parece-nos importante destacar dois que o percorrem de maneira subjacente e que nos parecem ser os mais importantes para o desenvolvimento da capacidade de produzir escritos significativos: as *condições de produção* dos textos e o *conhecimento prévio* dos alunos. Como indicado por Lemos (1977), a verossimilhança das condições de produção dos textos, inclusive das condições de enunciação, é essencial para permitir a passagem da condição de aprendiz à de usuário da língua. Nesse mesmo sentido, vale lembrar as observações de Pécora (1983) e de Geraldi (2011), segundo as quais para a construção da competência textual escrita é indispensável instaurar um quadro de interlocução preciso, em condições reais. Parece-nos ainda importante lembrar, como afirmamos anteriormente (SANTOS, 2010b, 2011b), a importância de utilizar os conhecimentos prévios dos alunos como uma rampa de acesso à condição de usuários da LE que aprendem. Em nossa opinião, isso é ainda mais verdadeiro quando se trabalha com gêneros textuais com locutores de uma língua próxima ao Português.

Parece-nos pertinente, por fim, apresentar uma breve reflexão a respeito dos rumos futuros de nosso trabalho. Para responder a essa questão, gostaríamos de salientar que, quando pusemos em prática nosso protocolo de trabalho, já há alguns anos, ainda não tinham sido lançados os recursos de inteligência artificial gerativa (IAG), dos quais ChatGPT® é o mais conhecido. Tendo em vista o que atualmente conhecemos sobre esse tipo de ferramenta, parece-nos possível utilizá-la como suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Os próximos passos de nosso projeto podem, portanto, incluir, mais uma vez de forma individualizada e em conformidade com os princípios da Aprendizagem por Projetos, a

utilização de recursos da IAG de textos para a aquisição da competência comunicativa escrita, não com o objetivo de redigir no lugar dos alunos, evidentemente, mas de lhes dar um *feedback* personalizado.

Imaginamos, assim, um protocolo em que os alunos peçam e recebam *feedback* sobre os textos que redigem e em que devam decidir se aceitam ou não as sugestões da máquina, justificando sua decisão. Essa maneira de proceder pode ter, a nosso ver, ao menos três vantagens: permitir ao professor liberar tempo para outras tarefas além da correção, sem que isso signifique deixar a correção unicamente para a máquina, permitir aos alunos receber um outro *feedback* além do que é dado pelo professor e permitir resolver a dificuldade colocada pela grande resistência cultural ao *feedback* dado pelos pares entre os alunos franceses.

REFERÊNCIAS

ARMANDO, M. L. de C. “Professora de Brasil” na França (Pot-pourri). **Travessias**, n. 16, 17, p. 315-355, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17481/16057>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge (Estados Unidos): MIT Press, 1965. Disponível em: <https://fr.scribd.com/document/246054424/88948915-Chomsky-1965-Aspects-of-the-Theory-of-Syntax-pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Lisboa (Portugal): Edições Asa, 2001. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Bolonha&oldid=61102681. Acesso em: 05 ago. 2023.

EUROPEAN COUNCIL. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**. Strasbourg (França): Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FRANÇA, M. B.; LIMA-PEREIRA, R.; MEIRELES, V. O ensino de português em dois espaços: Caiena e Montpellier. *In*: MEIRELES, V.; VIEIRA, M. dos S. M. (org.). **Variação e ensino de Português no mundo**. São Paulo: Blucher, 2022. p. 279-298. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/556/23340>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FREIERMUTH, M. R. Purposeful Writing in the ESP Classroom: Assessing the ‘Beg, Borrow or Steal Simulation’. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 2, n. 1, p. 16-24, 2005. Disponível em: <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/freiermuth.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organisation of Writing Processes. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. **Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach**. Hillsdale (Estados Unidos): Lawrence Earlbaum Associates, 1980. p. 3-30. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/200772468>. Acesso em: 12 ago. 2023.

HYMES, H. D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HÓLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth (Inglaterra): Penguin Books, 1972. p. 269-293. Disponível em: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/fidipro/en/courses/on-communicative-competence>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LANGUAGETOOL. **LanguageTool**. Potsdam (Alemanha): LanguageTool, s/d. Disponível em: <https://languagetool.org/pt-BR>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 61-71, 1977. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/346.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LEXICOOL. **Lexibar Portugais**. Chambéry (França): Lexicool, 2000-2023. Disponível em: https://www.lexicool.com/lexibar_portuguese_special_keyboard_characters.asp?IL=1. Acesso em: 12 ago. 2023.

LOMBARD, F. **Les vecteurs de motivation en un schéma**. Disponível em https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/. Acesso em 13 ago. 2023.

NOGUEIRA FRANÇOIS, M. C.; SANTOS, L. O ensino de Português na universidade francesa: entre a norma portuguesa e a brasileira. *In*: NASCIMENTO, L. do. (org.). **Leitura e escrita: o ensino de Português na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia**. Saarbrücken (Alemanha): Novas Edições Acadêmicas, 2015. p. 601-631. Disponível em: https://www.academia.edu/29103705/LEITURA_E_ESCRITA_o_ensino_na_Alemanha_no_Brasil_na_Fran%C3%A7a_e_na_Su%C3%A9cia. Acesso em: 05 ago. 2023.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PORTULAN CLARIN. **Documentação do LX-Conjugador**. Lisboa (Portugal): Portulan Clarin, s/d. Disponível em: <https://portulanclarin.net/workbench/lx-conjugador/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PORTULAN CLARIN. **LX-Conjugador**. Lisboa (Portugal): Portulan Clarin, s/d. Disponível em: <https://portulanclarin.net/workbench/lx-conjugador/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Dicionário Priberam Online de Português**. Lisboa (Portugal): Priberam Informática, 2023a. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Conjugador FLiP**. Lisboa (Portugal): Priberam Informática, 2023b. Disponível em: <https://www.flip.pt/flip-on-line/conjugador>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Corrector Ortográfico e Sintático FLiP**. Lisboa (Portugal): Priberam Informática, 2023c. Disponível em: <https://www.flip.pt/FLiP-On-line/Corrector-ortografico-e-sintactico>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, L. Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, v. 7, n. 2, 2010a, s/p. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdlc/2189>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SANTOS, L. Sur la construction de la compétence communicative écrite en Portugais Langue Étrangère. Du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant. **Actes du Colloque Acedle 2009**, 2010b, p. 309-314. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/2100>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SANTOS, L. Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados". **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 715-725, 2011a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/40>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SANTOS, L. A Gramática Comunicativa no Ensino de Português Língua Estrangeira: Construção da Competência Comunicativa e Apropriação da Língua pelo Aprendiz. **UBILETRAS**, n. 2, p. 181-197, 2011b.

UNIÃO EUROPEIA. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum de Referência para as Línguas**. Grelha de autoavaliação. Strasbourg (França): Conselho da Europa. Disponível em: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20PT.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

WORLD BANK. GLOBAL SCHOOLNET FOUNDATION. **1. What is Project Based Learning (PBL)?**. Disponível em: https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/worldbank-PjBl/whatis.htm. Acesso em: 07 ago. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaria de agradecer aos meus alunos, que me ajudam a evoluir como professora e como pesquisadora e que forneceram o material que utilizei nesse trabalho.

Financiamento: Não houve financiamento.

Conflitos de interesse: Não houve conflitos de interesse.

Aprovação ética: Sim. Na França, esse tipo de trabalho não está submetido a comitê de ética, tendo em conta que os dados são completamente anonimizados.

Disponibilidade de dados e material: Não, trata-se de dados e documentos provenientes de produções de alunos, disponibilizados unicamente para a professora (para fins de ensino e pesquisa, com a condição de que permaneçam anônimos e inacessíveis a um público mais amplo).

Contribuições dos autores: Há somente uma única autora, que contribuiu integralmente para a totalidade do trabalho.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

